



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA

APROPRIAÇÕES DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA

Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins

BRASÍLIA  
2012

APROPRIAÇÕES DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA

GEUSIANE MIRANDA DE OLIVEIRA TOCANTINS

Dissertação apresentada ao PPGEF da  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade de Brasília, como  
requisito parcial para obtenção do  
grau de mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> INGRID DITTRICH WIGGERS

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1002154.

G395a Tocantins, Geusiane Miranda de Oliveira.  
Apropriações de tecnologias da informação e comunicação  
por professores no contexto da educação do corpo na  
escola / Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins. --  
2012.  
xi, 129 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação  
em Educação Física, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Ingrid Dittrich Wiggers.

1. Educação física - Imagem corporal. 2. Professores  
- Formação. 3. Educação - Tecnologia da informação.  
I. Wiggers, Ingrid Dittrich. II. Título.

CDU 372.879.6

Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins

APROPRIAÇÕES DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA

**Dissertação aprovada** como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação Física da Universidade de Brasília – UnB.

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers  
(Presidente – FEF/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Maria Filgueira de Almeida  
(Membro interno – FEF/UnB)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa  
(Membro externo – FE/UnB)

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto  
(Suplente – FEF/UnB)

A Deus, pelo amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força e alegria de ter chegado até aqui.

Aos meus pais, Geraldo e Neusa por todo amor, carinho, cuidado e por me ensinarem desde a mais tenra idade o amor aos estudos.

Ao Eberte, amor de uma vida inteira, pelo companheirismo, dedicação, paciência e zelo.

Ao Raphael, Gabriel Victor e Melyna Agnes, dádivas de Deus na minha vida, por todo carinho, apoio e compreensão.

A todos os meus familiares pelo afeto, solidariedade, compreensão e incentivo.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers, um agradecimento carinhoso pela orientação cuidadosa, amizade, confiança e apoio em todas as etapas desse percurso.

Aos Professores doutores Dulce Maria Filgueira de Almeida e Carlos Alberto Lopes de Sousa pelas significativas contribuições na construção deste trabalho.

Aos integrantes do Núcleo Infância, Corpo, Educação e Mídias – NICEM/UnB, especialmente Carolina Jubé, Daniel Catanhede, Élia, Álvaro Maurício, Sheila, Leiriane e Jônatas, que sempre estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

A Alba e a Quélbia, da secretaria de pós-graduação em Educação Física – UnB.

A toda equipe do NTE de Taguatinga e Ceilândia, especialmente a Cleia, Claudia, Ana Paula, Eleusa, Adriana e Sandra.

A todos amigos e irmãos que me apoiaram e me fortaleceram.

Aos professores participantes da pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. A SOCIEDADE EM REDE: TIC E SUAS APROPRIAÇÕES</b> .....	15
1.1 Revolução da Tecnologia da Informação.....	15
1.2 A Internet na sociedade em rede: convergência digital.....	19
1.3 Mídia-educação, novos letramentos, as TIC e suas apropriações.....	24
1.4 TIC e suas apropriações por professores.....	36
<b>2. DAS REDES E SEUS “NÓS” À EDUCAÇÃO DO CORPO</b> .....	41
2.1 O corpo na sociedade moderna.....	41
2.2 Educação do corpo.....	47
2.3 Educação do corpo na educação e na escola.....	50
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	54
3.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos.....	54
3.2 Contexto e participantes da investigação.....	55
3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	60
3.4 Procedimentos de análise de dados.....	61
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	63
4.1 Percepções iniciais dos professores.....	63
4.2 Concepções pedagógicas: o projeto em ação.....	70
4.3 As TIC na prática educativa: professores e suas apropriações.....	76
4.4 Concepções de corpo e educação de corpo.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	111
<b>APÊNDICE I</b> – Proposta de curso – EAPE	
<b>APÊNDICE II</b> – Cronograma de atividades do curso	
<b>APÊNDICE III</b> – Roteiro de entrevistas	

## **LISTA DE SIGLAS**

ACOT – Apple Classroom of Tomorrow

CETIC – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação

CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil

CIED – Coordenação de Informática na Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

FS – Faculdade de Saúde

GTEC – Gerência de Tecnologias

IRA – International Reading Association

MEC – Ministério da Educação

NAMLE – National Association for Media Literacy Education

NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education

NCTE – National Council of Teacher of English

NIC – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Realimentação cumulativa entre a introdução de uma nova tecnologia e seus usos

FIGURA 2 – Barra com “botões” de compartilhamento.

FIGURA 3 – “Botões” ou ícones para compartilhamento de vídeo.

FIGURA 4 – Competências Essenciais do Letramento Digital e Midiático

FIGURA 5 – Tipos de mídias

FIGURA 6 – Desenho Metodológico do Curso

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Síntese: construção conceitual da mídia-educação

TABELA 2 – Síntese das competências essenciais do letramento digital e  
midiático

TABELA 3 – Constituição dos participantes e seus contextos de docência

TABELA 4 – Projetos: contextos e objetivos

## RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a apropriação de Tecnologias da Informação e Comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola. Objetivou-se compreender as apropriações de TIC realizadas por professores no contexto da educação do corpo na escola; analisar as apropriações e usos das TIC na prática educativa de professores; identificar concepções de corpo e educação do corpo presentes nas práticas educativas permeadas por TIC. Para tanto, utilizou-se da pesquisa de campo com abordagem qualitativa, a partir do curso de formação continuada para professores *Elaboração de Projetos: TIC e educação do corpo*, parcialmente integrante do programa Proinfo Integrado – MEC. Os registros de atividades e fóruns *online* somados às entrevistas com os professores participantes compuseram os dados. Para os professores participantes, a apropriação das TIC é tida como inevitável, porém, se constitui em um desafio, permeado por questionamentos, inquietações, e dificuldades. Nesse sentido, evidenciou-se que o curso de formação continuada realizado pelos professores contribuiu diretamente no processo de apropriação, pois fomentou: (i) maior segurança para utilizar as TIC na prática educativa, contribuindo para superar dificuldades iniciais; (ii) contribuição dos estudos teóricos para o planejamento de uso das TIC na prática educativa; (iii) interesse do professor em investir nesse processo de apropriação; (iv) perspectivas de uso futuro de tecnologias, novas ações, novos projetos; (v) visão mais ampla da importância da tecnologia somada a possibilidade articulação entre TIC e Educação do corpo. Assim, os professores evidenciaram em suas práticas educativas a utilização de TIC relacionadas ao corpo, em alguns casos proporcionando uma reelaboração da vivência corporal e em outros ainda bem tímidos, apenas reproduzindo o que já se fazia sem as tecnologias. Identificou-se, que as ações desenvolvidas na prática educativa por meio dos projetos de TIC e educação do corpo, podem sinalizar avanços na flexibilização dos tempos e espaços escolares, possibilitando maior liberdade de expressão corporal e indicando um possível caminho de superação das limitações sobrepostas para a educação do corpo na escola.

***Palavras-chave:*** *apropriação, tecnologias, TIC, mídia-educação, formação de professores, educação do corpo, escola.*

## ABSTRACT

This research deals with the appropriation of information and communication technologies by teachers in the context of body education at school. The general objective was to understand the appropriations of these technologies on the part of teachers in the context of body education at school. Specific objectives were analyzing the appropriation and uses of information and communication technologies in educational practice of teachers and identify body conception and education present in educational practices permeated by the technologies mentioned. To do so, we carried out a field research with qualitative approach from the continuing training course '*Elaboration of Projects: Communication and Information Technologies and Body Education*' for teachers, which is an integral part of *Proinfo Integrated program - MEC*. Recording of activities and online forums, in addition to interviews with participating teachers composed the data. Teachers regarded the appropriation of information and communication technologies as inevitable; however, it constitutes a challenge permeated by questions, concerns and difficulties. In this sense, we observed that the continuing training course attended by teachers contributed directly in the process of appropriation, because it fostered: (i) greater confidence to use technology in educational practice, contributing to overcome initial difficulties; (ii) contribution of theoretical studies for use planning of technology in educational practice; (iii) teachers' interest for investing in this appropriation process; (iv) prospects for future use of technology, new actions and new projects; (v) broader view of the importance of technology in addition to the possibility of articulation between technology and body education. Thus, in educational practices, teachers showed the use of technologies related to the body; in some cases providing a reworking of the body experience and in others only reproducing what was already being done without these technologies. We identified that the actions developed in educational practice, by means of information and communication technologies and body education projects, can signal advances in flexibility of school time and space, allowing greater freedom of expression and indicating a possible way of overcoming the limitations regarding body education at school.

**Keywords:** *appropriation, ICT, technology, media education, teacher training, body education, school.*

## INTRODUÇÃO

Com o acelerado avanço tecnológico presente nos dias atuais, evidenciam-se transformações nas diversas esferas da sociedade. Todas as dimensões fundamentais da organização e da prática social se constituem em um conjunto de nós interconectados – a sociedade em rede (CASTELLS, 2011). Significativas mudanças podem ser observadas nos hábitos e formas de viver das pessoas. As redes sociais e os processos comunicativos em ambientes virtuais tem proporcionado novas formas de relações interpessoais e espaços de construção de sentidos e significados de maneira particular, levando à pedagogia novas demandas de atuação. A educação tem se apropriado das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, porém, ainda encontra-se em um estágio de apropriação e discussão primário comparado a outros setores da sociedade.

Neste contexto, um campo considerado relativamente novo é o da Mídia-educação. Bévort e Belloni (2009) descrevem o conceito em evolução de Mídia-Educação ao fazerem uma detalhada contextualização histórica chamando atenção para os avanços conceituais que este campo conquistou nos últimos anos, principalmente após a *Agenda de Paris (2007)*.<sup>1</sup> Segundo as autoras, as definições mais atuais de mídia-educação contemplam a inclusão digital, as dimensões de objeto de estudo, e uso como ferramenta pedagógica em situações de aprendizagem.

No Brasil o MEC criou o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação através da portaria nº 522/MEC, de 02 de abril de 1997 com o objetivo de promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas públicas. O programa, que é desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, ganhou uma nova versão instituída pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, passando a se chamar Proinfo Integrado- Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

---

<sup>1</sup> Disponível em <<http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>> acesso em: 02/02/2011.

O Proinfo Integrado postula a integração e articulação de três componentes: (i) instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, (ii) disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, (iii) formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para uso pedagógico das TIC.

Portanto, observa-se que as TIC já estão presentes nas escolas. Pesquisas<sup>2</sup> recentes mostram que 100% das escolas brasileiras possui pelo menos um computador e 97% possui acesso à Internet, além de outras tecnologias de áudio, vídeo e imagem. Porém, apesar do cenário estatisticamente favorável, um dos maiores desafios para inserção efetiva das TIC na educação, consiste na apropriação dessas tecnologias por professores.

Diversos autores, como Almeida e Bertoncello (2011), Borges (2009), Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), têm discutido e pesquisado o uso e apropriação de TIC por professores e seu processo de inserção na prática educativa, relatando dificuldades, experiências inovadoras e casos de sucesso, além de concordarem com a necessidade de formação inicial e continuada de professores.

Por outro lado, a literatura evidencia a explícita interferência das TIC no corpo e na educação do corpo, tal como se pode verificar em Le Breton (2003), Nóbrega (2005), Vaz (2002). Desta forma, a convergência entre TIC e corpo se acentua, reforçando os ideais modernos no que diz respeito a supremacia da mente e negação do corpo. Outrossim, Inforsato (2006), Soares (2006), Taborda de Oliveira (2006) e Wiggers (2003) alertam para a importância de um olhar voltado ao trato do corpo no contexto escolar.

Nesse sentido, a proposta desta investigação partiu da inquietação em compreender **que apropriações são realizadas por professores que utilizam as TIC no contexto da educação do corpo na escola?** Como objetivo geral

---

<sup>2</sup> TIC Educação 2012, realizada pelo CETIC – Centro de Estudos sobre as TIC. CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em; <[www.cetic.br](http://www.cetic.br)> acesso em 14/05/2012.

procurou-se compreender as apropriações de TIC realizadas por professores no contexto da educação do corpo na escola. De forma específica, objetivou-se analisar as apropriações e usos das TIC na prática educativa de professores e identificar concepções de corpo e educação do corpo presentes nas práticas educativas permeadas por TIC.

No primeiro capítulo, intitulado *A sociedade em rede: As TIC e suas apropriações*, busca-se caracterizar as TIC na sociedade ocidental moderna e o papel relevante assumido por elas nesse cenário. A discussão teórica apresentada abrange também a mídia-educação, o letramento digital e midiático e as apropriações de TIC por professores.

No segundo capítulo, *Das redes e seus “nós” à educação do corpo*, consiste em uma contextualização do corpo na sociedade moderna, bem como em discussões sobre a educação do corpo na sociedade e na escola, em convergências com as TIC.

O terceiro capítulo, destina-se à *metodologia*. São descritos os pressupostos epistemológicos, metodológicos e o delineamento da pesquisa de campo a partir da opção por ministrar um dos cursos de formação continuada de professores proposto no Programa Proinfo Integrado.

O quarto capítulo traz a *análise dos dados* em diálogo com a fundamentação teórica, organizados em quatro categorias: Percepções iniciais dos professores; Concepções pedagógicas: o projeto em ação; As TIC na prática educativa: professores e suas apropriações; Concepções de corpo e educação do corpo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre as apropriações de TIC por professores no contexto da Educação do corpo na escola.

# **1. A SOCIEDADE EM REDE: TIC E SUAS APROPRIAÇÕES**

## **1.1 Revolução da Tecnologia da Informação**

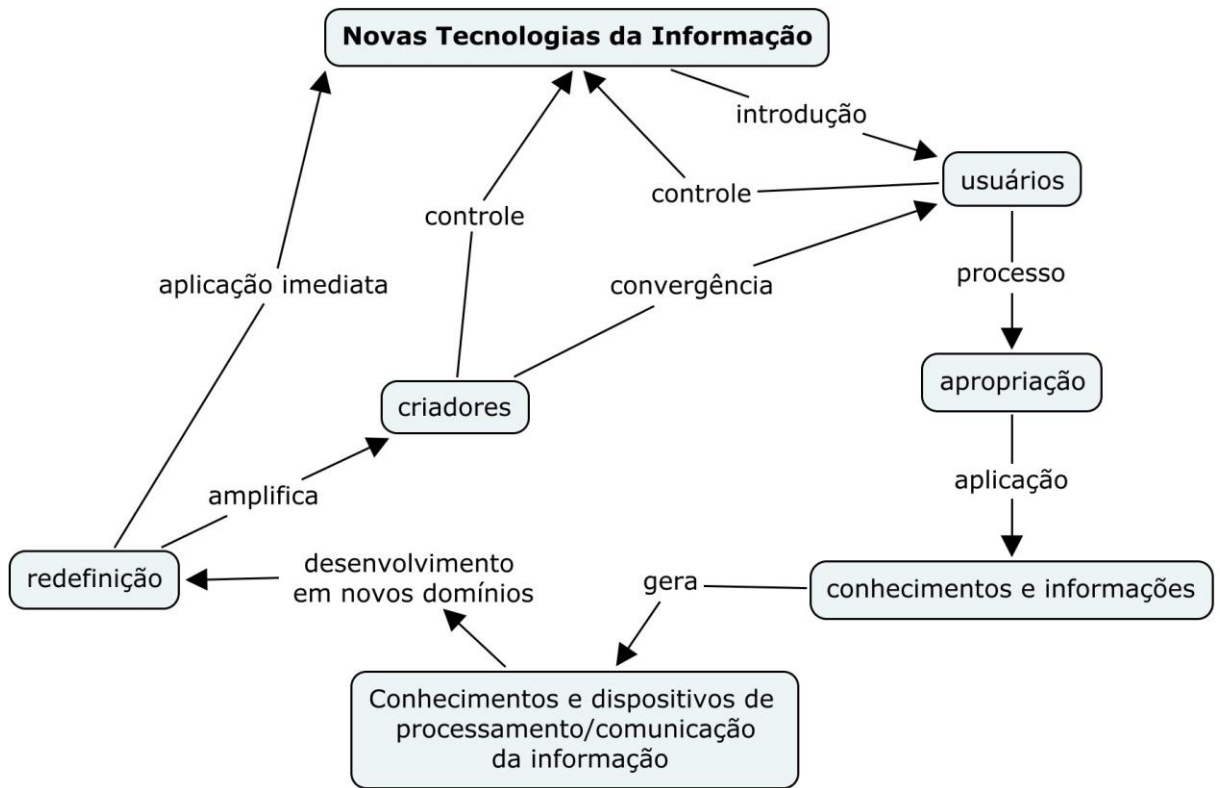
Nas últimas décadas do século XX surgiu um novo paradigma tecnológico, cujo cerne é a tecnologia da informação. Acelerados avanços tecnológicos trouxeram várias transformações sociais, econômicas e culturais originando uma nova forma de sociedade. Trata-se da revolução da tecnologia da informação, que para Castells (2011, p. 68), é um “[...] evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII”. Uma “[...] tríade revolucionária – microeletrônica, microbiologia e energia nuclear” que possibilitou amplo desenvolvimento da humanidade (SCHAFF, 2007, p. 25).

Como tecnologia da informação, Castells (2011, p. 67) inclui “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica” (transmissão por fibra óptica e laser). O autor (2011, p. 67), também considera como tecnologia da informação a “engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações”, sinalizando uma convergência entre a biologia a eletrônica e a informática nos anos 90.

Entretanto, a informação e o conhecimento não são considerados o centro desta revolução, pois também foram fundamentais para revoluções anteriores. Castells (2011, p. 69) enfatiza como principal característica da revolução da tecnologia da informação a “[...] aplicação desses conhecimentos e dessas informações para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação,” formando um “ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (CASTELLS, 2011, 69). Na tentativa de representar esta caracterização descrita por Castells, apresenta-se a seguir um mapa conceitual:



FIGURA 1 – Realimentação cumulativa entre a introdução de uma nova tecnologia e seus usos



Neste processo de desenvolvimento, a difusão da tecnologia da informação tem seu poder amplificado, pois os usuários se apropriam e se tornam criadores, redefinindo suas aplicações e usos de forma muito mais rápida. As informações passam a permear toda estrutura social diminuindo a distância entre os processos de criação e manipulação de símbolos e as forças produtivas. Assim, a mente humana passa a ser uma força direta de produção (CASTELLS, 2011).

Schaff (2007) nos anos 90, acreditava que as capacidades intelectuais do homem seriam ampliadas e até mesmo substituídas na produção e nos serviços, por “autômatos”. Comparando ao que aconteceu na primeira revolução industrial quando a força física do homem deixou de ser utilizada na produção e foi substituída pelas máquinas a vapor e posteriormente pela eletricidade. Porém, na revolução do século XX o acelerado avanço tecnológico aumenta

proporcionalmente o seu impacto social. Enquanto a revolução industrial levou cerca de dois séculos para se expandir pelo mundo, a revolução tecnológica se estendeu pelo globo em cerca de duas décadas, considerando algumas áreas de exclusão. A rapidez com que essas mudanças acontecem contribui para aumentar sua dimensão, não só na economia, mas em todas as esferas da sociedade.

Forma-se então, um novo paradigma tecnológico, caracterizado em cinco aspectos centrais, que para Castells (2011, p. 108) representam a base material da sociedade da informação: (i) Tecnologias para agir sobre a informação. A matéria-prima é a informação; (ii) Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Os processos da existência individual e coletiva podem ser moldados; (iii) Lógica de redes. As tecnologias da informação possibilitam a implementação da configuração topológica de rede em todos os tipos de processos e organizações. Maior número de conexões, crescimento exponencial; (iv) Flexibilidade. Organizações e instituições podem ser modificadas, pela reorganização de seus componentes; (v) Convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. Microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica e os computadores são integrados nos sistemas de informação.

Um marco histórico se torna evidente, o começo da era da informação na qual a sociedade tem uma nova estrutura – a sociedade em rede, “por ser constituída por redes em todas as dimensões fundamentais da organização e da prática social” (CASTELLS, 2011, p. II). Partindo do conceito em que “redes é um conjunto de nós interconectados” ele define:

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetos de desempenho). Uma

estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. (Castells, 2011, p. 566)

Entretanto, o autor enfatiza que o termo sociedade em rede não abrange todo o sentido de sociedade informacional, pois há outros componentes que mostram características que vão além da lógica de redes, como movimentos sociais ou o Estado intrínsecos na sociedade informacional. A preferência pelo termo sociedade informacional à sociedade da informação se justifica por indicar “o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas” (CASTELLS, 2011, p. 65). Ao contrário, o termo sociedade da informação, apesar de enfatizar o papel da informação na sociedade, pode trazer uma interpretação errônea de que a informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação e conhecimentos não teria sido fundamental também em todas as sociedades (CASTELLS, 2011).

Na sociedade informacional, as tecnologias digitais de formação de redes possibilitam uma nova forma de globalização. Porém, Castells (2011, p. 188) adverte que a economia global foi constituída politicamente por governos e instituições ao redor do mundo e agora é uma “rede de segmentos econômicos interconectados, que, juntos, tem um papel decisivo na economia de cada país – e de muitas pessoas.” As transformações vão muito além da política, economia e seus modos de produção, extrapolam as relações sociais, abrangem o poder e a cultura.

Para Schaff (2007, p. 49), esta “sociedade em que todas as esferas da vida pública” estão “cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial” é também chamada de sociedade informática. O homem, liberto do enclausuramento de uma cultura nacional passa a ser um cidadão do

mundo, um “homem universal” (SCHAFF, 2007). Afinal, a sociedade já tem a sua disposição novas formas de comunicação e “as redes não param nas fronteiras do estado-nação” (CASTELLS, 2011 p. II).

## **1.2 A Internet na sociedade em rede: convergência digital**

*A Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana (CASTELLS, 2003, p. 7).*

A popularização da internet a partir da década de 90 potencializou o uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC e provocou mudanças nas formas comunicação, produção e difusão de informações. Recursos assíncronos como e-mails, blogs, fóruns, ou síncronos como o Skype, MSN, Gtalk, surgem a cada dia possibilitando comunicação por texto, voz, imagem e vídeo com baixos custos financeiros. A facilidade de produzir, publicar e acessar conteúdos digitalizados em páginas *web* tem evidenciado a internet como uma rede de comunicação fundamental em todas as áreas da vida social.

As redes sociais fazem parte da vida das pessoas de todas as idades. Comentar, curtir, compartilhar, seguir, “*twittar*”, são os verbos da vez. O *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e inúmeras outras plataformas incluindo os *softwares* sociais de jogos interativos, ampliam exponencialmente as possibilidades de interação social. Sobre o rápido desenvolvimento dessas comunidades *on-line*, Castells (2011, p. XIV) observa que o fato não se refere a um mundo virtual, mas a “uma virtualidade real integrada a outras formas de interação em uma vida cotidiana cada vez mais híbrida”. Entende-se que o termo “híbrida” foi

utilizado pelo autor no sentido de vida cotidiana presente/ausente no “sistema multimídia de comunicação” (CASTELLS, 2011).

Cabe aqui uma breve alusão ao conceito de culturas híbridas, proposto por Canclini (1997, p. 18) para falar de cruzamentos socioculturais entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular. Neste contexto, as “tecnologias comunicacionais” promoveriam uma hibridização nas culturas. O autor descreve, por exemplo, como os meios massivos de comunicação, TV e rádio, podem ampliar o poder da mobilização social, “o massivo deixa de ser um sistema vertical de difusão para transformar-se em expressão amplificada de poderes locais” (CANCLINI, 1997, p. 288).

Nesse sentido, com a popularização da internet, observam-se mudanças na difusão e recepção dos meios de comunicação de massa tradicionais - entendidos até o momento como TV, rádio, imprensa e cinema. Todos eles são cada vez mais acessados via internet. A flexibilização dos tempos e espaços pode ser considerada um dos fatores dessa tendência, pois a dinâmica da vida cotidiana na sociedade em rede já torna questionável a necessidade de “estar em casa” para saber dos acontecimentos no telejornal do meio dia. Consequentemente, a recepção dos meios de comunicação de massa tem se tornado individualizada.

A apropriação dos recursos disponíveis para comunicação na internet, fomentam a autoria e exemplificam o ciclo de realimentação cumulativa entre a introdução de uma nova tecnologia e seus usos, descrito por Castells e citado no início desse capítulo.

À medida que se apropriaram de novas formas de comunicação, as pessoas construíram seus próprios sistemas de comunicação em massa, via SMS, *blogs*, *vlogs*, *podcasts*, *wikis*, e coisas do gênero. O compartilhamento de arquivos e as redes *peer-to-peer* (p2p) tornam possível a circulação, mistura e reformatação de qualquer conteúdo digital (CASTELLS, 2011, p. XII).

Verifica-se também uma convergência dos conteúdos digitais para as redes sociais. Atualmente os sites possuem “botões” de compartilhamento do seu conteúdo diretamente para as redes sociais, como *Facebook*, *google+*, *Orkut*, *Blogger*, *Twitter* entre outros (Figura 2). Assim, o caminho para compartilhar a informação se torna mais “curto” e rápido. Ao invés de digitar, copiar o texto ou fazer download do arquivo (texto, imagem, áudio, vídeo, *software*) para enviar por e-mail, basta clicar no “botão” ou ícone da rede social escolhida e confirmar o compartilhamento, sendo possível ainda escolher qual ou quais pessoas da sua rede podem visualizar o conteúdo.

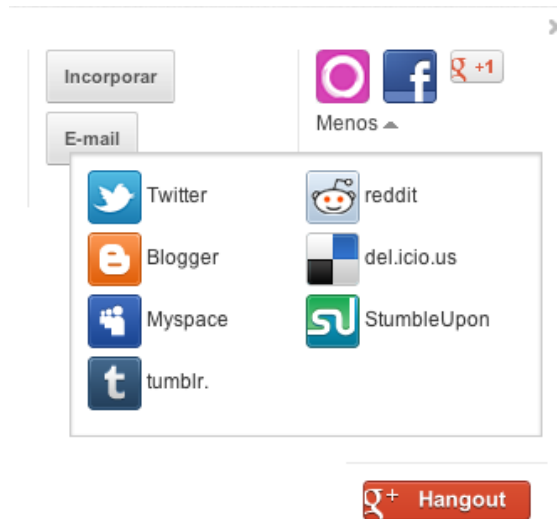
FIGURA 2 – Barra com “botões” de compartilhamento.



Fonte: [www.revistapontocom.org.br](http://www.revistapontocom.org.br)

Outro recurso disponível nos espaços virtuais é o “seguir” e/ou “curtir”. Se há interesse em “acompanhar” o conteúdo de uma determinada página *web*, é só “curtir”, “seguir”, “inscrever” e a informação será enviada por e-mail ou para rede social escolhida. Na sociedade em rede os indivíduos acessam os conteúdos em um processo dinâmico; ou já se pode dizer que os indivíduos “são acessados” pelos conteúdos? A partir do momento que se opta por seguir determinado espaço virtual, passa-se a ser “seguido por ele”, ou seja, a receber as atualizações daquelas respectivas informações. Há uma mudança de fluxo: da busca, para a recepção de conteúdo e informações. Essas novas formas de comunicação baseadas na internet são nomeadas por Castells (2011, p. XII) de “auto-comunicação de massa” e contam com “conteúdo auto-gerado, emissão auto-dirigida, e recepção auto-selecionada.”

FIGURA3 – “Botões” ou ícones para compartilhamento de vídeo.



Fonte: [www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)

Essa comunicação interativa fomentada pelas TIC permite ter acesso a conteúdos e informações diretamente da sua fonte, de um modo geral diminuindo os filtros e interpretações dos meios de comunicação de massa tradicionais que, muitas vezes, têm “o acesso” simultaneamente com outros usuários da rede. Há um deslocamento de poder dos meios tradicionais de comunicação de massa para o indivíduo (Figura 3).

Canclini (2008, p. 30) afirma que “a reorganização em rede possibilita o exercício da cidadania para além do que a modernidade esclarecida e audiovisual fomentou”. Movimentos sociais, campanhas políticas, manifestações populares, denúncias, são articuladas e difundidas por qualquer cidadão ou grupo a partir dos recursos da internet. As redes sociais tem sido palco frequente para essas ações e mostrado o poder de mediação e tomada de decisões da auto-comunicação de massa.

Neste contexto, apreende-se que, a mobilidade tecnológica é uma tendência (realidade?) que contribui diretamente para essa explícita convergência digital da atualidade. É importante destacar alguns fatores que

contribuem para essa questão: (i) miniaturização dos equipamentos, aumento da capacidade de processamento e armazenamento de dados; (ii) Várias funções em um único equipamento; (iii) O barateamento do custo; (iv) flexibilização do acesso a internet, principalmente com as redes sem fio.

Portanto, um novo marco no uso das TIC se caracteriza pela mobilidade, pois possibilita a cada indivíduo estar conectado ao mundo em tempo integral e de certa forma, ser um “nó da rede” portando, por exemplo, apenas um aparelho celular com acesso a internet. Desta forma, se por um lado tem-se uma ampliação na produção, difusão, e recepção das mensagens, por outro observa-se um processo de “desprivatização da vida íntima” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 47). Todos os dias são divulgados na internet milhares de vídeos e imagens de cenas corriqueiras da vida pessoal, casos inusitados, flagrantes, acidentes, com ou sem a autorização de seus respectivos “atores”, sujeitando-os a aclamação ou ódio públicos. Essas situações servem como exemplo da liberdade e autonomia que os indivíduos exercem dentro da sociedade em rede, no sentido de decidir o que, quando, onde e para quem compartilhar.

Entretanto, não se pode esquecer que atualmente parte da população do mundo ainda não tem acesso as TIC, quer por questões socioeconômicas, quer por convicções e opções pessoais. São grupos sociais coexistindo em diferentes temporalidades, que Martín-Barbero (2009, p. 42) chama de *destempos*. Para Canclini (2005, p. 17), a sociedade, antes distinguida em estratos e níveis, identidades étnicas ou nacionais, agora, na metáfora da rede é pensada em incluídos e excluídos. Os indivíduos incluídos na realidade virtual e os indivíduos desconectados.

As implicações políticas nesse processo são discutidas por Adam Schaff (1997, p. 49) que aprofunda a discussão ao alertar sobre o perigo da divisão entre os que tem e os que não têm as informações adequadas assumir um caráter de classe. O autor se refere ao poder de gerir o acúmulo de informações processadas na rede sobre diversas esferas da vida social.



Castells, em uma entrevista concedida ao Jornal El País<sup>3</sup>, traz a Educação ao debate: “Sem educação a tecnologia não serve pra nada”, e conclui ao afirmar que “o complicado não é saber navegar, mas saber onde ir, onde buscar, o que se quer encontrar e o que fazer com o que se encontra. Isso requer educação.” Para o autor, a internet amplifica a exclusão à educação.

### **1.3 Mídia-Educação, novos letramentos, as TIC e suas apropriações**

*A integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) aos processos educacionais é uma das transformações necessárias à escola para que esteja mais em sintonia com as demandas geradas pelas mudanças sociais típicas da sociedade contemporânea de economia globalizada e cultura mundializada (BELLONI, 2008, p. 100).*

As demandas oriundas da sociedade em rede, trouxeram vários desafios para a educação. Como educar em um mundo globalizado? Qual o papel da escola na sociedade em rede? Como lidar com o poder, autonomia e a liberdade da internet? Ou ainda, segundo Belloni (2005), como inserir as TIC nos processos educacionais de forma competente e criativa? A inserção das TIC na educação tem sido tema de discussão tanto em seus aspectos pedagógicos e técnicos como em relação a políticas públicas que se impõem nesse contexto. Argumentos favoráveis e contrários, “apocalípticos e integrados” divergem em suas opiniões (ECO, 1993). Porém, observa-se um ponto de consenso: a formação inicial e continuada de professores é fundamental.

Pesquisas (ALONSO, 2008; BELLONI, 2005; GOMES, 2008; BELLONI e BÈVORT, 2009) são unânimes ao demonstrar que apenas a disponibilização de equipamentos nas escolas sem a integração destes dispositivos tecnológicos

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/o-poder-tem-medo-da-internet>. Acesso em 02/05/2012.

aos processos educacionais não tem contribuído para melhorar a aprendizagem escolar. Para Alonso (2008, p. 750) o ponto central da questão das TIC e escola é o descompasso evidenciado entre a produção das TIC e a produção escolar, pois as TIC vão aos poucos sendo moldadas, “convertendo-se na expressão de sincronismo de tempos e espaços que não se coadunam aos tempos e espaços escolares”.

Ao propor uma reflexão sobre a maneira com o as TIC foram consideradas no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que serve de base para a elaboração de diretrizes e estratégias para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 – 2010, Zuin (2010) observa que mesmo constando em vários momentos do Documento-Referência o incentivo à presença de práticas educacionais<sup>4</sup> com o uso das TIC, os objetivos tendem a se direcionar aos aspectos técnicos devido a “certa ausência a respeito das ressignificações que as inovações tecnológicas determinam na infância, na inclusão social e nos processos educacional/formativo.” Critica o fato da relação entre a educação e a tecnologia ser tratada de forma periférica, pois tal discussão não adquiriu a condição de eixo temático do Documento-Referência da CONAE. Para o autor, as políticas públicas educacionais devem “incorporar a necessidade de discussão sobre o modo como tais recursos tecnológicos ressignificam as características das teorias e práticas pedagógicas e dos processos de construção das identidades dos agentes educacionais.” (ZUIN, 2010, p. 978).

A sintonia entre essas demandas depende em grande parte de políticas determinantes no campo da Educação. Bèvort e Belloni (2009, p. 1099) dão ênfase à discussão defendendo a necessidade da mídia-educação ser oficializada nos sistemas de ensino, “uma mudança de escala imprescindível e que deve ser

---

<sup>4</sup> “Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados de aprendizagem, laboratórios de informática, pesquisa *on-line* e intercâmbio científico e tecnológica, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão (CONAE, 2010, p. 32-33).

acompanhada de mudanças culturais que, evidentemente, apenas a formação de professores não poderá assegurar”.

A mídia-educação se constitui da interdisciplinaridade entre os campos de Educação e Comunicação. As definições mais atuais contemplam: (i) A inclusão digital, “possibilitando as pessoas se tornarem produtores de mensagens midiáticas”, (ii) “as dimensões de objeto de estudo, antiga ‘leitura crítica’ de mensagens agora ampliada”; e (iii) “ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem” (BÈVORT e BELLONI, 2009). As autoras fazem uma detalhada contextualização histórica chamando atenção para os avanços conceituais que este campo conquistou nos últimos anos a partir da qual construiu-se o quadro apresentado logo abaixo, na intenção de sintetizar e facilitar a apreensão da trajetória da mídia-educação.

TABELA 1 – Síntese: construção conceitual da mídia-educação.

<b>Período</b>	<b>Espaço</b>	<b>Marcos históricos na trajetória da Mídia-Educação</b>
1950 a 1960	Europa EUA Canadá	Preocupação com os aspectos políticos e ideológicos da crescente importância das mídias na vida cotidiana. Jornalistas e educadores se preocupam com a formação dos jovens e com uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa.
1960	Organismos Internacionais UNESCO	Surge a expressão “Mídia-Educação” ou “Educação para as mídias” em referência às (I) Virtudes educacionais das mídias de massa como meios de educação a distância. (II) Preocupação com a influência cultural, riscos de manipulação política, comercial e publicitária e (III) Necessidade de desenvolver abordagens críticas.
1970	EUA América Latina	Durante esta década a área Tecnologia Educacional se desenvolve com enfoque na dimensão ferramenta pedagógica.
1973	UNESCO	Aponta para o surgimento de um novo campo de ação (Mídia-Educação) com ênfase para a dimensão de “objeto de estudo” ou formação para a leitura crítica das mensagens midiáticas.

1979	UNESCO	<p>Nova definição busca abranger o conjunto do fenômeno e melhorar a definição do objetivo da Mídia Educação.</p> <p>Destaca-se a inclusão da criação, utilização e avaliação das mídias, seu lugar na sociedade, impacto social, implicações da comunicação mediatizada, trabalho criativo e acesso às mídias.</p>
1982	UNESCO Grünwald Alemanha	<p>Consagração do termo Mídia-Educação na reunião com representação de 19 países. Adoção da Declaração de Grünwald sobre a importância das mídias e a obrigação do sistemas educacionais de ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem estes fenômenos.</p> <p>Avanço na noção de Mídia-Educação caracterizando-a como uma alfabetização (<i>literacy</i>) alargada, abrangendo todas as mídias modernas.</p> <p>Nova definição considera Mídia-Educação como formação para a compreensão crítica das mídias. Reconhece o potencial das mídias na promoção da expressão criativa e participação dos cidadãos. Início da construção da noção de Mídia-Educação como formação para apropriação e uso das mídias como ferramenta pedagógica para o professor e de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos.</p>
1990	UNESCO Toulouse França	<p>Colóquio Internacional de Toulouse.</p> <p>Novas definições de Mídia-Educação tentam integrar os aspectos críticos e técnicos e suas duas dimensões (objeto de estudo e ferramenta pedagógica). Ênfase nos aspectos ligados à produção de mensagens midiáticas.</p>
1999	UNESCO Viena Áustria	<p>Conferência Internacional de Viena.</p> <p>Pela primeira vez são ressaltados como princípios norteadores considerações das crianças e adolescentes como parceiros efetivos nas discussões e propostas. Considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado pela ONU em 1989.</p> <p>Identifica-se diferenças de conceitos de Mídia-Educação conforme países e regiões do planeta. Países ricos: Formação de indivíduos críticos, independentes e participativos. Países pobres: Formação da cidadania em toda comunidade, para a democratização e a justiça social.</p>
2005	UNESCO	<p>Seminário Euro-mediterrâneo sobre as novas implicações da Mídia-Educação no contexto das sociedades do conhecimento.</p>

		Encontro comemorativo dos 25 anos da Declaração de Grünwald.
2007	UNESCO Paris França	Elaboração da Agenda de Paris. Constituída de 4 eixos temáticos, com base nas 4 grandes orientações da Declaração de Grünwald e 12 recomendações de ações prioritárias para promover a Mídia-Educação. Reafirma a necessidade da Mídia-Educação face a onipresença das mídias na vida social, como elementos importantes da cultura contemporânea, como meios potenciais de participação ativa do cidadão e como ferramentas de expressão da criatividade pessoal.

Fonte: construído com base em Bèvort e Belloni (2009)

Na sociedade contemporânea as TIC se situam no contexto da mídia-educação. A sua integração aos processos educacionais é uma temática ampla e complexa, por isso só faz sentido se for realizada em uma abordagem integradora que considere sua dupla dimensão: ferramentas pedagógicas e objetos de estudo. Desta forma, são mantidas as discussões presentes desde o início da formação desse campo, de que a mídia-educação é condição indispensável para a educação para a cidadania, possibilitando a diminuição das desigualdades sociais ao democratizar as oportunidades educacionais e do saber (BELLONI, 2005, p. 11 e 12).

Em sua tese de doutoramento, Fantin (2006, p. 92), traz a perspectiva do pesquisador italiano Rivoltella sobre os três contextos em que a mídia-educação tem se manifestado: (i) contexto metodológico ou tecnológico: refere-se a educação com os meios e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática; considera a mídia-educação como um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, podendo substituir o suporte do livro-texto através do uso do cinema, programas de televisão, entre outros; (ii) contexto crítico: refere-se a educação sobre os meios; significa a capacidade de transmitir mensagens a um público influenciando-o no seu modo de agir e pensar; as mídias funcionam como suporte e objeto de estudo, sendo essencial saber compreender, interpretar e

avaliar seus conteúdos; (iii) contexto produtivo: refere-se a educação através dos meios; significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção.

Fantin conclui considerando que a mídia-educação se define como um:

campo aberto de pesquisa e ação em relação às mídias e à educação a partir de um estatuto epistemológico situado na articulação da interface da educação e comunicação (...) A mídia-educação se revela numa teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios, e possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico. Tal pensamento crítico se traduz em duas dimensões: uma que significa a capacidade da metarreflexão (saber do saber, ter consciência da estratégia que utilizou e colocar isso em jogo quando conhece) e a capacidade do questionamento (saber fazer perguntas pois quando se faz perguntas se compreende a questão); e outra que significa a capacidade de saber fazer análise de textos (analisar, refletir, apreciar, comentar) e a produção (fazer mídias através de aprendizagem colaborativa, de resolução de problemas e de co-investigação) (FANTIN, 2006, p. 98).

Por outro lado, é importante acrescentar que segundo Girardello, (2011, p. 5), “a discussão epistemológica sobre as diferentes formas de designar o que se faz no campo da relação Educação e Comunicação” ainda está presente, tanto no cenário nacional quanto internacional. Isso se torna compreensível porque trata-se de um campo novo e em constante transformação pelas “novidades culturais, tecnológicas e subjetivas que marcam a contemporaneidade” (GIRARDELLO, 2011, p.5). A autora destaca alguns termos como “letramento digital” e “alfabetização para as mídias” além das expressões *media literacy* e *media literacy education*, utilizadas nos Estados Unidos e traduzidas respectivamente como letramento midiático e educação para letramento midiático.

Segundo a NAMLE – *National Association for Media Literacy Education*<sup>5</sup>, entende-se por letramento midiático, a capacidade de codificar e

---

<sup>5</sup> Site oficial da NAMLE disponível em: <http://namle.net/>. Acesso em: 08/05/2012.

decodificar os símbolos transmitidos por meio da mídia<sup>6</sup> e a capacidade de sintetizar, analisar e produzir mensagens midiáticas. Já o termo educação para letramento midiático refere-se ao campo educacional dedicado a ensinar as competências associadas ao letramento midiático. Para Girardello (2011) a diferença estaria em mudar o foco da discussão das mídias em si (*media literacy*) para a maneira como as pessoas aprendem a pensar criticamente, ou seja, não apenas o que se ensina, mas como se ensina (*media literacy education*).

Sobre o uso do termo letramento como opção de tradução para o termo *literacy* a autora sugere o argumento de Soares (2004, p. 36) por designar “o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe escrever, mas também faz uso competente e frequente da língua escrita”, por conseguinte, por letramento digital entende-se “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p.151). Nesse contexto, Girardello (2011, p. 7) acrescenta que novos letramentos “seriam fenômenos específicos, relacionados ao surgimento das tecnologias digitais e à emergência de formas pós-tipográficas de texto, sendo por isso significativamente diferentes dos letramentos convencionais”.

Por sua vez, Renee Hobbs (2010, p. 16) entende que apesar do termo letramento (*literacy*) geralmente trazer à mente “ler e escrever, falar e escutar”, o seu conceito “está começando a ser definido como a habilidade para compartilhar significados através de sistemas simbólicos para uma plena participação na sociedade.” Similarmente,

o termo texto (*text*) está começando a ser entendido como quaisquer formas de expressão ou comunicação em forma definida e concreta que usa sistemas de símbolos, incluindo a linguagem, imagens fixas e

---

<sup>6</sup> Para a NAMLE “mídia” se refere a todos os recursos eletrônicos ou digitais, impressos ou artísticos visuais usados para transmitir mensagens (Tradução nossa). Disponível em: <http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> . Acesso em: 08/05/2012.

em movimento, design gráfico, som, música e interatividade (HOOBS, 2010, p. 16, tradução nossa).

A autora esclarece que há mais de cinquenta anos, novos tipos de textos e novos tipos de letramentos (*literacies*) têm surgido e por isso muitos termos correlatos são usados para descrever as novas competências necessárias para ser bem sucedido na sociedade contemporânea. Isso se justificaria pelo fato de cada termo estar associado a diferentes bases de conhecimento, “refletindo tanto as origens disciplinares dos intervenientes quanto a abrangência dos conhecimentos e competências envolvidos”. Porém, esses termos não devem ser tidos como concorrentes, para ela, os diferentes tipos de letramento podem ser considerados como sendo da mesma “família” (HOBBS, 2010, p. 17).

Nesse sentido, Hobbs acrescenta o termo *digital and media literacy* ou em português, letramento digital e midiático,<sup>7</sup> para abranger:

(...) toda a gama de competências cognitivas, emocionais e sociais que inclui a utilização de textos, ferramentas e tecnologias; as habilidades de reflexão crítica e análise, a prática da criação da mensagem e criatividade, a capacidade de se envolver na reflexão e pensamento ético, assim como a participação ativa através de trabalho em equipe e colaboração (HOBBS, 2010, p. 17, tradução nossa).<sup>8</sup>

Para organizar os diferentes tipos de práticas educativas observadas em suas pesquisas no contexto escolar, a autora apresenta as dimensões essenciais do letramento digital e midiático que são fundamentais para o aprendizado e comunicação na atualidade. São cinco competências que trabalham integradas em todos os aspectos da vida cotidiana numa espiral de capacitação, de forma interconectada, possibilitando a participação ativa dos indivíduos na aprendizagem ao longo da vida através de processos de consumo e produção de

---

<sup>7</sup> Tradução nossa.

<sup>8</sup> Texto original em Inglês: “(...) the term digital and media literacy is used to encompass the full range of cognitive, emotional and social competencies that includes the use of texts, tools and technologies; the skills of critical thinking and analysis, the practice of message composition and creativity; the ability to engage in reflection and ethical thinking; as well as active participation through teamwork and collaboration.”



mensagens. Essa abordagem é relacionada por ela, à educação construtivista descrita por Paulo Freire (HOBBS, 2010, p. 18, tradução nossa).

As cinco competências do letramento digital e midiático representam uma síntese do conhecimento e pensamento sobre “novos letramentos” e tem sido reconhecida pelos principais grupos e associações profissionais nos Estados Unidos, como por exemplo a *International Reading Association – IRA*, o *National Council of Teacher of English – NCTE* e o *National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE*. Os programas de formação de professores também têm reconhecido a importância de preparar futuros professores para as competências do letramento digital e midiático. (HOBBS, 2010, p.18, tradução nossa).

Figura 4 – Competências Essenciais do Letramento Digital e Midiático (HOBBS, 2010, p. 18, tradução nossa).



Os cinco elementos das dimensões ou competências essenciais do letramento digital e midiático demonstradas na figura 4, são descritas por Hobbs (2011, p. 12, tradução nossa) como:

- 1- A dimensão do **acesso**: Usando, encontrando e compreendendo. É o primeiro passo do letramento. Cada forma de mídia/tecnologia exige

diferentes tipos de conhecimentos para que seu uso possa fazer sentido. Por exemplo, para participar de um wiki ou blog é necessário saber trabalhar com arquivos, editar e usar ferramentas de edição. Para encontrar informações *online* são necessários outros tipos de competências, como a escolha de palavras-chave e “motores” de busca apropriados. Para participar de redes sociais *online*, é preciso habilidade para interagir socialmente usando avatares (ou perfis) ou habilidade para adaptar materiais de um contexto para outro (como a conversão de arquivos em formatos diferentes) além de fazer várias atividades ao mesmo tempo (multitarefa). Enquanto não se adquire acesso a essas habilidades, existirá a dependência de alguém disponível para ajudar quando necessário.

- 2- **Análise:** a dimensão do pensamento crítico. É a capacidade de analisar mensagens, considerando o autor, o objetivo, e o ponto de vista para entender como elas são construídas e as premissas que as sustentam. Quando se avalia, o valor e a importância das ideias são considerados e possibilitam reflexões no contexto social, político, histórico, econômico e cultural. Boas questões são “chave” para análises e avaliações competentes. Mas, o vocabulário e o conhecimento prévio também são necessários para situar o conhecimento e as ideias em vários contextos. Por exemplo, um professor que está explorando uma questão essencial: por que os humanos compartilham histórias? Para responder a questão os estudantes podem analisar uma notícia recente como a decisão do *google* de digitalizar livros de bibliotecas com edição esgotada, tornando-os acessíveis.
- 3- **Criação** (comunicar): a dimensão expressiva. Hoje em dia, utiliza-se computadores para produzir vídeos, sons e interatividade. A escrita digital é cada vez mais colaborativa, como por exemplo, o trabalho conjunto de conceber, ensaiar, exibir e editar elaboradas produções de

vídeo que requer pessoas com habilidades diferentes. Cada professor deve considerar como escrever/produzir e comunicar farão parte dos seus objetivos de ensino.

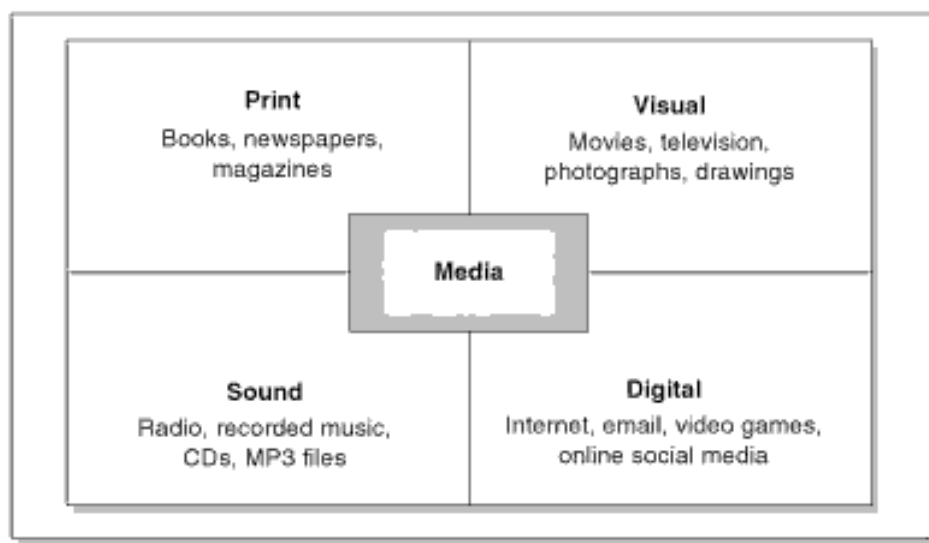
- 4- **Reflexão:** a dimensão da responsabilidade social. Toda comunicação envolve valores éticos e sociais. Atualmente, a Internet cria maneiras novas e complexas de interação social. Algumas características da mídia digital – a instantaneidade, por exemplo – pode encorajar comportamentos impulsivos, como compartilhar fotos que ridicularizam um colega de escola ou trabalho e compartilhar no *Facebook*. Privacidade, direitos autorais, uso adequado, atribuições e novas formas de compartilhar oferecem ricas oportunidades de discussão sobre questões éticas. Questões de representação entram em jogo quando se usa imagens digitais de si mesmo e de seus pares para representar as suas experiências pessoais e sociais. Não há dúvida, o que se faz *online* afeta a identidade, a autoestima, os relacionamentos e o futuro dos indivíduos.
- 5- **Ação:** fazendo a diferença no mundo. Há um relacionamento entre educação e cidadania – e é por isso que a educação para o letramento midiático (*media literacy education*) inclui o conceito de ação. Quando tomar uma ação é valorizado como uma competência de comunicação, estudantes e professores compartilham conhecimentos e resolvem problemas na família, no trabalho e na comunidade. Professores criam ambientes de aprendizagem que são conectados a questões locais, regionais, nacionais e internacionais, ajudando os estudantes a se verem como contribuintes para o seu próprio bem estar e para os outros ao seu redor.

TABELA 2 – Síntese das competências essenciais do letramento digital e midiático (HOBBS, 2011, p. 12, tradução nossa).

Competências Essenciais do Letramento Digital e Midiático
1. <b>Acessar:</b> encontrando e compartilhando informações adequadas e relevantes; utilizando bem textos midiáticos e ferramentas de tecnologia.
2. <b>Analisar:</b> compreendendo mensagens e usando o pensamento crítico para analisar os objetivos da mensagem, público-alvo, qualidade, veracidade, credibilidade, ponto de vista, e os efeitos potenciais ou consequências de mensagens.
3. <b>Criar:</b> Produzindo conteúdos usando criatividade e confiança na expressão pessoal, a consciência do objetivo, público alvo, e técnicas de produção.
4. <b>Refletir:</b> considerando o impacto das mensagens da mídia e ferramentas de tecnologia sobre o nosso pensamento e as ações na vida cotidiana e aplicando responsabilidade social e os princípios éticos de nossa própria identidade comportamento comunicacional, e conduta.
5. <b>Agir:</b> trabalhando individualmente e colaborativamente para compartilhar conhecimento e resolver problemas na família, no local de trabalho, e na comunidade, participando como um membro da comunidade em nível local, regional e internacional.

Hobbs (2011, p. 9) ainda contribui para a construção conceitual do presente estudo com o conceito da palavra “mídia” (*media*), que tem sido utilizada para se referir a comunicação desde a década de 20, quando começou a ser usada no plural “mídias” passando a significar “organismo interveniente, meios, ou instrumento”. Primeiramente o termo mídias foi aplicado a jornais, rádio e televisão. Agora é utilizado abrangendo “muitos tipos de comunicação digital, incluindo *websites*, *e-mail*, e redes sociais. De uma forma geral, as mídias são categorizadas em quatro formatos: impressa, visual, som e mídias digitais, conforme a figura 5.

FIGURA 5 – Tipos de Mídias (HOBBS, 2011, p. 9)



A convergência das TIC torna a divisão entre essas categorias cada vez menos distinta, como exemplifica Hobbs (2011, p. 10) os materiais impressos, o som, e os meios digitais convergiram para o áudio *book*; as redes sociais *online* unem elementos da comunicação de massa e da comunicação interpessoal. Todos os dias surgem novos “produtos e serviços” midiáticos e muitos deles tem um enorme potencial para a educação.

Porém, existe uma relação de amor e ódio da maioria das pessoas em relação às mídias e tecnologias. “Essas perspectivas vem dos papéis desenvolvidos como indivíduos, pais, educadores e cidadãos”, assim, atitudes pessoais vão moldando as decisões sobre o uso das mídias e tecnologias na sala de aula (HOBBS, 2011, p. 10). O professor que ainda não se apropriou das TIC na sua vida cotidiana, provavelmente não o fará na sua prática educativa.

#### 1.4 TIC e suas apropriações por professores

Estudos no cenário nacional e internacional trazem importantes contribuições sobre a apropriação das TIC por professores (ALMEIDA e

BERTONCELLO, 2011; BORGES, 2009; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997; BARBOSA, 2010; UNESCO, 2009).

O CETIC - Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação tem se tornado referência em estudos sobre posse e uso das TIC no Brasil. Uma de suas pesquisas recentemente divulgadas, TIC Educação 2010<sup>9</sup>, foi realizada em 500 escolas públicas urbanas abrangendo todo território nacional, com um total de 1541 professores entrevistados, além de alunos, diretores e coordenadores pedagógicos.

Sobre os professores, os dados revelam que 98% já utilizaram o computador e 97% a Internet alguma vez na vida; 90% tem computador em casa e 81% tem conexão à Internet. Porém, no ambiente escolar apenas 54% utilizam o computador e Internet na escola “quase diariamente ou pelo menos uma vez por semana” (BARBOSA, 2010 p.114). Outro dado importante para a esta análise é que os professores têm em média 15 anos de docência, ou seja, quando iniciaram a carreira em meados da década de 90, o acesso a computadores pessoais e a internet comercial no Brasil estavam no início do seu processo de popularização e provavelmente não fizeram parte da formação inicial dos docentes (BARBOSA, 2010 p.114).

A pesquisa também revelou que 100% das escolas possui pelo menos um computador e 97% possui acesso à Internet. Outras tecnologias como televisão, câmera digital e DVD também estão presentes na grande maioria das escolas.

As estatísticas apresentadas refletem ações de políticas públicas e de outros setores da sociedade no sentido de inserir as TIC na Educação. É evidente que garantir o acesso é condição indispensável para a apropriação dessas tecnologias, porém, ter acesso não implica em apropriação. Almeida e Bertoncello (2011, p. 16033) afirmam que a apropriação tecnológica dos professores se integra ao “desenvolvimento de competências pedagógicas de uso

---

<sup>9</sup> CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. CETIC.br – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Disponível em: <[www.cetic.br](http://www.cetic.br)> acesso em 14/05/2012.

das TIC em situações de ensino e aprendizagem”. Mais uma vez, destaca-se a formação inicial e continuada de professores como fator primordial para desenvolvimento destas competências.

Nesse sentido, uma pesquisa que se tornou referência foi realizada no contexto do Projeto *ACOT – Apple Classroom of Tomorrow*<sup>10</sup>. Desenvolvido inicialmente em cinco escolas dos Estados Unidos, o projeto envolveu mais de vinte universidades e instituições de pesquisa e durante dez anos coletou dados sobre integração das TIC em sala de aula. Professores e alunos receberam computadores, as salas de aula foram equipadas com diversas tecnologias, além de formação continuada para os professores.

O processo de apropriação tecnológica dos professores que participaram da pesquisa é descrito por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) em cinco fases:

- 1- **Exposição:** Estágio inicial caracterizado por professores com pouca ou nenhuma experiência com as TIC. As preocupações tem foco nas questões técnicas e básicas de utilização dos equipamentos e no gerenciamento da sala de aula.
- 2- **Adoção:** os professores adquirem mais autonomia na utilização dos equipamentos, o foco se desloca das questões técnicas de uso para a maneira de integrar as TIC na prática educativa. Procuram *softwares* e recursos que possam ser adaptados a suas “preferências curriculares e pedagógicas estabelecidas”. Manutenção da aula expositiva e trabalhos individuais. Sem experiência com a tecnologia<sup>11</sup>, os professores “tentam mesclar seu uso na forma mais familiar de prática em sala de aula”, adotando-a para “apoiar a instrução de exercícios de repetição e prática apoiado no texto”. Observa-se o início da mudança na organização física da sala de aula e conseqüentemente uma preocupação dos professores: seria

---

<sup>10</sup> O projeto ACOT trabalhou a partir da divisão de pesquisa da Apple Computer, independente das divisões de produto, vendas e marketing da empresa (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997, p.21).

<sup>11</sup> No texto, a palavra tecnologia é utilizada como sinônimo de TIC.

permitido “salas de aula mais desorganizadas e barulhentas, onde as crianças não estariam, necessariamente, fazendo todas as mesmas coisas, ao mesmo tempo?” (SANDHOLTZ, 1997, p. 51).

- 3- **Adaptação:** os professores integram com frequência as tecnologias à prática tradicional em sala de aula. Porém, a “aula expositiva, resposta oral e trabalho individual continuam sendo a forma dominante de tarefas dos alunos”. Destaque para o aumento na produtividade e aprendizagem, os alunos “produziam mais em um ritmo mais acelerado” demonstrando confiança, curiosidade e aceitando novos desafios” (SANDHOLTZ, 1997, p. 52) .
- 4- **Apropriação:** mais do que uma fase ou estágio, a apropriação é um “marco”. Representa mudança de atitude do professor em relação as TIC que tem utilizado, ele passa a ter domínio pessoal sobre elas. Na definição de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 54) apropriação é o ponto em que o indivíduo passa a entender a tecnologia e a utilizá-la sem esforço como uma ferramenta para realizar um trabalho de verdade. Para os autores, quando os professores se apropriam, substituem hábitos antigos por novos. Mudam também as suas crenças sobre a utilidade da tecnologia, que se torna indispensável. Eles a utilizam no seu dia a dia e já não se imaginam vivendo sem ela. A apropriação leva os professores a superar as práticas tradicionais.
- 5- **Inovação:** Novos e diferentes ambientes de aprendizagem são criados pelos professores com o uso das TIC. Projetos interdisciplinares, alunos trabalhando em grupo e a instrução com ritmo individualizado também se evidencia. A forma do professor se relacionar com os alunos e com os outros professores se modificam. Novos padrões de ensino, o aluno mais ativo se distancia do trabalho competitivo para um trabalho colaborativo.



É importante acrescentar que Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 58) entendem esse processo como lento e gradual, onde os professores vão mudando suas “crenças” a respeito de suas práticas à medida que interagem com as TIC e as utilizam com seus alunos, podendo impulsionar mudanças de uma “abordagem instrucional tradicional” para uma abordagem com foco na construção do conhecimento.

Os autores destacam também a importância desse processo de apropriação ser permeado pela reflexão sobre a própria prática, discussão ou compartilhamento de experiências entre os “pares”, com tempo para o planejamento em equipe, além de ser fundamental o apoio institucional.

## 2. DAS REDES E SEUS “NÓS” À EDUCAÇÃO DO CORPO

### 2.1 O corpo na sociedade moderna

*“Considerando a extensão do conceito de corporeidade, as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições. Assim, quem sabe por meio dessas práticas sociais possamos transgredir, impulsionados pela paixão, para compor uma nova perspectiva de vida, mais ética e mais estética.” (NÓBREGA, 2005, p. 612).*

Ao longo da história da humanidade, o corpo tem sido foco de interesse e intensos debates. O que é o corpo? A quem pertence? Para que serve? Descobrir, desvendar, conhecer e conceituar o corpo tem movido várias áreas do conhecimento em busca de respostas. Neste capítulo pretende-se realizar uma breve discussão sobre o corpo no contexto da sociedade moderna ocidental, objetivando principalmente discutir a educação do corpo e suas relações com as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os significados atribuídos ao corpo vão se alterando ao longo da história. Na idade média o corpo considerado depósito da alma e portanto sacralizado, não poderia ser tocado, estudado, dissecado. Segundo Mandressi (2005, p. 411) por cerca de quinze séculos não há registros de dissecações e foi mais ou menos no fim da idade média que o estudo de anatomia em corpos humanos começou na Europa.

No final do século XV, ainda no período da renascença, a apropriação do corpo humano se deu a partir do próprio corpo. “A vista e o tato são vias do conhecimento [...] proclamadas pelos anatomistas, à maneira de Galeno, como os fundamentos da nova ciência que eles pretendem edificar” (MANDRESSI, 2005, p. 420). Ver e tocar o corpo dissecado era preciso para manter maior

fidelidade do conhecimento do que seria possível apenas por descrição. Para esse fim, os teatros anatômicos serviam de local para dissecação dos corpos perante um público numeroso e cuidadosamente selecionado.

Entretanto, na ausência de cadáveres reais e a necessidade disponibilizar os conhecimentos anatômicos, mesmo aos que não se dispunham a participar dos momentos de observação visual, levou Vesálio (1514 – 1564) a inserir em sua obra *De humani corporis Fabrica*<sup>12</sup> imagens fiéis dos diversos órgãos humanos. “A transformação do leitor em espectador, o intuito pedagógico no uso das ilustrações e seu desdobramento intensivo são novidades trazidas pelo anatômico século XVI” (MANDRESSI, 2005, p. 424). O corpo profano e agora dessacralizado é entendido como objeto, lugar de morada da alma pensante e portanto, passível de dominação.

Durante a revolução industrial, o êxodo do campo para o trabalho nas fábricas e conseqüentemente o crescimento do meio urbano implica em transformações radicais para o corpo. Submetido ao disciplinamento das horas excessivas de trabalho, o corpo tem a responsabilidade da produção. O seu ritmo não é mais natural e passa a ter o relógio e as máquinas – as tecnologias – como “ditadores”. Nas fábricas, o corpo trabalha no ritmo da máquina e não a máquina no ritmo do corpo. O corpo inicia uma convergência para “ser” máquina - a postura, as ações repetitivas, os movimentos mecanizados e sincronizados - força produtiva.

O império da mente também se estabelece nesse período. Com o processo de racionalização – desenvolvimento da ciência e da razão – advindo do iluminismo, a mente assumiu a sua supremacia sobre o corpo. Para Inforsato (2006, p. 98) a sociedade moderna separou a cabeça do corpo, privilegiando-a, pois ela é o lugar onde o pensar acontece, o agir caberia ao corpo e viria em segundo plano, subjugado à primeira.

---

<sup>12</sup> Em 1543.

Para além de uma visão biologista do corpo, Le Breton (2010), recusa a dicotomia corpo-alma. Contrário à visão de corpo objeto sustentada pela modernidade, o autor defende o corpo sujeito – uma corporeidade socialmente construída. Le Breton (2010, p. 7) traz a concepção da sociologia do corpo, para a “[...] compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”.

Partindo do entendimento que, antes de tudo, a existência é corporal e todas as ações da vida quotidiana envolvem a mediação da corporeidade, Le Breton (2010, p. 7) compreende o corpo como eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo que dá forma a existência por sua fisionomia única, origem e significações fundamentais da existência individual e coletiva. Pela corporeidade o homem se relaciona com o mundo, se insere nos contextos sociais e culturais e é por eles moldado.

Porém, uma visão dualista de corpo-alma ou corpo-mente demanda que se façam reflexões sobre novas corporeidades. Le Breton (2003), um dos maiores estudiosos desta temática, discute sob um olhar antropológico, como os corpos se caracterizam ao longo dos anos. Para ele, o discurso científico contemporâneo considera o corpo como uma matéria indiferente, um simples suporte, tal qual uma matéria prima que serve de local para diluição da identidade pessoal e não mais, uma raiz de identidade do homem. O corpo então, é entendido como um objeto, separado, diferente, a disposição do sujeito (LE BRETON, 2003, p. 15).

Segundo Le Breton (2003, p. 16), esse corpo esvaziado de seu caráter simbólico e de qualquer valor, sujeito a morte, a dor, ao envelhecimento; corpo fragmentado em peças separadas submetido a intervenções terapêuticas e estéticas que não mais suscitam objeções é considerado pela tecnologia como um “corpo rascunho” a ser corrigido ou eliminado pela genética, a robótica ou a informática. O autor ainda chama atenção para a metáfora mecânica oriunda do discurso científico ou técnico que compara o corpo humano a “uma máquina

maravilhosa”, destacando o fato de não ser a máquina comparada ao corpo, mas o corpo comparado à máquina, ou seja, “se não é subordinado ou acoplado à máquina, o corpo nada é”, segundo Le Breton (2003, p. 19).

Nesse sentido, as tecnologias que ao longo da história tem se prestado como extensões do corpo humano, passam a compô-lo. O desenvolvimento das TIC aliado à neurociência sinaliza uma convergência para o corpo, um corpo tecnologizado. Essa ideia, outrora considerada absurda e condenada por muitos, tem a seu favor o próprio discurso da mídia que se encarrega de propagar a concepção de um corpo humano precário que precisa de um *upgrade* para estar compatível com a sociedade em rede.

A questão se torna evidente nas produções cinematográficas. Os super heróis que em tempos anteriores tinham seus poderes oriundos de magia e mitologia, a cada dia mais “cedem” lugar para os heróis tecnologizados. Tome-se como exemplo o personagem principal do filme “Homem de ferro”. O cientista *Toni Stark* – um ser humano – tem o seu coração substituído por um dispositivo tecnológico que lhe provê a energia necessária para viver, além disso, utiliza uma sofisticada armadura de ferro que reveste todo o corpo, dando-lhe poderes insuperáveis. Híbrido após a implantação da tecnologia, ele se torna super herói em defesa da “frágil” humanidade.

Na metáfora do Homem de ferro, pode-se depreender algumas mensagens subliminares do discurso midiático. Primeiramente, no filme é o próprio *Toni Stark* que trabalha no desenvolvimento da tecnologia para superar suas limitações humanas e se tornar um “super humano”. Na vida fora da ficção, o homem ou os “novos engenheiros do biológico”, como se refere Le Breton (2003, p. 16), se dedicam ao aperfeiçoamento, reinvenção e até mesmo a eliminação do corpo humano. O homem trabalha para superar a si mesmo, ou na visão contemporânea, para superar o próprio corpo, já que o vê como uma propriedade, objeto de habitação do sujeito – espírito, alma ou mente – fator de limitação. Em segundo lugar, pode-se entender a sutil mensagem: mesmo que

não se tenha nascido um super herói, como o Thor ou o *Superman*, ainda existe a oportunidade de “salvação” se a tecnologia for inserida ao corpo. Caso contrário, o destino do ser humano poderá ser como o de vários figurantes e personagens humanos no filme: fragilidade, humilhação e morte, provavelmente em uma alusão ao extremo contemporâneo<sup>13</sup> ou até mesmo ao pensamento gnóstico<sup>14</sup> de forma laicaizada, que para Le Breton (2003, p. 14), é encontrado atualmente em alguns elementos da tecnociência. Talvez a reflexão do autor sobre um corpo “cyborgizado” complete esta análise:

Essas tecnologias destinadas nas origens a suprir ou a sustentar funções orgânicas defeituosas tornam-se, no imaginário (e logo mais no real), técnicas integradas ao corpo não mais para curar, mas para “aprimorar” seus desempenhos. [...] Um corpo à altura dos desafios contemporâneos só pode ser uma estrutura biônica indiferente às antigas formas humanas. A técnica torna-se uma religiosidade, um tecnoprotetismo, um caminho de salvação para libertar o homem de seus antigos limites, doravante sentidos como pesados fardos (LE BRETON, 2012, p. 26).

A convergência entre as tecnologias e o corpo apresenta outros aspectos importantes para a presente discussão. Para Le Breton (2003), as marcas corporais, os corpos esculpidos através da cirurgia estética ou em treinamentos físicos com suplemento da farmacologia, são apenas alguns exemplos de como os recursos de manipulação simbólica e representação do corpo ampliaram-se conferindo a plasticidade para modificá-lo conforme a ideia que se tem dele, ao invés de aceitá-lo como realmente é. As diferentes significações de um corpo que se torna um acessório de si mesmo afasta o homem de uma unidade fenomenológica, argumenta Le Breton (2003, p. 22), possibilitando uma identidade manejável.

---

13 “os empreendimentos [...] que já têm um pé no futuro naquilo que se refere ao cotidiano ou à tecnociência [...] e principalmente aqueles cujo projeto é eliminar ou corrigir o corpo humano.” (LE BRETON, 2003, p. 15).

14 Os gnósticos consideram “[...] o corpo como uma indignidade sem remédio. A alma caiu no corpo (ensomatose) onde se perde. A carne do homem é maldita sujeita ao envelhecimento, à morte, à doença.” (LE BRETON, 2003, p.14).

Le Breton (2012) aprofunda a reflexão proposta ao afirmar que esse poder de ação simbólica sobre o próprio corpo, dado pelas tecnologias contemporâneas, leva o indivíduo a “personalizar-se”, destituindo-se de sentido dos sistemas sociais. A culminância se daria na individualização do sentido e na individualização do corpo. Segundo o autor, o corpo passa então a ser uma construção social personalizada e revogável – um corpo nômade. “Importa então ter um corpo para si. O sonho é inventar a própria singularidade pessoal. O corpo não determina mais a identidade, ele está a seu serviço”, nas palavras de Le Breton (2012, p. 16).

A realidade virtual se estabelece como espaço favorecedor na constituição de novas identidades. “Um mundo em que as fronteiras se misturam e o corpo se apaga, em que o outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além do toque do teclado do computador, sem outro olhar além do olhar da tela” (LE BRETON, 2003, p. 142). O corpo na realidade virtual se liberta de suas limitações físicas. Virtualizado, esse corpo é mutável, livre para se reconstruir. Transforma-se num espelho de si mesmo ou recria identidades a seu bel prazer.

De tal modo, a mente amplia sua soberania sobre o corpo até a proporção de se tornar corpo virtualizado, desprezando o “corpo carne”. A este, contido pelas barreiras de espaço e tempo, resta apenas a função de manutenção biológica da vida. Assim, o indivíduo tem o poder de estar virtualmente presente onde desejar, em contato com as pessoas que quiser, mesmo que seu corpo esteja limitado a algum espaço físico – escola, casa, hospital, presídio... – o indivíduo não estaria privado do convívio social com outras pessoas em qualquer lugar do mundo.

Sem a intenção de buscar respostas nesse momento e sim de provocar a reflexão, uma inquietação se apresenta como questionamento: a realidade virtual realmente liberta ou se trata de uma nova forma de aprisionamento e controle do indivíduo num mundo sem corpo, dada a dependência das TIC? Livre de um

corpo carne e dependente de um corpo tecnologizado. Na informática, sabe-se dos poderes totais do perfil de um administrador de rede. Quem se constitui como “administrador” em uma sociedade em rede?

## 2.2 Educação do Corpo

É no contexto da modernidade, tendo como pano de fundo a Revolução industrial, que estudos<sup>15</sup> desenvolvidos pela Escola Sociológica Francesa contribuem para o estabelecimento de uma antropologia do corpo constituindo o social como domínio autônomo e legítimo de investigação científica, segundo Rodrigues (2005, p. 157). Neste sentido, alguns conhecimentos relativos à antropologia do corpo foram claramente estabelecidos por esta escola: o corpo humano é muito menos biológico e individual do que se pensava, é socialmente construído, apresenta características dos fenômenos culturais e é construído pelas sociedades (RODRIGUES, 2005, p. 171).

Destaca-se aqui o estudo de Mauss (1974, p. 211), que ao escrever as técnicas corporais, questiona rigorosamente a falta de um domínio definido que estude a corporeidade humana, levando os estudos a serem publicados sob a rubrica “diversos”. A fim de colocar ordem nestas questões, Mauss descreve as técnicas corporais, que para ele são “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 2003, p. 401). O autor descreve então, como os hábitos, os modos de agir – gestos, movimentos – mudam em cada situação, em cada povo ou cultura, caracterizando um corpo educável.

Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios. É preciso ver técnicas e

---

<sup>15</sup> Destaque para Hertz (1980) que publicou em 1909 “A preeminência da mão direita”, Durkheim (2008) com o trabalho “O suicídio” escrito em 1897 e Mauss (1974) com a publicação “Noção de técnica corporal” publicada em 1936.



a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinários vêm-se apenas a alma e suas faculdades de repetição (MAUSS, 1974, p. 214).

É importante atentar que Mauss parte de um tríplice ponto de vista do corpo – biológico, psicológico, social – considerando o homem em sua totalidade, nas palavras do Mauss (1974, p. 215), o “homem total”. Nesse sentido, o autor considera o corpo como um meio técnico – o primeiro e mais natural instrumento do homem.

Para Mauss (1974) não há maneira natural no adulto e tudo no ser humano, todas as relações entre o corpo e os símbolos morais e intelectuais, é comandado, educado, considerando critérios de tradição e eficácia que tenham significado no contexto do grupo e transmitidos entre as gerações.

Uma adaptação constante a um fim físico, químico, mecânico (por exemplo, quando bebemos) é perseguida em uma série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele faz parte, no lugar que ele nela ocupa (MAUSS, 1974, p. 218).

Em um dos vários exemplos utilizados por Mauss neste texto da década de 1930, está o das moças francesas que tinham a mesma “moda” de caminhar das americanas, graças a influência do cinema. O exemplo evidencia uma relação entre as TIC, no caso o cinema, e a educação do corpo. A forma das francesas caminharem não era natural, mas aprendida, educada por meio dos filmes com atrizes americanas.

Portanto, existe uma interferência explícita das TIC no corpo. Seja na convergência “mecânica” – interventiva no corpo e para o corpo – seja na virtualização do sujeito tornando-o “liberto” de um corpo tido como objeto, seja no discurso midiático, influenciando o comportamento dos indivíduos e o modo de se constituírem a si mesmos.

Sob outro ponto de vista, Bakhtin (1997) analisa a exterioridade, considerando o aspecto físico como conjunto dos componentes expressivos que formam o corpo humano. O autor questiona “como vivemos o nosso próprio aspecto físico e como vivemos o aspecto físico do outro?” Para ele, o aspecto físico e a expressividade do corpo são vividos pelo indivíduo internamente, pois não é possível encontrar-se a si mesmo “enquanto objeto entre outros objetos”, enquanto a imagem corporal do outro, é captada de forma imediata. Eu vejo o outro em sua exterioridade “completo, acabado”, mas não vejo a mim mesmo, então na minha “incompletude” eu encontro no outro o meu acabamento, ou seja, com o excedente da minha visão eu completo o outro em suas “necessidades”.

Na obra “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (1997) fala do excedente da visão estética como a visão que “eu” tenho do outro a partir da posição única que eu, minha consciência, meu corpo ocupa no mundo. Trata-se de uma consciência que não se pode ter de si mesmo, a não ser pela interação com o outro, “isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só se pode pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (BAKHTIN 1997, p.44). Estes atos podem ser infinitamente diversificados de acordo com a variedade das situações que se experimenta. Nesse sentido, surge uma inquietação: no plano estético e cognitivo da atividade educacional, as TIC poderiam ser um “meio” fomentador ou veiculador desta ação? Pode-se abstrair o processo dialógico na relação TIC x corpo, considerando as TIC como um “guia do processo de identificação”, a convergência das Tecnologias para o corpo serviriam como um mediador do processo de “acabamento” ao corpo, enfim, dos “processos que nos levam a identificação com o outro, a completá-lo, a acabá-lo” (BAKHTIN, 1997, p. 47).

## 2.3 Educação do Corpo na Educação e na Escola

Com o início da escolarização no século XIX, a educação das crianças que antes seria uma responsabilidade da família e da igreja, passa a ser institucionalizada. A escola sonhada pelos iluministas surge servindo à educação de mentes e corpos, atendendo à demanda da sociedade industrial da época, formando indivíduos submetidos à disciplina e ao trabalho, fiéis ao estado.

Consequentemente, o corpo na escola continua a ser entendido da mesma forma que na sociedade, um objeto a serviço da mente que precisa ser educado para servir de força produtiva. A própria constituição física da escola, as salas de aula, cadeiras em fileiras, normas rígidas e castigos, contribuía para a sincronia com as ideias de racionalização e controle do corpo vigentes na época. Para Inforsato (2006, p. 101), “se o racionalismo cartesiano, um dos pilares da modernidade, acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia foi claramente a escola.”

Na escola, o corpo se resumia aos olhos, para decodificar os sinais da linguagem escrita impressa no quadro-negro e nos textos; às mãos, para reproduzir a leitura decodificada; e ao cérebro, para ordenar e memorizar as etapas, os conceitos e as operações exigidos por essa forma de socialização. Para isso o corpo deveria ficar por períodos inteiros acondicionado em fileiras, sentado em carteiras [...] seguindo o comando de professores [...] (INFORSATO, 2006, p. 102).

O autor supracitado, ao caracterizar o corpo na escola do início do século XIX, pode suscitar em seus leitores a desconfortante lembrança de terem vivenciado semelhante escola no século XX e não raro, no século XXI. Assim como a sociedade, a instituição escolar e suas práticas passaram por muitas mudanças, mas ainda encontra-se na escola da atualidade ideais do pensamento constitutivo da modernidade – negação do corpo e supremacia da mente.

Taborda de Oliveira (2006, p. 7) explicita sua preocupação sobre as mudanças que teriam sido impressas no corpo dos alunos na passagem de um modelo doméstico de escola para um modelo graduado ou institucionalizado. Para o autor, essas questões raramente foram enfrentadas na historiografia educacional já que os estudos históricos privilegiaram grandes projetos e reformas educacionais, porém, não abordaram o que ocorria no interior das escolas, dificultando as pesquisas a esse respeito devido a escassez de fontes. Nesse sentido, as transformações sociais do mundo contemporâneo que moldam a passagem da sociedade da informação para a sociedade em rede também suscitam a importância de um olhar voltado ao trato do corpo no contexto escolar.

Talvez aqui, Soares (2006, p. xxi) traga o foco necessário para a aproximação da questão ao afirmar que “as múltiplas intervenções dirigidas, forjadas por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre os corpos, consolidam, na longa duração, práticas sociais desejadas, delineando o que se poderia chamar de uma *educação do corpo na escola*”, para a autora um tema especial e pouco frequente como objeto de estudo e problema de investigação.

Nóbrega (2005) alerta para a necessidade de avançar para além da instrumentalidade. Para a autora, trata-se de um desafio, dada a suposta dificuldade de considerar que o corpo não é instrumento para disciplinas como Educação Física ou Artes, mas essas áreas têm o corpo como referência específica de expressão das práticas humanas as quais tematizam. Por isso, “a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas” (NÓBREGA, 2005, 610).

Outrossim, apesar de o corpo na escola ser considerado “objeto de trabalho” da Educação Física, busca-se a compreensão de que a educação do corpo deve ser intermediada por diversas práticas e saberes, não se caracterizando como atribuição exclusiva de uma disciplina. Assim,

corroborando com Vaz (2002), entende-se que a educação do corpo na escola configura-se em diversos momentos que envolvem desde hábitos de higiene, alimentação, boas maneiras, preconceitos, ideais de beleza, até processos de disciplinamento e contenção das crianças, como exemplifica “crianças que ficam em suas cadeiras estão tendo seus corpos educados; quando podem ou não andar/correr pelos corredores, ou mesmo entre as carteiras e mesinhas, também” (VAZ, 2002, p. 3).

Nesse processo, à medida que surgem novas tecnologias, novas relações são estabelecidas. Se por um lado o corpo é objeto privilegiado do discurso midiático na formação da subjetividade, por outro, pesquisas de campo no cenário local e nacional tem demonstrado que a escola pouco se utiliza de tecnologias educacionais no seu fazer pedagógico de forma a contribuir para a educação do corpo de modo contextualizado.

Wiggers (2003) critica a prática da educação fragmentada do sujeito, reforçada nos dias de hoje pelo “culto ao corpo” propagado pela mídia, o que também seria uma forma de disciplinamento corporal, pois, “ao supervalorizar o formato, substitui-se o conteúdo, por uma retórica de exaltação de habilidades artísticas e valores pessoais em um processo que se concretiza pela apresentação da imagem”, segundo Wiggers (2008, p. 76).

Mas é o caso de nos perguntarmos: como a escola vê seus alunos? “Apenas do pescoço para cima”, poderíamos responder, num misto de dúvida e inquietação. O corpo, que em geral é compreendido como sendo a parte que se estende do pescoço para baixo, é considerado assunto exclusivo da Educação Física. Por que, em regra, o indivíduo – o sujeito-corpo – não é tratado em sua totalidade nas diversas outras áreas educacionais? Afinal, é esse mesmo sujeito-corpo que constrói a ciência, a política e a cultura, que aprende artes, matemática, história. É esse mesmo sujeito-corpo que aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos, emoções, desejos e limites (WIGGERS, 2008, p. 75).

Nesse contexto, Wiggers (2003, p. 259), destaca duas vertentes de uma mesma concepção de sujeito, a noção de “corpo espetacularizado” produzida pela mídia e a noção de “corpo disciplinado” forjada pela escola tradicional. Para a autora (2003, p. 259), tanto uma quanto a outra se equivalem política e filosoficamente porque “[...] oferecem uma imagem corporal fragmentada, desvinculada de outras dimensões sociais, sobretudo neutralizando a crítica e a liberdade de expressão corporal como perspectiva”. Ambas submetem o corpo a um processo de disciplinamento.

Por outro lado, se “as novas tecnologias reelaboram a convivência com o corpo [...]” conforme afirma Nóbrega (2005, p. 611), essas mesmas tecnologias inseridas nas práticas escolares podem prover o caminho contrário à fragmentação, reelaborando o lugar do corpo na escola. Os usos e apropriações das TIC por professores e sua abordagem contextualizada às dimensões da mídia-educação podem moldar a convergência entre corpo e TIC na escola.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos**

No intuito de alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, fazendo-se necessário situar e construir um dinamismo de aproximação entre pesquisador e professores para compreensão da apropriação das TIC nas práticas educativas relacionadas à educação do corpo. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 8):

[...] a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Pautou-se na investigação sobre a própria prática (PONTES, 2002), partindo da atuação da pesquisadora como coordenadora e professora formadora de NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional e sua necessidade de compreender as questões advindas dessa prática. Para Pontes (2002, p. 2), a investigação sobre a própria prática se faz importante pois contribui fortemente para o desenvolvimento profissional dos professores e também para o desenvolvimento de suas respectivas instituições. Para o autor, os conhecimentos gerados sobre os processos educativos são úteis para outros professores, educadores acadêmicos e comunidade em geral, pois, a partir do “lugar” em que está, o professor teria uma visão privilegiada sobre realidades e problemas relacionados à escola. Nesse sentido, a opção da pesquisadora por esse tipo de pesquisa vai de encontro com os dois tipos principais de objetivos da investigação da própria prática apresentados por Pontes (2002, p. 3):

A investigação sobre a própria prática [...] por um lado pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma

prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção.

Lüdke (2011) relata os avanços na pesquisa educacional em busca de novos paradigmas – procedimentos e abordagens – mais próximos do objeto de estudo no campo da educação, os quais tem possibilitado esse tipo de pesquisa.

A abertura para novas visões permitiu ao pesquisador em educação se aproximar mais de seu objeto de investigação, escapando das limitações impostas pelos pressupostos epistemológicos que regem a construção do conhecimento nas áreas tradicionalmente conhecidas como científicas (LÜDKE, 2011, p.25).

Por outro lado, compreende-se a necessidade de alguns cuidados em relação ao rigor metodológico, principalmente no que diz respeito a proximidade entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. O distanciamento ao objeto de estudo, no sentido de buscar um outro ponto de vista – o de pesquisadora – foi de certa forma possibilitado com o desligamento da função de coordenadora e de sua atuação no Núcleo de Tecnologia Educacional mediante pedido formal à SEDF de afastamento para estudos. Portanto, no momento de execução do curso a pesquisadora já não atuava no núcleo citado.

Cabe ainda registrar que todos os cuidados éticos em relação ao acesso e permissões para a pesquisa foram devidamente realizados, incluindo a obtenção de aprovação da pesquisa junto ao comitê de ética da Faculdade de Saúde da UnB.

### **3.2 Contexto e participantes da investigação**

A pesquisa teve como **contexto** geral o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado, por meio da oferta do curso “Elaboração de Projetos: TIC e Educação do Corpo” pela parceria entre MEC e SEEDF/EAPE/GTEC/CIED/NTE, na modalidade semipresencial.



Por meio da atuação da pesquisadora no NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional na função de coordenadora e professora formadora, o curso denominado inicialmente pelo MEC de “Elaboração de Projetos” e com carga horária de 40 horas, teve sua proposta direcionada para a construção de projetos com foco na educação do corpo e sua carga horária ampliada para 60 horas. Para tal, elaborou-se no segundo semestre de 2010, um projeto em formulário específico intitulado **Proposta de Curso – EAPE**, que consta no APÊNDICE I.

O projeto tramitou via NTE/CIED/EAPE e foi aprovado para execução no primeiro semestre de 2011, compondo assim o quadro oficial de cursos de formação continuada da SEEDF/EAPE sendo divulgado por meio de documento oficial para as escolas, bem como no site da Secretaria de Educação.

Conforme as diretrizes do Proinfo Integrado, o “Curso Elaboração de Projetos: TIC e Educação do Corpo” manteve a concepção de formação original proposta pelo MEC que se baseia na:

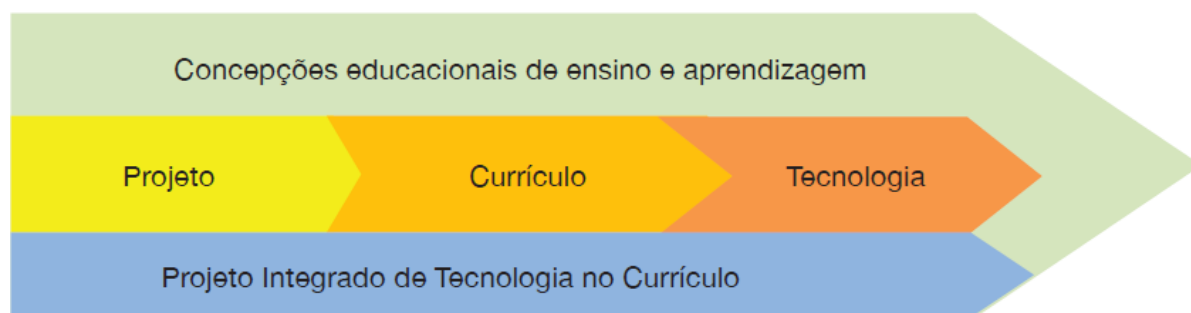
[...] intersubjetividade, no protagonismo do formador, do professor e do aluno, bem como na epistemologia da práxis, que são os saberes mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica. [...] Desenvolve-se com base na articulação entre a prática pedagógica com o uso de tecnologias, a realidade da escola, o contexto da sala de aula, e a reflexão sobre a prática com a interação das TIC no currículo das distintas áreas do conhecimento (CAVELUCCI; PRADO; ALMEIDA, 2009, p.11)

Segundo as autoras supra citadas (2009, p. 14), trata-se de um processo de formação na ação, pois [...] “se desenvolve na articulação entre a experiência pedagógica do professor, as teorias educacionais e o desenvolvimento de projetos com o uso das mídias e tecnologias” disponíveis na escola.

O curso está estruturado em três eixos conceituais: (i) Projeto, que objetiva a elaboração de uma proposta de projeto a ser desenvolvido pelo cursista em sua prática educativa. O projeto deverá contemplar a utilização de TIC integradas ao currículo, com foco na educação do corpo; (ii) Currículo, neste eixo o cursista deverá desenvolver o projeto elaborado por ele no primeiro eixo; (iii) Tecnologia, com foco na análise dos conceitos, procedimentos e atitudes construídos no desenvolvimento do projeto e o papel das tecnologias

utilizadas. Os três eixos se articulam e são fundamentados com estudos teóricos, conforme ilustra a FIGURA 1 – Desenho metodológico do curso.

FIGURA 6 – Desenho metodológico do curso  
(CAVELUCCI; PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 9).



As atividades se desenvolveram na modalidade semipresencial: com 18 horas presenciais – compostas de 6 encontros presenciais de 3 horas cada – e 42 horas à distância, totalizando 60 horas de curso, com duração de 2 meses.

Os **encontros presenciais** foram realizados no NTE Taguatinga - DF. Os Núcleos de Tecnologia Educacional são estruturas descentralizadas de apoio ao uso das tecnologias na educação junto às escolas públicas de Educação Infantil e Educação Básica. Oferecem formação continuada de professores para o uso das TIC na educação bem como apoio pedagógico e suporte técnico para as escolas. Na SEEDF são 14 NTE sendo um em cada Diretoria Regional de Ensino – DRE. Para este estudo foi selecionado o NTE de Taguatinga por possuir uma estrutura física adequada para o curso proposto e devido à proximidade da pesquisadora com o campo, através de sua atuação no núcleo citado.

O NTE de Taguatinga foi criado em 2004 e está situado no Centro Educacional 4 de Taguatinga. Dispõe de infraestrutura apropriada para atendimento aos professores, com 2 salas amplas, sendo uma sala de coordenação e um laboratório de informática. A sala de coordenação possui espaço físico para reuniões de pequenos grupos, computadores individuais para

a equipe pedagógica, administrativa e técnica, além de um “mini” laboratório com 5 computadores. O laboratório de informática possui 26 computadores em rede, todos oriundos do programas do Proinfo Integrado/MEC, TV 29 polegadas e equipamento de reprodução e gravação de DVD. Também disponibiliza conexão à internet sem fio possibilitando acesso por meio de equipamentos pessoais dos professores como *notebook, tablet e smartphone*.

Para a parte **a distância** foi utilizado o ambiente E-ProInfo como um espaço virtual para o registro e a organização de informações e dos trabalhos dos cursistas e sobretudo para a interação, o desenvolvimento de trabalhos em colaboração e a devolutiva da professora formadora. O E-ProInfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizado pelo MEC por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e amplamente utilizado em nível nacional.

Foi utilizado material didático disponibilizado pelo MEC, composto de todo o conteúdo do curso – textos, vídeos, *podcasts*, atividades – disponível na biblioteca do ambiente E-ProInfo. O mesmo material também foi entregue para cada professor cursista em forma de livro impresso e em formato digital (*CD-ROM*).

O projeto do curso aprovado pela EAPE indicava como público alvo professores efetivos e de contrato temporário atuantes nos anos iniciais no Ensino Fundamental e professores de Educação Física lotados nas escolas da SEEDF que possuíssem laboratórios de informática. Para participar do curso, o professor realizou sua pré-inscrição digitalmente pela internet no site da SEEDF/EAPE e confirmou-a no primeiro dia de aula no NTE.

A realização do curso de formação continuada se baseia na necessidade de problematização da relação entre TIC e corpo, já que se trata de uma temática pouco habitual no contexto escolar. Vale ressaltar que o intuito não consiste na avaliação do curso ou no “antes e depois”, pois entende-se que o processo de apropriação das TIC é contínuo e complexo (BELLONI, 2005), não sendo

possível demarcar seu início e fim, nem mesmo “isolar” esse processo a espaços e tempos. Acrescenta-se ainda o fato de os professores estarem inseridos em uma sociedade e rede onde todos os processos da vida cotidiana estão permeados pelas TIC; considerando também que os professores participaram de outras formações continuadas envolvendo TIC.

Segundo Creswell (2010, p.), “a idéia por trás da pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente participantes ou locais mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”, desta forma os **participantes da pesquisa** foram os professores que realizaram e concluíram o curso, totalizando 11 professores. Para possibilitar uma aproximação ao contexto dos participantes, faz-se necessário conhecer as suas áreas de formação, bem como os seus espaços de atuação. Porém, os nomes das escolas e dos professores não foram citados em atendimento ao compromisso ético do anonimato. Portanto, todos os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, conforme detalhado na TABELA – 3.

TABELA 3 – Constituição dos sujeitos e seus contextos de docência

<b>Professores</b>	<b>Área de formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Escola</b>
Amanda	Pedagogia	Sala de leitura	EC
Elisa	Educação Física	DMU/DI/TGD	CEE
Ígor	Matemática e Física	Coord. pedagógico	ET
Irene	Pedagogia	Sala de leitura	EC
Lenir	Artes Plásticas	Lab. de informática	CEF
Luciana	Educação Física	Educação precoce	CEE
Natália	Educação Física e Fisioterapia	DMU/DI/TGD	CEE
Núbia	Educação Física	Educação precoce	CEE
Raquel	Educação Física	DMU/DI/TGD	CEE
Rute	História	Lab. de informática	CEF
Tadeu	Educação Física	6º ano	CEF

Todos os participantes foram devidamente informados sobre a participação na pesquisa, manifestando seu consentimento por meio da assinatura do TCLE –

Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento. Conforme o projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética da FS – Faculdade de Saúde da UnB.

### **3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Para a realização da pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos: (i) atividades e fóruns *online*; (ii) entrevista semiestruturada.

As **atividades e fóruns *online*** foram extraídas da plataforma E-proinfo para compor o levantamento de dados. Estas atividades são compostas por fóruns, diário de bordo e produções em texto incluindo o projeto de TIC e educação do corpo, todos realizados pelos professores cursistas durante a participação no curso ofertado. Todas as atividades propostas estão relacionadas no APÊNDICE II – Cronograma de Atividades do Curso.

A **entrevista semiestruturada** foi realizada no final do segundo semestre letivo, durante as visitas da pesquisadora nas escolas de origem dos participantes, mediante agendamento. Todos professores participantes foram convidados – por meio de contato telefônico – a concederem entrevistas individuais e prontamente aceitaram. Porém, por questões pessoais dos participantes, duas entrevistas não se efetivaram, totalizando 9 participantes entrevistados.

Minayo (2004, p. 57) destaca a utilização da entrevista na pesquisa qualitativa como um importante componente, e no trabalho de campo, seria o procedimento mais usual, “[...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciaram uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Outrossim, a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa, mas também permite novas interrogativas à medida que se recebe as respostas dos participantes (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro que consta no

APÊNDICE III. O registro foi realizado por meio de gravação de áudio e posteriormente transcrito pela própria pesquisadora, totalizando 44 páginas.

Portanto, entende-se que os dados da pesquisa foram construídos em dois momentos cronologicamente distintos. O primeiro, durante a realização do curso de formação continuada no início do ano letivo. O segundo, no final do ano letivo, por meio das entrevistas que buscaram evidenciar a prática educativa dos professores em relação ao desenvolvimento do projeto e de outras atividades envolvendo TIC ao longo do ano.

Neste contexto, o projeto proposto pelos professores durante o curso continuou a ser desenvolvido mesmo após a sua conclusão, podendo ser considerado um eixo que permeou todo o recorte cronológico da pesquisa de campo. Nesse sentido, ao observar a dimensão pedagógica entende-se tratar de um único processo de formação continuada que não se encerrou na conclusão do curso, mas, por meio do desenvolvimento do projeto se estendeu durante o ano letivo.

### **3.4 Procedimentos de análise dos dados**

A análise de dados é caracterizada como um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas [...] com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Para a análise dos dados foram aplicados procedimentos baseados em Bogdan e Biklen (1994):

Impressão e organização cronologicamente dos dados brutos em duas partes: (i) fóruns e atividades realizados durante o curso de formação continuada, recuperados do ambiente virtual de aprendizagem. (ii) transcrição das entrevistas.

Leitura e releitura atenta de todos os dados, no intuito de obter a percepção da sua totalidade.

Durante a leitura, foi elaborada uma lista de categorias preliminares de codificação e anotações sobre ideias das relações percebidas. Para cada categoria preliminar foi atribuído um número, inserido em anotações nas margens do texto.

A partir da lista de categorias preliminares, foram reunidos os tópicos similares, transformando-os em possíveis categorias. Esse processo foi realizado algumas vezes, sempre voltando à nova leitura dos dados para o teste da viabilidade das categorias criadas, até a definição das categorias definitivas.

Ao percorrer novamente os dados, após a definição das categorias, foram utilizados marcadores coloridos nos dados relativos à cada categoria, possibilitando e facilitando uma nova organização de todos os dados. Para manter a identificação temporal dos dados, foram utilizados dois símbolos: O primeiro, ☰, corresponde aos dados oriundos do curso de formação continuada resgatados do ambiente E-proinfo. O Segundo, ●, corresponde aos dados da entrevista.


Desta forma, a formulação de categorias de análise não foram elaboradas inicialmente, mas emergiram do próprio conteúdo, dos dados levantados por meio das diferentes fontes - atividades e fóruns *online* e entrevista – e foram interpretadas mediante o diálogo com as abordagens teóricas, buscando-se um caminho para atender aos objetivos da investigação.


## 4. ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 Percepções iniciais dos professores

A partir dos dados de dois fóruns iniciais do curso de formação continuada, foi possível conhecer um pouco das histórias de vida dos professores e seus projetos pessoais e profissionais. Nesse sentido, a análise se inicia com o entendimento de como os professores se relacionavam com as TIC, quais as principais motivações que os levaram a se inscreverem em uma formação continuada que propunha discutir TIC e educação do corpo na escola, bem como as expectativas que eles alimentavam em relação a esse curso.

O relato dos professores retrata uma turma heterogênea. Os extremos podem ser demarcados entre o professor que utiliza a informática desde 1985 e se auto denomina “excessivamente tecnológico” até a professora que declara não se adaptar muito a “computador, essas coisas” e por isso não ter “muita noção”. Apesar das divergências todos os sujeitos convivem em harmonia e demonstram – praticamente em todas as falas – a expectativa de aprendizado em pares contribuir para a apropriação das TIC – Tecnologias da informação e comunicação.

[...] Trabalho há 12 anos na SEEDF, todos esses anos atuando dentro do ensino especial como professora de Educação Física. Adoro estudar e sou fascinada pelas tecnologias, já trabalho como tutora em EAD e estou aprendendo muito com essa nova experiência. [...] A possibilidade de aprendizagem e troca que esse curso oferece foi o que me instigou a participar dele (NÚBIA, .

Meu nome é Tadeu, professor de Educação Física [...].Adoro a informática [...]. Sou excessivamente tecnológico em meu dia a dia (TADEU, .

Em resposta à afirmação acima, a professora Núbia se manifesta deixando uma definição no mínimo curiosa para as tecnologias – “É um bicho que gruda e



não solta mais” – possivelmente se referindo a um processo irreversível de avanço tecnológico presente em todas as esferas da atual sociedade que impulsiona os indivíduos a estarem “conectados” independente de sua vontade (CASTELLS, 2011). Sob pena e risco de não conseguirem realizar tarefas cotidianas, como realizar operações bancárias ou até mesmo desempenhar seus papéis profissionais.

Tadeu, também adoro a tecnologia. É um bicho que gruda e não solta mais. É um prazer fazer este curso com você, tenho certeza que aprenderei muito com a sua vasta experiência (NÚBIA, ☺).

Gosto de mídias, em todas facetas, as redes sociais ainda estou me acostumando, mas por até ser uma imposição profissional estou me adaptando ( ÍGOR, ☺).

Ígor justifica sua participação nas redes sociais como uma necessidade – uma “imposição profissional” – como se não tivesse outra alternativa a não ser se apropriar da “virtualidade real”, citada por Castells (2011). Essa vida cada vez mais híbrida é evidenciada na declaração da professora Luciana:

Bom, nas minhas horas vagas, agora com acesso à internet na escola, fico atualizando as minhas atividades no computador, sejam elas da própria escola, acompanhando curso online, participando de fórum, etc (LUCIANA, ☺).

A presença das TIC e principalmente o acesso à Internet nas escolas possibilita aos professores fazerem uso desses recursos nos momentos de coordenação, para planejamento de atividades pedagógicas e estudos. Ao se apropriarem das TIC na vida pessoal os professores avançam no processo de apropriação das TIC para uso na sua prática educativa também. Para Hobbs (2011), as perspectivas em relação às mídias e TIC oriundas no papel de indivíduo influenciam seu uso na sala de aula.

O diálogo entre três professoras citado abaixo, ilustra a consciência de que existe um processo lento e gradual no caminho da apropriação das TIC, tal qual

afirmam Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). A professora Elisa declara sua inexperiência com a ferramenta fórum deixando transparecer um acanhamento e certo temor de não agradar ou não conseguir participar do fórum no ritmo dos colegas de curso, os quais parece considerar mais “avançados” do que ela. Porém, é prontamente acolhida por Núbia e Amanda, que testemunham suas possíveis experiências pessoais com as TIC.

Olá! Meu nome é Elisa... É meu primeiro fórum tenham paciência sei que vai ser muito legal!!! (ELISA, ☺).

Elisa, no começo é assim mesmo, depois você pega gosto e aí não consegue mais parar (NÚBIA, ☺).

Oi Elisa, é um prazer conhecer você, não se preocupe não, aos poucos vc vai aprender e vai ficar craque. Não desista e tenha paciência contigo também... (AMANDA, ☺).

Avançando nesta direção e indo além de um simples acanhamento, encontra-se a confissão da professora Raquel:

Meu projeto de vida atualmente é obter conhecimento dentro da informática. Tenho pouco conhecimento na área e com esse projeto quero avançar para o futuro. Pois os conhecimentos dos alunos não se restringem em um meio é algo maior e mais amplo no qual quero ter grande participação (RAQUEL, ☺).

O desejo de apropriação das TIC se expandiu a ponto de se tornar o seu projeto de vida atual. Ao afirmar “quero avançar para o futuro” a professora revela o “lugar” de onde fala, ou o “lugar” onde acredita estar – o passado. Talvez um sentido de inferioridade em relação às TIC e aos alunos esteja implícito na afirmação “os conhecimentos dos alunos [...] é algo maior e mais amplo”. A perspectiva da professora revela um distanciamento involuntário entre ela e alunos provocado pela informática. Os alunos estariam no futuro e para estar incluída no mundo deles o seu projeto de vida – apropriação tecnológica – provavelmente represente o seu presente.

A análise acima exemplifica o que Martín-Barbero (2009) nomeia de *destempos*, nesse sentido, professores e alunos estariam vivendo temporalidades diferentes. Entretanto, cientes de que não basta ter acesso às TIC para encurtar tempos e distâncias entre professores e alunos, os participantes da pesquisa buscam na formação continuada o caminho para o “futuro”, como se pode observar na fala da professora Luciana ao sintetizar um diálogo no fórum: “Então vamos fazer quantos cursos forem necessários para estarmos ‘ligadinhas’ e conectadas...”.

O desejo de apropriação das TIC é eminente na fala dos professores. Ao declarar que farão tantos cursos quantos forem necessários a professora reconhece a dificuldade de estar “ligada”, “conectada” – talvez por este não ser um processo natural para ela, como provavelmente o é para seus alunos. Pelo contrário, ela reconhece a necessidade de realizar vários cursos para conseguir se conectar – como um ponto da rede – ao um mundo globalizado da sociedade informacional (Castells, 2011).

Esse desejo de apropriação se mostra comum a todos os sujeitos, caracterizando uma das principais motivações para a participação no curso de formação continuada. Como se pode observar nas declarações dos professores a seguir:

Tenho muitos projetos em mente nesse ano e um deles é de me apropriar mais e mais das tecnologias e me dedicar a aprender mais sobre essa área que é muito gostosa e envolvente. Espero conseguir!!! (AMANDA, ☺).

Oi Amanda é isso mesmo, sonhar é ter coragem e correr atrás daquilo que se acredita... Também quero me aprofundar mais na área tecnológica, na profissão iniciei com maquina de datilografia, depois com o computador fui digitadora, agora com a internet novos rumos surgem e temos que acompanhar... pois o tempo está correndo rápido e as tecnologias também... Vejo nessa área uma motivação para não ficarmos inertes, então vamos fazer quantos cursos forem necessários para estarmos “ligadinhas” e conectadas rsrs... (LUCIANA, ☺).

Estou buscando aprender tudo que for possível sobre tecnologia na área escolar com o intuito de promover não só a qualidade de vida mas, também, ampliar os recursos pelos quais as pessoas podem apreender a ideia de saúde, sendo este, o meu objetivo, estar alargando o meu conhecimento para ser útil através do meu trabalho (NATÁLIA, [1]).

Máquina de datilografia, computador, Internet. A professora Luciana ilustra o processo de desenvolvimento das tecnologias mostrando que sempre procurou utilizá-las. Porém, deixa sutilmente transparecer a sensação de estar sempre “correndo atrás”, ou seja, as tecnologias avançam em ritmo mais acelerado do que se possa acompanhar. O sentido de sucesso profissional – ser útil ou inútil no trabalho – está aliado à apropriação das tecnologias para a professora Natália. Ao deixar claro sua intenção: “Estou buscando aprender tudo que for possível sobre tecnologia na área escolar” a professora deixa transparecer o receio de comprometer suas funções pedagógicas caso não desenvolva competências para trabalhar com as TIC: “estar alargando o meu conhecimento para ser útil através do meu trabalho”. A força produtiva nesse caso dependeria de apropriar-se das TIC (CASTELLS, 2011).

Estou motivada para aprender mais, criar projetos e interagir com eles no trabalho e principalmente projetar minha vida para o futuro (LUCIANA, [1]).

O interesse direto na função pedagógica exercida pelo professor na escola também justifica a motivação para participar da formação continuada como meio de apropriação das tecnologias, o diálogo abaixo evidencia essa questão:

Estou no laboratório de informática do CEF [...] pretendo adquirir conhecimento tecnológico para trabalhar no laboratório e desenvolver projetos (LENIR, [1]).

Atualmente meu projeto profissional é fazer funcionar, de fato, o laboratório de informática da escola onde estou trabalhando. Como estou fazendo esse curso, penso que já estou no caminho. Conto com a ajuda e colaboração de todos (RUTE, [1]).

Rute, parceira rrsrrsrs, estamos começando um projeto profissional e sinto que podemos chegar perto do tamanho de nossas pretensões, fazer o laboratório da nossa escola se tornar real, funcionar de fato rrsrrsr. Acredito que estamos no caminho certo. Tenha fé! Vamos conseguir conto com você, espero não te decepcionar, conte comigo também. Muitas ideias surgirão nesse curso (LENIR, ☺).

Oi Rute, todos nós desejamos alcançar de fato o funcionamento dos recursos que temos nas escolas. Esse espaço do NTE é para isso mesmo, nos encorajar para realizarmos trabalhos, desenvolvermos projetos, ousar em prol do ensino-aprendizagem para beneficiar os alunos e alavancar a educação na nossa comunidade, cidade e país (IRENE, ☺).

Ampliando o campo de ação, Irene traz à discussão sua crença de que a tecnologia pode melhorar o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente a educação, reconhecendo o papel pedagógico do NTE nesse processo. É importante também observar que mesmo no início do curso, antes de estudos e discussões teóricas, os professores se reportam constantemente ao termo “projeto”. Tanto para se referirem ao projeto de apropriação das TIC em suas vidas pessoais e profissionais quanto para ações específicas na sua prática educativa. Fatos também evidenciados nas falas a seguir:

Espero poder com este projeto compartilhar mais ganhos de aprendizagem tentando por em prática tudo que desenvolvi (ELISA, ☺).

Estou na SEDF desde 1986 e ainda não pensei em aposentadoria apesar das dificuldades em ser professor hoje em dia... Tenho muitos projetos na área pedagógica... Acho que não utilizamos 10% das novas tecnologias em favor do processo ensino e aprendizagem... Um dos meus sonhos é as novas tecnologias possam ajudar nossos alunos que estão em defasagem idade x série... A secretaria poderia utilizar estes recursos para recuperar nossos alunos... quando puder tentarei atuar nesta área (TADEU, ☺).

A relação entre formação continuada e apropriação, projetos com TIC e aprendizagem, emerge novamente nas intenções da professora Irene:

Bem, aqui estou novamente para aprender mais e mais sobre projetos e ampliar as possibilidades de aprendizagem com as tecnologias que temos na escola para outras disciplinas. E cada vez mais, encantar os professores para trabalhar o ensino-aprendizagem com os alunos através das TIC's (IRENE, [1]).

A professora declara vivenciar um processo contínuo de formação através dos cursos ministrados no NTE. Readaptada em suas funções profissionais no ano de 2009, desde então atua na sala de leitura de sua escola. No mesmo ano, ela alega que buscou nas TIC uma contribuição para ressignificar sua prática educativa:

Desde 2009, procurei fazer cursos na área de TIC's aqui no NTE, para aprimorar meus conhecimentos e adquirir novos saberes que alavanquem o fazer pedagógico da minha escola, e contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem dos alunos. No decorrer deste processo, desenvolvemos atividades das mais variadas na área de tecnologia com eles, tais como, blog das turmas, projetos de pesquisa direcionados na internet utilizando ferramentas, jogos pedagógicos (IRENE, [1]).

Em resposta, a professora Amanda também faz uma alusão a outras participações em cursos de formação continuada no NTE, porém, traz uma questão nova e única em relação a sua motivação para participação no curso – a preocupação com a educação do próprio corpo:

É com muita alegria no coração que volto a este ambiente de estudos. Minhas expectativas para esse curso são ótimas uma vez que trabalho na sala de leitura e na sala de vídeo, ficando muito tempo sentada envolvida com os meus afazeres e acabo não me exercitando, não fazendo alongamento e com isso o corpo fica parado (AMANDA, [1]).

É um prazer ter você como colega de curso novamente, conto com você nessa nova etapa das TIC's que estamos entrando novamente... Daqui a pouco as meninas<sup>16</sup> vão nos graduar nesse curso. Beijinhos (AMANDA, [1]).

---

<sup>16</sup> A professora se refere as professoras formadoras que atuam no NTE.

A relação social e os laços de amizade se evidenciam novamente na fala da professora Amanda que deixa claro a parceria com a professora Irene, ambas atuam na mesma escola em funções semelhantes. Percebe-se também uma sensação agradável e prazerosa relacionada à participação nos cursos de formação continuada para uso das TIC. Para esses professores o NTE é reconhecido com um ambiente de estudos e formação continuada para uso e apropriação das TIC.

#### 4.2 Construções pedagógicas: o projeto em ação

Os projetos foram construídos durante o curso e perduraram após a sua conclusão sendo desenvolvidos nas escolas de atuação dos participantes. Desta forma, podem ser considerados o eixo de ligação e continuidade entre o curso e a prática educativa do professor

Os professores participantes da pesquisa, que atuavam na mesma escola, optaram por construir o projeto juntos. Formaram-se um trio, três duplas e dois professores fizeram projetos individuais, totalizando seis projetos, que serão apresentados em um quadro síntese para facilitar a visão geral e logo em seguida descritos resumidamente um a um.

TABELA 4 – Projetos: contextos e objetivos

Projeto	Contexto	Objetivos/síntese
Bons hábitos vêm de pequeno	Centro de Ensino Especial Alunos DM, Dmu e educação precoce.	Incentivar a aprendizagem motora dos alunos através do uso das tecnologias; Usar recursos tecnológicos durante as aulas de Educação Física como ferramenta pedagógica na contribuição da aprendizagem motora dos alunos; Utilizar a ludicidade ofertadas pelos recursos tecnológicos como aspecto do Desenvolvimento e conscientização neuropsicomotora; Estimular o conhecimento do próprio corpo, levando a hábitos saudáveis de vida.
De aluno e ator nossa escola tem um pouco	Centro de Ensino Fundamental	Proporcionar ao aluno analisar, comparar e refletir sobre a execução dos fundamentos básicos nas várias modalidades desportivas.

Educação do corpo e tecnologia na escola	Centro Ensino Especial Mães dos alunos	Utilizar os computadores com as mães para: Orientar o uso dos equipamentos; Orientar pesquisas na internet; Promover interação do conhecimento dos movimentos, partes do corpo e lazer lúdico através de pesquisa e material pré fabricado pelos professores vídeos ,textos, imagens e etc...)
Ginástica laboral	Centro de Ensino Profissional Professores	Propiciar um momento de relaxamento durante as aulas da Escola [...], utilizando as técnicas de Ginástica Laboral para evitar o desenvolvimento de DORT e/ou LER em professores, estudantes e funcionários Específicos: Promover uma melhora nas atividades profissionais e/ou estudantes. Melhorar a condição de alguns grupos musculares específicos mais requisitados nas atividades da escola. Incorporar hábitos saudáveis no cotidiano dos membros da escola.
Julgamento fictício	Centro de Ensino Fundamental	Buscar a relação e uso ( positivo e ou negativo) das tecnologias na guerra. Identificar causas (conflitos) Contextualizar a época Resgatar os resultados positivos e negativos dos confrontos Trazer o fato para o momento presente (mundo real)
Chá literário	Centro de Ensino Fundamental	O arquivo do projeto não constava depositado no ambiente do curso.

Fonte: Projetos construídos pelos professores participantes

### *Projeto: Bons hábitos vêm de pequeno*

O projeto *Bons hábitos vêm de pequeno* foi desenvolvido por duas professoras de Educação Física com seus respectivos alunos de um Centro de Ensino Especial, durante aproximadamente dois meses. Participaram alunos que tinham diagnóstico de DM – Deficiência Mental; DMU – Deficiência Múltipla e também alunos da educação precoce<sup>17</sup>. Foram apresentados para os alunos alguns vídeos/músicas do DVD da turma da Mônica que tematizavam cuidados com a saúde, a partir do qual foram trabalhados conteúdos das aulas de Educação Física e construída uma coreografia.

<sup>17</sup> Programa de atendimento a crianças entre zero e três anos e 11 meses de idade com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual, visual, auditiva, física/motora e múltipla; transtorno global do desenvolvimento (TGD); superdotação e altas habilidades. Atende também crianças prematuras, consideradas de risco por serem vulneráveis e apresentarem atraso no seu desenvolvimento global. Fonte: <[http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=204](http://www.se.df.gov.br/?page_id=204)> acesso em 15/05/2012



*Projeto: De aluno e ator nossa escola tem um pouco*

Atuando como professor de Educação Física em um Centro de Ensino Fundamental, o professor Tadeu propôs o projeto *De aluno e ator nossa escola tem um pouco* para a utilização das TIC que, segundo ele, “nós expulsamos da escola”. O projeto começou a ser desenvolvido no primeiro semestre letivo, durante o curso, como um projeto piloto e posteriormente desenvolvido no terceiro bimestre letivo.

Os alunos foram incentivados a trazerem para a escola seus aparelhos celulares e filmarem livremente as aulas de Educação Física. O professor também filmava com uma câmera de vídeo, fixada em um tripé em ponto estratégico da quadra de esportes. Todos que desejassem, inclusive o professor, poderiam filmar e também seriam filmados. O professor reunia todas as filmagens e realizava a edição, alguns alunos também auxiliavam nesse processo. O vídeo produzido colaborativamente era exibido para a turma objetivando, segundo o professor, realizar a “análise e reflexão sobre os gestos motores básicos na prática desportiva”.

Como professor de Educação Física de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental venho trabalhando os princípios do componente utilizando as várias modalidades do desporto e também durante as atividades coletivas realizadas em quadra. Em seguida, passo um jogo “oficial” da modalidade e em seguida o filme deles. Peço para fazerem as comparações e relatarem onde teremos que fazer as correções... Nestes dias, durante atividades de futsal, pude observar como eles procuram participar, independente do sexo (masculino ou feminino) (TADEU ☞).

Acredita-se que além do contexto metodológico ou tecnológico – utilizando o vídeo como meio – as atividades desenvolvidas neste projeto, se aproximem do contexto produtivo da mídia-educação (FANTIN, 2006), por possibilitarem a análise e reflexão dos vídeos de jogos exibidos pela mídia

televisiva, bem como a produção coletiva de vídeos, tendo os alunos e o próprio professor como “atores” em sua prática educativa.

*Projeto: Educação do corpo e tecnologia na escola*

Realizado por três professoras de Educação Física de um Centro de Ensino Especial, o projeto *Educação do corpo e tecnologia na escola* envolvia as mães dos alunos que permaneciam na escola durante o período de aula de seus filhos. Cada encontro do projeto consistia em dois momentos. No primeiro, as mães pesquisavam no computador questões sobre saúde, alimentação e atividade física, logo após eram orientadas a realizarem atividades de alongamento sendo acompanhadas e orientadas pelas professoras de educação física.

O projeto realizado no CEE [...] aborda a educação do corpo através de pesquisas na internet sobre saúde e atividade física, e após realizamos as atividades de alongamento (NATÁLIA, ●).

Entende-se que durante o projeto as professoras trabalharam com as mães no contexto metodológico ou tecnológico da mídia-educação, utilizando a pesquisa na Internet e o *software Tux paint* como meio para obter e discutir conteúdos relacionados com saúde, alimentação e atividade física.

*Projeto: Ginástica laboral na Escola Técnica*

O projeto *Ginástica laboral na Escola Técnica* consistia na realização de atividades de ginástica laboral com professores, funcionários e estudantes de uma Escola Técnica do Distrito Federal. Novamente o contexto metodológico ou tecnológico da mídia-educação (FANTIN, 2006) se faz presente no planejamento do projeto, confirme a descrição do professor Ígor:

Se desenvolverá da seguinte forma, será aplicado durante o mês de junho um questionário de anamnese para identificação de desconforto, dores, hábitos cotidianos, histórico de atividades físicas, hábitos alimentares, histórico de doenças e o que mais for necessário. Com base nas informações desse questionário anamnese será produzido 12 (doze) animações em flash de movimentos básicos da ginástica laboral, de forma que seja trabalhada regiões musculares e articulares já citadas na anamnese. Estas animações serão colocadas na tela do computador de toda a escola, das máquinas que estiverem ligadas no momento em toda rede da escola, serão 2 (duas) intervenções por turno, neste momento o computador ficará bloqueado e só se desbloqueará depois do fim da animação (ÍGOR, 2006).

Durante a entrevista realizada no mês de dezembro, o professor Ígor relatou que o projeto não foi desenvolvido em sua totalidade por questões administrativas advindas da troca de governo e conseqüentemente da troca de direção da escola. Nesse contexto, o professor realizou na escola uma palestra sobre o assunto e o desenvolvimento do projeto foi adiado para outro momento.

#### *Projeto: Julgamento fictício*

O planejamento do projeto *Julgamento fictício* tematizava o uso de tecnologias na segunda guerra mundial. Foi proposto por duas professoras, uma de Educação Artística e outra de história – ambas atuando como professoras do laboratório de informática – prevendo diversas ações que incluíam pesquisas na internet, debates, dramatizações ou simulações de fórum e visitas ao fórum para assistir a um julgamento real. Entende-se que a utilização das TIC – por meio de pesquisa na Internet – se apresenta principalmente no contexto metodológico e tecnológico da mídia-educação (FANTIN, 2006). As falas abaixo representam respectivamente o momento do curso e o da entrevista.

Oi pessoal! Eu sou a Rute e estou trabalhando no projeto em conjunto com a Lenir. Já realizamos algumas pesquisas com os alunos, estamos fazendo alguns debates e depois iremos levá-los ao fórum para assistir a um julgamento real (RUTE, 2006).

Olha, nós começamos a desenvolver esse projeto mas ele não foi de todo concluído, porque a escola estava com outro projeto maior. E aí nós tivemos algumas... começou o movimento sindical naquele tempo, as paralisações, isso atrapalhou (LENIR, ☞).

### *Projeto: Chá literário*

O projeto *Chá literário* foi desenvolvido em um CEF conforme previsto em seu planejamento. Tinha como principal objetivo estudar a vida e obra de alguns escritores como Ziraldo, Monteiro Lobato, Cecília Meirelles, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira. Foi proposto por duas professoras que atuavam na sala de leitura e sala de vídeo da escola e contou com a participação e envolvimento de professores de geografia, português, matemática, literatura, educação artística, educação física, PD (parte diversificada), laboratório, sala de leitura. O projeto já havia acontecido em anos anteriores, porém, agora elas inseriram as TIC, conforme descrevem:

O desenvolvimento do projeto se dá através de pesquisas na internet das obras e vida dos escritores, de leituras das obras tanto em livros na biblioteca como também na internet, [...]. Como foi discutido e analisado com os colegas do curso, as tecnologias vão permear todo o projeto, onde os alunos irão filmar os ensaios, entrevistar os colegas e professores, utilizar gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, TV, DVD, som, computadores com internet, data show, microfones e o que mais for necessário para registrar todo o percurso até a culminância do projeto. A culminância se dará com uma tarde de apresentações diversas – coreografias, músicas peças teatrais, jograis, declamação de poesias e poemas (cerca de uma por turma) que vai retratar obras dos escritores estudados, ressaltando e priorizando bem a educação do corpo (AMANDA e IRENE, ☞).

De uma forma geral, a inserção das TIC no projeto Chá literário se contextualiza como metodológica ou tecnológica já que as tecnologias foram utilizadas a partir de uma visão instrumentalista, como um meio para executar as ações didáticas.

### 4.3 As TIC na prática educativa: professores e suas apropriações

A análise das apropriações buscou convergências entre dois momentos cronologicamente distintos – o momento do curso de formação continuada e da entrevista – porém, pertencentes a um mesmo processo de apropriação de TIC. Para tanto, foram consideradas as ações evidenciadas na prática educativa dos professores durante e após a execução do projeto. Esse recorte cronológico corresponde ao período de abril a dezembro do ano letivo de 2011, totalizando nove meses.

A prática educativa dos professores permeada por TIC indicou o uso prioritariamente de: (a) recursos de exibição, reprodução e produção de **vídeo**, tais como TV, projetor multimídia, DVD players, filmadoras, câmeras fotográficas, celulares, *softwares* de edição de vídeo, *notebooks* e computadores *desktop*; (b) Recursos disponíveis na **Internet**, (c) **Software educativo**. A seguir serão compartilhadas e analisadas algumas falas dos professores que evidenciam o uso e apropriações destas tecnologias em suas respectivas práticas educativas. Primeiramente serão analisadas as apropriações relacionadas ao uso do **vídeo** e posteriormente as apropriações relacionadas aos recursos da **Internet** e **software educativo**.

Os **vídeos**, foram usados como motivação para a aprendizagem, como “modelo” para práticas corporais, como vídeo-espelho para reflexão e conhecimento de si mesmo e como produção colaborativa.

[...] Então à medida que o vídeo ia passando e a música, nós então íamos desenvolvendo alguns gestos juntamente com essas crianças para que elas pudessem repetir e ao mesmo tempo fazer esse trabalho conjunto, né? A visualização do vídeo com a imagem e a movimentação e o professor, é como se diz... mediando para que a criança pudesse acompanhar (LUCIANA, ●).

A gente trabalhou usando um vídeo que fala exatamente da educação do corpo, sobre higiene, sobre saúde, os bons hábitos de saúde, atividade física. [...] a gente apresentou o vídeo, conversamos sobre o

vídeo com elas. É... fizemos o uso de atividades ligadas ao vídeo, sempre ligadas ao vídeo e montamos também no final uma dancinha, uma coreografia já que era um vídeo com música também [...] trabalhamos também o alongamento, a atividade física, tudo ligando a tecnologia à educação (NÚBIA, ●).

O vídeo foi utilizado como um meio para trabalhar conteúdos curriculares da Educação Física e a partir dele outras atividades foram desenvolvidas. O pensamento crítico se evidenciou quando as professoras demonstraram a capacidade de metarreflexão (Fantin, 2006), deixando claro que tinham consciência da estratégia que utilizaram. Segundo a professora Núbia, seus alunos necessitam de atividades diferenciadas, que privilegiem o visual, o concreto: “Usamos essa mídia como uma fonte de referência para essas crianças, que elas são crianças que precisam do visual, do concreto pra compreender”. Situação também descrita pela professora Luciana: “A visualização do vídeo com a imagem e a movimentação e o professor, é como se diz... mediando para que a criança pudesse acompanhar”. Aqui é possível identificar também a concepção da professora que se “vê” como mediadora entre a tecnologia e os alunos.

Desta forma, a professora acredita que o uso dos recursos tecnológicos contribuiria para a aprendizagem dos alunos, pois estariam mais motivados pelas aulas “interessantes e prazerosas”:

[...] Quando unimos reflexão e ação elas se tomam parte de um todo indivisível, como Dewey citou no livro: “que só a inteligência dá ao homem a capacidade de modificar o ambiente a seu redor.” Quando utilizamos os recursos tecnológicos aliados ao saber conduzimos as nossas aulas de forma mais prazerosa e interessante que naturalmente atrai os nosso alunos e os motivam a aprender... (LUCIANA, ☰).

Baseada nos estudos teóricos propostos no curso, a professora reconhece a importância de utilização das tecnologias de forma consciente e contextualizada com o conteúdo, ou como afirma Fantin (2006, p. 98), “[...] numa teoria e

prática de fazer-refletir educação com os meios [...]”. No mesmo fórum, outra participação da professora Luciana se destaca:

Bom, querendo ou não temos que estar preparados ou buscar maneiras de se preparar, porque agora não tem como correr, as tecnologias estão aí, chegaram e hoje podemos dizer que respiramos tecnologia, onde vamos, com quem falamos, é na rua, nas empresas, no país. É preciso integrar a escola na cultura digital, como diz Léa Fagundes, pois é a tecnologia que está mudando a cultura atual. E é possível fazer muito na escola quando se quer começando com o aluno que é o grande protagonista nesta nova mudança. Já percebemos a paixão e o desejo de aprender, de trabalhar e de construir; já sabemos a facilidade que a criança, o jovem encontra para lidar com essa nova ferramenta, basta aproveitarmos da melhor forma possível (LUCIANA ☺).

Ao dialogar com a autora Léa Fagundes, novamente a professora expressa sua opinião relacionando-a com estudos realizados durante o curso de formação continuada. Entende-se que ao declarar “agora não tem como correr” a professora possivelmente se refere a uma resistência ao uso das TIC tanto na vida pessoal quanto profissional. Resistência essa, que não se sustentaria atualmente, pois, “respirar tecnologia” significaria uma inevitável apropriação das TIC. Essa compreensão pode ser reforçada pela ideia exposta de que a facilidade com essa nova “ferramenta” pertenceria ao jovem e a criança.

Nesse sentido, vale a pena resgatar a resposta da professora Luciana durante a entrevista ao ser questionada se já tinha desenvolvido algum projeto ou atividade pedagógica que envolvia tecnologia antes de participar do curso de formação continuada: “não, não... não tinha ainda utilizado. Foi a primeira experiência”. A professora esclarece que já tinha utilizado música com as crianças e afirma a influência do curso de formação continuada sobre a sua prática educativa:

Olha, foi muito importante fazer esse curso porque, teve assim uma visão mais ampla da importância da tecnologia e a gente vê que realmente dá pra trabalhar as duas coisas juntas. [...] agora a gente ficou assim mais é... segura nesse sentido de estar também utilizando

a tecnologia, principalmente na minha área que é Educação Física, né? Então sempre que possível, quando eu posso, eu estou sempre utilizando da tecnologia. [...] Porque nós já trabalhamos com o corpo aqui, né? Através da educação Física. Então, estamos sempre desenvolvendo atividades com as crianças para desenvolvimento motor, né? das habilidades, da coordenação motora, então por que não utilizar a tecnologia? Ela só vai somar, Só vai ajudar (LUCIANA 🗨️).

Alguns aspectos se destacam na mudança de atitude descrita pela professora Luciana. A visão mais ampla da importância da tecnologia, somada à compreensão da possibilidade de “trabalhar as duas coisas juntas”, ou seja, TIC e educação do corpo, trouxe segurança para continuar usando as tecnologias na sua prática educativa. Sobre as perspectivas de uso futuro das TIC a professora enfatiza:

Com certeza e cada vez mais! Nossa, eu pretendo e até pro próximo ano, se tudo der certo, a gente procurar investir mais nesse processo. Porque a gente sente que a criança de hoje, essa geração quer isso. Nossa, eles já tem assim, uma abertura, assim tão... fácil quando você mostra o computador, mostra o celular, mostra... (LUCIANA, 🗨️).

Acredita-se, portanto, que os aspectos descritos sobre o processo de apropriação das TIC pela professora Luciana possam ser comparados ao estágio de adoção, caracterizado por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) como uma fase em que os professores adquirem mais autonomia na utilização das TIC, desviando o foco das questões técnicas para a maneira de integrar as tecnologias na prática educativa.

Por outro lado, a professora Núbia afirma que já utilizava as TIC antes mesmo de participar do curso de formação continuada no NTE.

Sim, a gente está sempre... a gente utiliza os meios de tecnologia em nosso favor na educação, né? então a gente lança mão deles. Sempre um vídeo, uma música, pra gente poder estar trabalhando com as nossas crianças alguma atividade que a gente propõe. Mas, não tinha sido muito específico com todo esse planejamento que a gente fez anterior, é... esse foi realmente todo planejado com objetivos mais



claros, mais centrados pra estar realizando. Os resultados são também muito positivos, né? (NÚBIA, ☺).

Durante toda a entrevista, a professora se mostrou muito à vontade para falar sobre uso das tecnologias na sua prática educativa. Para ela, o diferencial que a formação continuada agregou foi a fundamentação teórica para o planejamento de uso das TIC – neste caso por projetos – melhorando os resultados significativamente.

Durante nosso percurso percebi que é preciso, refletir sobre o projeto pedagógico e suas implicações na aprendizagem dos alunos, um projeto precisa nascer da realidade do grupo e das suas necessidades. Como definiu Ausubel, a aprendizagem tem que ser significativa, construída por meio da interação com algum conhecimento prévio. As TIC precisam integrar-se ao currículo auxiliando nas soluções dos problemas da educação e em disciplinas ligadas à educação do corpo. As TIC não podem ser mais um entrave, sub-utilizadas ou usadas como forma de punição como muitos outros “métodos” pedagógicos presentes em muitas escolas (NÚBIA, ☹).

A exemplo da sua parceira de escola e de projeto, a professora Núbia também faz referência a estudos teóricos realizados durante o curso e defende a integração das tecnologias integradas ao currículo não só no contexto da educação do corpo na escola, mas também como auxílio para solucionar os problemas da educação. A crítica sobre a forma como as TIC são – ou não – utilizadas em algumas escolas, vem seguida de uma análise específica sobre sua área de atuação:

Como trabalho no Ensino Especial se torna mais difícil integrar na escola a cultura digital, as atividades dos alunos ainda são muito centradas em aspectos do currículo tradicional, os professores possuem uma visão da dificuldade em trabalhar a tecnologia com os alunos com deficiência. Acredito que a utilização da tecnologia em projetos e na própria sala de aula seria uma ferramenta de grande auxílio no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência. Está é uma realidade que está aí e a escola erra em tentar fugir dela (NÚBIA, ☹).

A professora acredita que as tecnologias podem auxiliar o processo ensino-aprendizagem independente de o aluno ter ou não deficiência e alerta para a necessidade de superar o pré-conceito – conceito concebido antecipadamente – sobre a utilização das tecnologias no Ensino Especial. Em seu diário de bordo, no ambiente virtual do curso, a professora Núbia aprofunda suas concepções sobre projeto e tecnologias revelando o seu processo de apropriação durante o curso, em um belo exercício de reflexão:

Lembro-me da 1ª aula em que escrevemos no quadro conceitos de projeto e chegamos à conclusão que o projeto é um conjunto de ações com período determinado, com início e fim claros. Um projeto pedagógico precisa de objetivos, planejamento e envolvimento dos alunos ou comunidade escolar. Desde então as leituras e discussões sobre o assunto me fizeram amadurecer sobre o conceito de projeto pedagógico e suas aplicações para aprendizagem, associar a tecnologia como recurso rico e cheio de possibilidades abre um leque de oportunidades para a aprendizagem e crescimento dos alunos. É preciso buscar formas atrativas de usar toda a tecnologia de fácil alcance em prol da educação. Para isso precisamos estar preparados, fazer uma reflexão da aplicação de projetos e sua intencionalidade, conhecer a realidade da escola e da sua comunidade, criar situações problemas e instigar a curiosidade e soluções de problemas para o aprendizado. Sei que tenho muito a refletir e a aprender, mas a prática irá me ajudar entender melhor o conceito de projeto e suas aplicações na escola (NÚBIA, ☰).

As reflexões e questionamentos da professora Núbia, vão além do contexto metodológico e tecnológico da mídia-educação, evidenciando também um fazer-refletir nos contextos crítico ao questionar, analisar, refletir, apreciar, comentar (FANTIN, 2006). Fato que pode ser melhor observado no relato da professora sobre sua prática educativa após a participação no curso de formação continuada.

Nós tivemos aqui dentro da escola um chá literário. Tem uma autora, até professora do Centro de Ensino Especial lá do Plano<sup>18</sup>, ela tem uns livros e um dos livros foi chamado “A Joanelha Diferente” [...].  
**Como que nós poderíamos estar trabalhando com as crianças**

---

<sup>18</sup> Plano Piloto – Brasília - DF

**pequenas do Centro de ensino sobre o tema da joaninha que conta a estória de que ela não tinha bolinhas, mas não deixava de ser uma joaninha e queria estar no grupo?** Então a gente trabalhou aqui primeiro a parte de compreensão do livro, da leitura [...] e a gente trabalhou desenho, a estória, tudo que envolvia. Então tivemos a ideia de pegar uma música chamada joaninha, muito bonita essa música, muito bonitinha! E trabalhamos com essas crianças usando a mídia, o videozinho pra gente montar uma pequena coreografia pra gente trabalhar o conceito da joaninha e do diferente, e no dia a gente apresentou também, né? Foi muito bonito! Foi muito interessante a gente poder usar tudo isso a nosso favor pra transmitir tudo aquilo que a autora queria fazer no livro, que era a estória da joaninha diferente e que... dentro da coreografia nós tínhamos várias crianças cadeirantes e com andadores, né? Então a gente usou a tecnologia a nosso favor ali com a musiquinha, passando a mensagem e pro aprendizado, principalmente das crianças (NÚBIA, ●, grifo nosso).

Realizar a (re)leitura de um livro, analisando suas imagens e interpretando suas mensagens, buscar elementos que o complementem por meio da música e do próprio corpo. Talvez o corpo aqui represente o próprio texto, ressignificado em sua linguagem, em sua forma de comunicação e expressão. Um corpo contando sua própria estória, construindo o conceito de ser diferente e ser cidadão na sociedade. De certa forma, ao tematizar o corpo mediando com uso da tecnologia em sua prática educativa, a professora possibilitou uma reelaboração da convivência corporal (NÓBREGA, 2005) contribuindo para uma educação do corpo de modo contextualizado.

Todas essas filmagens, as filmagens que nós fizemos para o projeto, depois as crianças se viram. Elas ficaram... “realmente sou eu?...” Isso é importante! Porque está falando do eu, do conhecimento de si próprio. “Sou eu ali no vídeo!” Isso é importante porque a gente trabalha esse conceito, né? Do eu, do meu conhecimento de ser e reflete isso positivamente também na criança, quando agente usa tudo isso. A criança descobrir o uso do computador... de todas as tecnologias, do som, da música, do áudio! Tudo isso é importante (NÚBIA, ●).

O registro em vídeo das crianças durante a prática educativa, foi usado posteriormente pela professora em suas aulas como recurso – um vídeo-espelho

– para trabalhar outros conceitos, como o exemplo citado por ela, para conhecimento de si próprio.

Para o futuro as perspectivas da professora Núbia incluem novas ações. Entre elas, o uso do vídeo para registrar o desenvolvimento do aluno<sup>19</sup> “[...] filmar essa criança quando chega, depois de um tempo de atendimento [...] filmar de novo e fazer essa comparação”. Outro exemplo, seria o uso da tecnologia assistiva, reafirmando sua concepção de uso das TIC – como potencializadora da prática educativa – em favor do professor e do desenvolvimento da criança.

De que forma? A gente tem várias formas de usar a tecnologia, principalmente o computador que as vezes a gente negligencia dentro do ensino especial, né? Como a gente pode ter a tecnologia assistiva. A tecnologia assistiva é importante para as crianças que têm dificuldade. Têm condições de aprendizagem, mas tem limitações físico-motoras. E ela pode ser utilizada a nosso favor. [...] o uso do computador e de várias outras tecnologias que a gente pode ter dentro da educação que pode ajudar o desenvolvimento dessa criança. Não só ali o tradicional, mas ela é uma ferramenta a mais pra essas crianças (NÚBIA, ●).

Nesse sentido, observa-se o domínio pessoal da professora sobre as tecnologias que ela utiliza, – entendendo e utilizando-as sem esforço – naturalmente integrada à sua prática educativa, superando práticas tradicionais. Tais evidências são características do estágio de apropriação descrito por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Porém, não se pode deixar de reconhecer que o relato da professora Núbia poderia representar também um exemplo de letramento digital e midiático, tal qual abordado por Hobbs (2010), aproximando-se principalmente das dimensões de análise e ação.

O vídeo também foi a principal tecnologia usada pelo professor Tadeu, que durante as suas aulas articulou a produção coletiva de vídeos, através do registro da prática educativa. Neste caso, o vídeo produzido após a compilação

---

<sup>19</sup> Vale lembrar o contexto de atuação da professora no Ensino Especial. Entende-se que aqui especificamente ela se refere a sua atuação na educação precoce.

das filmagens de vários alunos e do professor, refletia os vários “olhares” representados pelos alunos e não mais o registro em vídeo apenas pelo “olhar” do professor. Ao se assistirem no vídeo – vídeo-espelho – os alunos se veriam sob o olhar do “outro” construindo a consciência que só pode ser formada de si mesmo a partir da interação com o “outro”. Esse processo de identificação pode ser comparado ao que Bakhtin (1997) descreve como o excedente da visão estética – eu me vejo e me completo pelo olhar do outro.

[...] Os alunos gravaram sua atuação durante as aulas de Educação Física e depois de uma edição eles puderam comparar a sua atuação com aquilo que o desporto em cada bimestre trabalhado oferecia. Então, foi uma forma assim até de autocorreção. Eles, primeiro acharam o máximo porque eles deixaram de ser coadjuvantes para serem atores e alguns, produtores. Eu tive uma satisfação também, de o seguinte, alguns meninos que tinham... é, vamos dizer assim... já a facilidade de gravar, não tinham tido ainda a oportunidade. Eles acharam o máximo, porque eles podiam utilizar esse instrumento rico e que a gente corre com ele da escola. Então eles acharam o máximo (TADEU, ●).

Desta forma, com o uso das TIC, a dinâmica da aula foi alterada, bem como os papéis do professor e dos alunos. Entende-se que ao afirmar que seus alunos “deixaram de ser coadjuvantes para serem atores e alguns, produtores” o professor Tadeu se refere a modificações na sua própria prática educativa, possivelmente superando práticas tradicionais. Alunos mais ativos, produzindo vídeos individualmente ou com seus pares – na verdade coletivamente – e se aproximando de um trabalho colaborativo. Aspectos condizentes com a fase de apropriação tecnológica denominada por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

A maioria dos vídeos foi editada pelo professor, mas os alunos também tiveram oportunidade de trabalhar na edição dos vídeos utilizando o laboratório de informática da escola. O professor demonstrou gostar da mudança – “eu tive uma satisfação também” – e segundo ele, “foi assim a perfeita aceitação por parte dos alunos”.

A maioria dos vídeos foram editados por mim [...] eu recolhia de cada aluno e fazia essa edição. Inclusive no decorrer do curso eu levei algumas imagens, né? que foram produzidas por eles, de jogos, tudo. Era o que acontecia em sala. [...] Então por isso que a gente vê diversas assim, durante as imagens, nós podemos observar diversas qualidades nas imagens. Mas, eu procurei respeitar e aqueles que traziam eu tentava adicionar. Virou assim uma salada mista, porque tinha assim, toda qualidade. Tentei ajustar tudo aí, fazer um vídeo único pra mostrar. E depois eles acharam importante foi se ver! Porque ao invés de ver os jogadores tudo lá, eles viam aqui. Eu mostrei, passei em sala, eu levava o projetor pra sala e eles observavam, se assistiam. “Ó lá, ó lá, ó lá, aquilo lá!!” entendeu? E eu também pude ver assim alguns erros, né? vamos ser bondoso, né?... alguns enganos que a gente faz no dia a dia (TADEU, 🗨).

Ao mesmo tempo em que o vídeo era utilizado como um “espelho”, para autocorreção dos movimentos dos alunos, o mesmo acontecia com o professor Tadeu, que ao se assistir após ser filmado por sua própria câmera e também pelo “olhar” do aluno se autoavaliava:

[...] pro professor é uma maneira de se autoavaliar. Por isso que eu acho que a gente não gosta. E... a gente... opa! Cometi esse deslize!, Opa!” [...] Eu filmava, eu filmava, mas também era filmado. Entendeu? Então, é isso que eu acho que às vezes nos assusta. Essa possibilidade de termos o registro de nossas ações no dia a dia. E isso aí incomoda (TADEU 🗨).

É principalmente a questão da nossa autoavaliação, da postura no dia a dia. Isso é uma das coisas mais importantes, porque com o passar do tempo, por mais experiência, por mais profissionais que nós somos, nós vamos deixando alguma coisa de lado. E quando a gente tem a oportunidade de através da tecnologia registrar o que você está fazendo, você também pode se auto avaliar. E você pode fazer uma correção no decorrer do bimestre. Foi o que eu achei mais importante foi o seguinte, foram determinadas atitudes que eu tinha, a partir do momento que eu vi, que eu percebi, registrado aquela atitude ali eu comecei a dar um outro destino pra ela. E acho que talvez seja isso que nos assusta em sala de aula, a possibilidade de um dia termos registrado a nossa atuação, porque nem todos nós teremos força pra um recomeço. E podemos ser questionados também. Acho que isso é a coisa mais... que mais complica, assim se a gente fosse fazer todos esses registros. É... nos desnuda, nos revela porque ali está vendo verdadeiramente quem nós somos (TADEU 🗨).

Analisar-se no vídeo, encontrar-se a si mesmo “enquanto objeto entre outros objetos” tornando-se o “outro” de si mesmo. Desta forma, talvez seria possível viver a sua própria exterioridade, pois o vídeo-espelho possibilitaria encontrar em si mesmo o excedente da visão estética (BAKHTIN, 1997). Nesta situação descrita, por meio da apropriação das TIC, professores e alunos poderiam ser o “guia do processo de identificação” mediando entre si o “acabamento ou completude” conforme descrito por Bakhtin (1997). Além de representar um processo de ensino-aprendizagem e de educação do corpo, para o professor, significa também reconstruir a própria prática educativa.

Para compreender melhor essa mudança na prática educativa, é importante atentar para outro aspecto destacado durante toda a participação do professor no curso e também na entrevista. Trata-se do seu conhecimento avançado sobre TIC, inclusive, já tendo atuado profissionalmente em atividades relacionadas à informática.

É até suspeito de falar porque eu adoro TIC. Já não mais relacionado com a Educação Física. Eu comecei a fazer a relação de Educação Física e TIC em 2009, tá? Foi a partir dali. Mas, nesses anos anteriores tudo, sempre tive oportunidade de ajudar em outras áreas (TADEU, ●).

O fato de ter se apropriado das TIC na vida pessoal não implicou simultaneamente no seu uso na prática educativa. O professor passou a usar as TIC em suas aulas em 2009. Porém, apenas projetando vídeos de jogos para ensinar os seus respectivos fundamentos.

Por exemplo, eu sempre trouxe para os alunos vídeos dos jogos para que eles analisassem. Qual tem sido o meu procedimento nos últimos dois anos principalmente? Antes de cada bimestre, eu apresento para os alunos a modalidade a ser trabalhada, passo o vídeo durante uma semana, diversos vídeos, e mostro os principais fundamentos que nós vamos trabalhar. [...] mas, filmar os alunos foi a partir de agora, a partir do curso (TADEU ●).

Senti a necessidade de interagir com os alunos assim, de eles participarem. Até então, eu era o único produtor, eu que escolhia as matérias, eu escolhia o que queria ser visto. A partir do curso, eu passei a ter a necessidade de... que eles se colocassem, que eles se sentissem como autores (TADEU ●).

Participar do curso de formação continuada significou para o professor uma mudança na metodologia de trabalho docente. Os alunos então, passam a produzir os vídeos. O professor já possuía o domínio técnico da tecnologia, a formação continuada trouxe embasamento teórico e fomentou a mudança na prática educativa. Para Belloni (2005), trata-se de um processo lento e complexo no qual a formação continuada é fundamental.

Ao ser questionado se pretende continuar utilizando TIC na sua prática docente o professor afirma com convicção: “Ah!... Não abro, não dá pra abrir mão mais não! né? A partir de agora, vai ser dia a dia [...]. porque eu senti o seguinte, é um recurso que nós não podemos abrir mão!”. As apropriações de TIC evidenciadas na prática educativa do professor Tadeu dialogam com a dimensão expressiva do letramento digital – criação (HOBBS, 2011).

Direcionando a análise para as apropriações dos professores que usaram recursos da **Internet** em sua prática educativa, encontram-se as ações das professoras Amanda e Irene que reformularam um projeto interdisciplinar sobre literatura já existente na escola em que atuavam, através da inserção das TIC. A partir de então, a prática educativa de vários professores foi permeada pelo uso de diversas tecnologias. A pesquisa antes realizada pelos alunos na biblioteca da escola foi ampliada para a Internet, disponível no laboratório de informática. O percurso das ações – ensaios, confecção de materiais, entrevistas – foram registrados por meio de imagem e vídeo, pelos professores e também pelos alunos. A utilização do audiovisual na prática educativa, contribui para a socialização e veiculação de “conhecimentos, valores, técnicas e representações, que provocam comportamentos e geram cultura” (WIGGERS, 2006). Outrossim, as TIC serviram de instrumento auxiliando a produção cultural –



coreografias, músicas, peças teatrais, jograis, declamação de poesias e poemas – dos alunos de cada turma ao retratarem as obras dos escritores estudados. As professoras consideram que essas ações são motivadoras para os alunos, resultando em melhoria no processo ensino-aprendizagem:

Acredito que ganhamos muito quando traçamos no projeto, objetivos e propostas para trabalharmos de forma conjunta e de maneira coerente, fazendo um elo que integre conhecimento, aprendizagem, ludicidade e outros elementos que faça do processo ensino-aprendizagem mais atraente para nossos alunos e consequentemente mais proveitoso para nós professores (IRENE, ☺).

[...] percebemos o quanto a tecnologia está avançando e quão grande é nossa responsabilidade, a de estar atenta com elas e ainda a de orientar nossos alunos nesse sentido. Hoje saber utilizar de maneira adequada esses recursos é um modo de estar em contato com o mundo dos nossos alunos e com a realidade em geral, continuar ignorando as tecnologias não nos levará a lugar nenhum. Procurando unir tecnologias com um currículo atual e moderno, dentro do interesse de cada aluno e potencializando os recursos dos projetos, acredito que iremos avançar e muito (AMANDA, ☺).

Defender o uso das TIC na educação por meio de projetos contextualizados com o currículo, talvez possa representar um avanço na superação de desafios enfrentados no processo de apropriação das tecnologias. A fala a seguir pode ilustrar essa questão:

[...] Eu acredito que há um paradoxo entre os educadores e os educandos. A gente sempre tem muito medo da tecnologia, porque por falta de informações a gente pensa que elas vão acabar tomando o nosso lugar como educador. Só que a junção desse conhecimento tecnológico junto com tudo o que o aluno precisa, ela é fundamental pra... pra um avançar na área da educação. E eu acredito que... que a partir de agora a tecnologia ela não pode se afastar de sala de aula em hipótese alguma, tem que tá assim ... sabe? Dá um conhecimento muito mais amplo, abre o entendimento do aluno, sem dizer que é muito mais prazeroso do que simplesmente o livro e o quadro de giz como antigamente (IRENE, ☺).

Nesse sentido, ao ser questionada se percebeu alguma mudança na sua prática educativa por influência do curso de formação continuada a professora afirma:

Percebi. Hoje a gente é mais centrado. Quando a gente vai trabalhar com as tecnologias a gente tem um foco mais apurado naquela tecnologia, a gente de cara já seleciona os objetivos, já... já comunica, já comunga né os objetivos com as práticas tecnológicas. E a nossa própria postura, há um envolvimento muito maior, não é mais feito de qualquer jeito... a gente simplesmente liga o computador de qualquer jeito. Hoje a gente já tem um foco, algo mais direcionado, e isso faz toda diferença na área da educação (IRENE, 🗨️).

A gente agora que conhece um pouco mais, a gente não pode de maneira alguma ignorar esse tecnologia, essa ferramenta que é tão útil pra gente, né? A gente chega na sala de aula, é outro... outro espaço, outra direção, outra dimensão quando a gente utiliza (IRENE, 🗨️).

O curso de formação continuada teria propiciado maior conhecimento e segurança no uso das TIC, contribuindo para superar resistências iniciais, rumo ao estágio da apropriação, descrito por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

Semelhantemente, o relato do professor Ígor também evidencia a influência direta do curso na sua prática educativa e também na sua formação docente. Em fase final da sua graduação em Educação Física, o professor mesmo tendo um conhecimento avançado de tecnologias e seus usos, afirma nunca ter utilizado as TIC relacionadas à Educação Física: “TIC sim, mas não com Educação Física”.

Olha, eu trabalhei no Núcleo de Tecnologia Educacional [...]. Então lá a gente fez uso pedagógico do Word, uso pedagógico do Excel, alguns programas como o Logo... a programação Logo, né? A gente fez alguns, é... Megalogo, Visual Class, a gente já usou o chat pra aula de Português, objetos de aprendizagem, Paint [...]. Então eu usei mas, como eu agora estou fazendo Educação Física, eu estou querendo usar as TIC na Educação Física. Meu projeto final foi até sobre isso. Mas, TIC e Educação Física eu não tinha usado até então (ÍGOR, 🗨️).

Apesar de não ter sido possível desenvolver o projeto elaborado durante o curso, o professor relatou durante a entrevista o uso das TIC em suas atividades de pesquisa realizada com alunos de um Centro Educacional do Distrito Federal. As TIC citadas por ele são todas baseadas na Internet e foram objeto de discussão no curso de formação, principalmente o *glogster*<sup>20</sup> que era desconhecido por todos os professores cursistas até então.

No meu TCC. O meu TCC se baseou em sete atividades. Eu dava sete atividades e os alunos escolhiam uma pra poder fazer [...]. E uma das atividades era o glogster. E alguns escolherem o glogster por que ficaram... ferramenta nova... Porque tinha redes sociais, tinha vídeo no *youtube*, tinha *slideshare*, tinha *wikipédia*, tinha várias atividades usando as TIC. Só que o *glogster* a maioria não conhecia, aí quem se achou desafiado fez e saíram atividades bem interessantes (ÍGOR, ●).

O *glogster* mesmo os meninos ficaram apaixonados pelo *glogster*! (ÍGOR, ●).

A experiência na utilização das tecnologias que o professor já tinha, influenciou positivamente na apropriação de novas TIC. Hobbs (2011), afirma que a perspectiva de uso das TIC em sala de aula vem dos papéis desenvolvidos como indivíduos. Entretanto, a exemplo dos demais professores cursistas os estudos teóricos propostos na formação continuada e a parceria estabelecida entre os professores foram fatores fundamentais evidenciados no processo de apropriação.

Você... ter a prática é importante, mas você saber pegar a... a teoria e aplicar ela na prática é importante. Não só a teoria, não só a prática... casamento dos dois (ÍGOR, ●).

Aquela apostila verde<sup>21</sup>, muito boa! Porque ela... ela tem uma sequência lógica, então eu fui lendo aquele material, e fui separando [...] E aí eu pude trocar muitas ideias porque tinha gente lá da Educação Física, da Pedagogia, de Artes, então as pessoas... a troca de ideias as necessidades de cada... como cada um usou uma... a própria

---

<sup>20</sup> <http://www.glogster.com/>

<sup>21</sup> Referindo-se ao livro texto que é fornecido pelo MEC e contém os estudos teóricos do curso.

ferramenta. Eu usei a ferramenta de um jeito o outro usou de outro, o outro sou de outro. Eu gosto disso porque mostra a potencialidade das ferramentas (ÍGOR, ☛).

Não basta hoje conhecer a parte técnica de um recurso, ou as teorias pedagógicas de livros e sim entender como estes dois tipos de conhecimentos podem se integrar de maneira satisfatória e eficaz no processo de ensino, de forma que o professor nem o estudante se torne escravo destas ferramentas. As NTICEs devem ser um recurso dentro do leque existente para a utilização nas aulas, não ser totalmente contra, nem também usar sem critério, planejamento e objetividade (ÍGOR, ☛).

Ao descrever as fases de apropriação das TIC, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) confirmam a importância desse processo ser permeado pela reflexão sobre a própria prática e também pela parceria com outros professores. De tal modo, as ações desenvolvidas pelo professor Ígor sinalizam a apropriação das TIC com vistas à fase de inovação, pode-se também incluí-las nas dimensões de acesso, criação do letramento digital e midiático (HOBBS, 2011).

Mantendo a discussão ainda com foco nos recursos da Internet, buscam-se os relatos sobre a prática educativa das professoras Lenir e Rute, que possibilitam uma análise sobre outro ângulo – o laboratório de informática. O projeto construído durante o curso de formação continuada não foi desenvolvido “porque a escola estava com outro projeto maior. E aí nós tivemos algumas... começou o movimento sindical naquele tempo, as paralisações, isso atrapalhou” (LENIR, ☛). As professoras atuam no laboratório de informática de um Centro de Ensino Fundamental e a entrevista, realizada apenas com a professora Lenir, traz aspectos importantes para esta análise.

Eles vem pra pesquisar conforme a necessidade deles de pesquisa, e sob agendamento do professor, mas tem esse espaço pra ele fazer as atividades dele, né? (LENIR, ☛).

E aqui nós já temos essa coisa de pesquisar. Os meninos tão sempre aqui no... no laboratório, ora editando um vídeo, ora um filme, ora projetando. Nós estamos com um projetor aqui justamente porque

estamos tendo é<sup>22</sup>... filmes e slides que eles estão construindo, então a turma vem pra cá pra assistir aqui. Material deles. [...] o que tá no momento é sobre a violência da mulher. E eles trabalharam em cima da lei Maria da Penha, e pesquisaram na internet, pesquisaram com as pessoas, com a comunidade. Sobre violência, relatos... tem outra pesquisa também que usa tecnologia que é a poluição. Então foram divididos grupos, o trabalho da professora de CN<sup>23</sup> (LENIR, ●).

Dá suporte, dá suporte, entendeu? Eles tem o espaço pra editar, pra configurar, imprimir né, organizar o trabalho. E aí tá a exposição aqui, no nosso mural sobre a pesquisa da poluição, que aí eles fotografaram os espaços poluídos da cidade, da escola... é bem movimento, é bem TIC, usa câmera pra registrar né, além de ter o texto redigido. Então, é uma experiência pra eles desenvolverem a prática crítica né? a percepção crítica, eles aprenderem a fazer essa auto avaliação (LENIR, ●).

O relato da professora permite olhar para o que acontece dentro do laboratório de informática. Os alunos se apropriaram do espaço e o frequentam constantemente. A professora Lenir coordena as atividades, auxiliando na mediação entre a tecnologia alunos e professores. Sobre a presença dos professores acompanhando suas turmas ao laboratório, fica subentendido que existem algumas resistências, principalmente no que diz respeito à “indisciplina” dos alunos por causa da mudança na “dinâmica” da aula devido as características do espaço físico peculiar ao laboratório de informática. O “desarranjo” diferente da sala de aula tradicional – carteiras enfileiradas, corpo disciplinado, quieto para a mente “aprender” – somado ao uso dos computadores resultaria em uma “liberdade de movimento” que foge dos padrões habituais de uma sala de aula e seria um dos motivos que estaria inibindo os professores de realizar aulas com seus alunos no laboratório de informática.

Eu tenho uma professora que tem pedido muito pesquisa pros meninos. Aí eu falei professora, a senhora podia trazê-los pra fazer um, uma coisa mais efetiva lá dentro. “Eu não tenho condições, eu não tenho estrutura emocional , psicológica pra levar os alunos pro

---

<sup>22</sup> Pode-se observar pouco antes de iniciar a entrevista, que vários alunos estavam no laboratório trabalhando com esses vídeos/filmes e pelo menos uma aluna DML inclusa.

<sup>23</sup> Ciências naturais.

laboratório de informática”. Concordo com ela. Porque eu também aqui dentro estou a beira de um... Porque se você vai se comprometer em nível de responsável pelo espaço, você cobra de você (LENIR, 🗨️).

Mas tudo é uma questão... uma coisa é fazer isso aí com um, outra coisa é fazer com quarenta alunos aqui dentro (LENIR, 🗨️).

Eu só recebo aluno em horário contrário ou pra fazer pequenos grupos, coisas pequenas, entendeu? O grupo... estamos tendo o festival de dança, nos temos aqui na escola há mais de seis anos. Então eles vem pra ver coreografia, música, fazer a pesquisa, mas não vem a turma inteira, vem de grupos em grupos (LENIR, 🗨️).

É... o desafio era trazer o professor aqui pra dentro, ainda que não seja com grande evolução, poderíamos dizer, trabalhando na mesmice, deixando o outro falar por ele, mas ainda assim, entrar! É botar um pé no portão, do que ficar com o corpo todo do lado de fora do quintal e nunca entrar na casa nem chegar na janela pra saber como funciona. Entende? As coisas se transformam é a passos lentos, a passos lentos (LENIR, 🗨️).

Apesar das dificuldades, a professora demonstra entusiasmo em sua “missão” – levar o professor para o laboratório de informática – mesmo que aos poucos. Demonstra também ter plena consciência que o uso e apropriação das TIC é um processo lento e complexo (BELLONI, 2005). Ela própria se vê nesse processo e para superar o desafio, reconhece a influência da formação continuada em sua prática educativa:

Sim, com certeza, me deu uma nova dinâmica de trabalho. Uma nova forma de perceber a construção do conhecimento, entendeu? E tem sido muito útil. Agora é uma coisa engraçada porque não é um curso, mas eu fiz vários cursos juntos, então isso soma e incorpora um no outro (LENIR, 🗨️).

As tecnologias novas sempre batem em nossa porta, principalmente quando somos auxiliares da construção do conhecimento de nosso aluno, a tecnologia seja ela atual ou ultrapassada sempre terá sua serventia a grande descoberta é observar que não podemos parar de evoluir, descobrir, não podemos saciar a fome de conhecimento, nunca jamais. Todas as tecnologias em seu momento oportuno devem fazer parte de nossa pratica laborativa. Sem jamais deixar de permitir

a ação criativa pois os métodos utilizados os conceitos também precisam ser renovados (LENIR, 2006).

A ação constante da professora Lenir no laboratório de informática, somada as suas concepções sobre as TIC – as quais considera indispensáveis – buscando superar práticas tradicionais, indica um estágio de apropriação rumo à inovação (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997).

Nesse percurso de práticas educativas que circulam dinamicamente entre os vídeos e a Internet acrescentam-se as atividades desenvolvidas com **software educativo**. Partindo de uma situação observada por três professoras no Centro de Ensino Especial em que atuam – mães levavam seus filhos e ficavam ociosas aguardando o término das aulas – foi elaborado durante o curso de formação continuada um projeto que propunha inicialmente atividades de pesquisa no laboratório de informática e em seguida aulas de alongamento para as mães.

O uso do software educativo *tux paint*<sup>24</sup> e a pesquisa de imagens surgiu como solução para a resistência das mães ao uso do computador. As professoras perceberam que a maioria das mães não eram alfabetizadas e ficavam intimidadas ao serem expostas ao uso do computador para pesquisa na Internet. As professoras haviam conhecido e utilizado o *tux paint* e o *google* imagens durante a participação em outro curso intitulado “Linux Educacional e suas aplicações pedagógicas” também realizado no NTE e resolveram reproduzir a atividade com as mães.

Elas começaram a falar assim: “Ah não quero computador não, eu quero só ficar é... lá na atividade. Aí colocou elas naquele *tux paint*, ah!... mais foi tudo pra elas! Aí elas começaram a pintar e tal... aí depois elas começaram assim a se sentir melhor, mexer no computador, aí a gente começou a soletrar (NATÁLIA, 2006).

Aí a gente usou aquele recurso de só aparecer fotos e imagens. Aí quando começou aparecer só fotos e imagens elas empolgaram que aí

---

<sup>24</sup> Software de desenho para crianças. <http://tuxpaint.org/>

elas viam lá o pessoal fazer atividade, via fazer exercício. Aí elas começaram a querer realmente ir lá pro laboratório (NATÁLIA, ☞).

A pesquisa na internet passou a ser realizada em forma de imagem através do motor de busca do *google*, ressignificando a atividade para as mães e também para as professoras. Wiggers (2006) destaca que tal como o texto escrito, a imagem também emite conteúdo e o trabalho com imagens possibilita aprendizagens.

A partir do desenvolvimento dessas atividades, observa-se que as apropriações das professoras se apresentam de forma diferenciada, conforme a relação pessoal que cada uma possui com as TIC.

Apesar de declarar na entrevista que antes do curso de formação continuada nunca tinha usado as TIC em sua prática educativa, depois de desenvolver as atividades de pesquisa sobre saúde, alimentação e atividade física com as mães a professora Natália fez a mesma coisa com seus alunos usando seu notebook pessoal.

[...] e com os alunos especiais eu acabei levando também a ideia e foi muito bacana. [...] Aí não só com o grupo no projeto aí eu trouxe pra minha aula também que eu achei demais! (NATÁLIA, ☞).

Eu trouxe a questão visual dos vídeos procurando com meus alunos e aí com, assim... porque eu tenho alguns alunos que tem um entendimento excelente e aí então eles gostaram demais (NATÁLIA, ☞).

Porque assim... eu nunca ia imaginar que era possível associar as duas coisas. Porque assim... o fato de estar na Educação Física, assim... pelo menos eu como pessoa isolei a parte de informática assim... eu não visualizei que podia se associar as duas coisas. E aí assim... com o curso eu vi que as duas coisas elas podem ser associadas e bem associadas, inclusive eu tive assim... depois eu trouxe o meu computador e no meu computador assim com alunos de oficinas eu consegui passar questões de alimentação fazendo... através de pesquisa e eles amaram assim... então assim... me deu uma ideia, que eu não tinha tido a ideia antes. Porque eu pensei assim... mais na questão de Educação Física, traz os alunos faz atividade sistemática específica da Educação Física mas nada visual (NATÁLIA, ☞).



Ele me assim... [...] que ele me ampliou uma questão visual das possibilidades do que eu posso fazer. Então assim... eu achei muito bacana! Mas muito bacana mesmo porque assim abriu um leque é... [...] você pode trazer assim questões visuais, questões de pesquisa independente do fato de serem alunos especiais. Que eles gostam do mesmo jeito (NATÁLIA, 🗨️).

A atividade do projeto, que foi realizado por ocasião do curso de formação continuada, foi reproduzida na prática educativa da professora Natália, posteriormente a professora inseriu em suas aulas do vídeo, sinalizando um processo inicial de apropriação com continuidade ao longo do ano letivo em um movimento do estágio de adaptação para a apropriação, propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

Trabalhando em parceria com a professora Natália, estavam as professoras Elisa e Raquel as quais evidenciam estágio diferentes de apropriação das TIC na prática educativa. A professora Elisa demonstra características situadas entre os estágios de adoção, avançando para a adaptação, segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

Foi ótimo pra mim. Já me deu um kownhow pra eu trabalhar o vídeo e agora também como eu já to mexendo com isso aí eu já vou providenciar coisas melhores né pra ter um... uma finalização de vídeo ou de outra coisa que eu quero num nível melhor (ELISA, 🗨️).

[...] a gente teve que fazer DVD pros meninos da parte de capoeira, que eu também dou aula de capoeira. Então, já foi desenvolvido em cima do que eu aprendi, já teve mais ganhos naquilo dali. Então, eu... realmente nesse ponto aí não chegou a ser um projeto, mas foi uma atividade relacionada, que foi a... que a gente sempre desenvolve, vídeo... fotos, alguma coisa assim. Eu trabalhei em cima do vídeo com os meninos (ELISA, 🗨️).

[...] notei que realmente a tecnologia tem crescido de forma muito rápida onde penso que temos acompanhado esse crescimento de forma não adequada a ser utilizada. Enquanto a tecnologia avança nós ainda tomamos consciência de como utilizá-la de forma atualizada. As vezes nossos conceitos antigos não nos dá respostas a altura do pretendido. Ou seja, existem muitos recursos mas, o que adianta tê-los se o

usamos de forma antiquada e sem interesse. Eu penso que temos que trabalhar não só com novas tecnologias e sim com novas mentalidades nos atualizando. Há também projetos desenvolvidos atualmente e neles podemos acrescentar mais conhecimentos (ELISA, ☒).

Por outro lado evidencia-se um processo inicial de apropriação das TIC caracterizado por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) como exposição, a partir dos relatos da professora Raquel. A professora afirma não ter usado TIC na sua prática educativa nem antes nem após a realização do curso de formação continuada “Não... não. Não utilizei não”. A única vivência com as tecnologias na escola teria sido a parceria com as colegas no projeto realizado com as mães. Mesmo assim ressalta sua participação:

Através do... do projeto que a gente... Inclusive a Natália falou “Vamos lá pro computador...” porque eu não tenho muita noção, elas tem muito mais noção que eu né? Aí “vamos lá no computador...”, aí fica mexendo enquanto as mães tão fazendo eu vou junto, sabe? E fico mexendo no computador, porque eu não tenho muita noção, tenho muita não. Não sou que nem vocês assim de abrir o vírus... essas coisas... Mas eu quero sim. Quero prosseguir, quero fazer outros cursos... me aperfeiçoar mais (RAQUEL ☑).

Foi... sabe porque que foi? Porque quando eu fui fazer o curso foi mais por curiosidade, porque eu num... não me adapto muito a computador essas coisas, não tinha muita noção né? Aí eu fui porque as colegas falaram “vamos!...” que isso que aquilo, aí eu acabei indo. Aí nossa!... adorei foi ótimo, maravilhoso! Foi assim que eu fiquei muito interessada na... de prosseguir, de fazer outros cursos outras coisas... porque menina fui só mais por curiosidade mesmo...rs (RAQUEL ☑).

A busca de conhecimento na área de informática e tecnologia têm sido uma constante devido a necessidade que está se apresenta atualmente. Apesar da necessidade deste conhecimento ainda como profissional estou aprimorando meus conhecimentos para **me integrar neste processo de informatização escolar** (RAQUEL, ☒, grifo nosso).

O trabalho em pares se destacou durante toda a análise de dados e novamente se evidencia como fator propício à apropriação das Tecnologias. Observa-se também, um afastamento pessoal em relação às TIC, e até mesmo

um sentimento de exclusão, refletindo uma dificuldade de apropriação, tal qual aprender um novo idioma, na verdade, um novo letramento. Mesmo assim, não se caracteriza uma resistência, pois a professora sempre afirma o desejo de apropriação, partindo da ideia de se “integrar nesse processo de informatização escolar”.

#### **4.4 Concepções de corpo e educação do corpo**

Para concluir a análise, discutem-se nesta categoria as concepções de corpo e educação de corpo que se evidenciaram nos dados empíricos. Questões importantes emergiram da fala dos professores – do corpo máquina ao corpo sujeito, da educação do corpo em uma prática educativa fragmentada a uma prática educativa permeada por projetos.

A concepção de corpo constitutiva da modernidade – corpo máquina – descrito por Le Breton (2003) ao se referir à assimilação mecânica do corpo humano, se apresenta na citação a seguir:

Historicamente o corpo vem sendo negligenciado no âmbito educacional. No passado por “culpa do pecado”, nos dias atuais pela falta de cultura e desconhecimento desta máquina perfeita que é o corpo humano. “É uma engenhoca incrível” (TADEU, 2008).

Apesar de Le Breton (2003) opor o “corpo máquina” à densidade do homem, essa não parece ser a questão intencionada pelo professor, pois, ao mesmo tempo ele denuncia um corpo negligenciado no âmbito educacional e em outro momento define “o aluno é um todo indivisível”.

Porém, a fragmentação da prática educativa na escola em atividades para o corpo e para a mente sutilmente transparece em algumas falas, revelando uma concepção de educação do corpo na escola restrita a algumas disciplinas, principalmente a Educação Física. Wiggers (2008), retrata a questão ao questionar se a escola veria o corpo apenas do pescoço para cima, cabendo a Educação Física educar o corpo do pescoço para baixo.

Um projeto na escola que contemple a educação do corpo na escola tem que ser por meio de planejamento com outros componentes curriculares e uma pré formação dos professores envolvidos, já que ao meu ver **apenas o componente curricular Educação Física tem o movimento como meio no processo de ensino**, a educação infantil também possui tal possibilidade, **os outros professores não são preparados para isto**, pois suas turmas ficam paradas nas cadeiras e muitas vezes numa disposição pré determinada (ÍGOR, ☞).

Percebemos que a escola negligencia a Educação Física ao “não dispor um local apropriados para a prática e para as aulas teóricas que devem permear o seu aprendizado”. Percebemos quando os alunos “sem professor” são “mandados” para a área de Educação Física; percebemos a negligência quando não se cobra o “mínimo de uniforme” para a sua prática... (TADEU, ☞).

Desta forma, a escola nega o corpo ao entender que ele pertence à Educação Física – e talvez, só ele pertença a ela - pois, nesta fragmentação a “mente” seria responsabilidade de outras disciplinas. Se o corpo não é valorizado na escola, a Educação Física também não teria seu valor reconhecido. A negligência ao corpo, reflete na negligência à Educação Física. As afirmações de Vaz (2002) e Nóbrega (2005), contribuem para esta análise, no entendimento que a educação do corpo na escola não está limitada a nenhuma área específica de conhecimento, pelo contrário, é permeada por diversas práticas em diversos momentos no currículo.

Algumas das possíveis “raízes” para a fragmentação em questão seriam, segundo os professores, o próprio processo de formação acadêmica ao formar “especialistas” desconsiderando o aluno como “um todo indivisível” e também as condições efetivas da prática educativa no que se refere a estrutura física das escolas e quantidade de alunos nas turmas.

[...] **Nossa formação acadêmica** (pelo menos a da minha época) **nos levou a uma fragmentação do conhecimento e criamos ao nosso redor uma “redoma defensiva”**. Nos tornamos “especialistas” em um campo que não deveria ter especialistas, mas sim generalista, uma vez que a educação não é fragmentada, **o aluno é um todo indivisível...** (TADEU, ☞).

**Associar o corpo com a prática educativa no desenvolvimento do currículo e no aprendizado dos conteúdos é um desafio para os dias de hoje, [...] mas, minha reflexão é no que diz respeito a toda a estrutura que devemos ter para utilizarmos desses recursos, pois com salas super lotadas, sem laboratório de informática e sem espaço adequado para nossos alunos** fica inviável querer colocar em prática esse tecnologia, esse currículo. A educação tem que ser melhor olhada pelos nossos governantes temos que transformar a escola em um lugar prazeroso e moderno, atual e acessível para todos (AMANDA, 2010).

Diante disso podemos compreender que **a maior dificuldade de explorar mais o corpo e o espaço em sala se dá pelo excesso de aluno em sala**, dito que nas séries iniciais o número de alunos por sala é bem inferior ao de séries mais avançadas, e as atividades lúdicas propiciam essa exploração corporal; acredito que enquanto não se tiver uma legislação que possa favorecer as restrições citadas teremos essa prática nas escolas públicas onde as salas são superlotadas impedindo que possamos aplicar nossa flexibilidade de exploração do corpo nesse ambiente, de costume rígido e tradicional (LENIR, 2010).

Pode-se observar, o tom de desabafo dos professores ao se referirem a escola como um lugar desatualizado e excludente, provavelmente refletindo um outro tempo – passado, em desacordo com o século vigente, onde não seria prazeroso estar. Nesse sentido, a sala de aula dos séculos XIX a XXI poderia ser igualmente descrita, na maioria das vezes, como um ambiente preenchido por cadeiras enfileiradas a frente de um quadro, planejado para aquietar um corpo-objeto privilegiando uma mente suprema. Segundo Inforsato (2006), tratam-se de ideais condizentes com o racionalismo cartesiano constituinte do pensamento moderno.

Por outro lado, mesmo com as dificuldades relatadas, os professores acreditam na viabilidade de uma prática educativa que contemple um corpo-sujeito, descrito por Le Breton (2010). Tal concepção foi evidenciada na fala dos professores em diversos momentos:

Quanto a projetos que focam a educação do corpo, vemos que isso é urgente e não há como desvincular a educação intelectual da educação do corpo. **É um conjunto! Um está ligado ao outro, sem o corpo**

**não se pensa, não se enxerga, não se vive.** O movimento é imprescindível para uma educação integral, que visa um ser completo e atual (AMANDA, ☞).

[...] Eu vou ser bem honesto pra você, o que menos conta nas minhas aulas de Educação Física, é a formação do atleta. **Eu trabalho mais com a formação do homem.** Eu trabalho com o caráter, com a postura, com o trabalho social ali. Eu utilizo o esporte, pra trabalhar esse lado. E eu sempre brinco com eles o seguinte: aqui não é lugar de formar atleta. Nós descobrimos atletas aqui e eu encaminho, mas, **aqui nós formamos pessoas!** Nós trabalhamos com cidadãos, tá? (TADEU, ☞).

Superando uma visão dicotômica e mecanicista, o corpo como um só constructo – um todo indivisível, emerge como base conceitual para reflexões e novas ações na prática educativa. Neste contexto, o trabalho por meio de projetos se mostrou como um “caminho” de superação das limitações sobrepostas para a educação do corpo na escola. As ações desenvolvidas nos projetos sinalizaram avanços na flexibilização dos tempos e espaços escolares, possibilitando maior liberdade de expressão corporal.

Quanto ao objetivo de projetos que contemplem a educação do corpo, na minha opinião, pode sim ser viabilizado, como diz a autora “projeto é estar sempre comprometido com ações”, e toda ação depende do corpo, desde o levantar da cadeira, confecção de um cartaz, Criação de maquetes, etc. (RUTE, ☞).

Quanto a contemplar a educação do corpo na escola, compreendo que se eu proponho aos alunos fazerem uma pesquisa sobre textura e explorar toda area da escola, Estou a contemplar a educação do corpo, fazendo com que eles se movimentem livremente com objetividade (LENIR, ☞).

Trabalhar a educação do corpo em projetos é totalmente viável, visto que projetos estimulam o interesse dos alunos, traz a tona a busca por conceitos diferentes dos impressos pelo professor e refletem a aprendizagem. **Através de projetos multidisciplinares os alunos podem descobrir que a educação do corpo não está só relacionada a disciplinas específicas, como ciências ou Educação Física, e sim ao meio escolar e como eles se apresentam na sociedade** (NÚBIA, ☞).

A educação do corpo na escola também passa a ser concebida, não como atribuição de algumas disciplinas, mas presente no “meio escolar”, pelo fato da existência estar condicionada ao corpo. Assim, não tendo como dissociar o “ser” do corpo, em todos os momentos esse corpo estaria sendo educado, quer como sujeito, quer como objeto.

Igualmente, as falas dos professores revelam um estado de ciência, porém, não de aceitação do corpo controlado, ou como define Wiggers (2003), do corpo disciplinado pela escola tradicional. Os estudos teóricos, as discussões em grupo, a parceria de ideias durante o curso, bem como a ação-reflexão na prática educativa por meio dos projetos integrados com as TIC, permitiram aos professores novos olhares sobre o corpo e sua educação na escola.

Também quero ressaltar a importância de projetos voltados para a educação do corpo [...]. Vivemos num mundo completamente engessado para tudo que se trata de corpo, diz-se que qualquer movimento do corpo é “imoralidade”, “sensualidade”, “falta de respeito”, “que não faz parte da escola”, “que a postura do corpo precisa ser desconsiderada na escola porque ali apenas se trabalha com o intelectual dos alunos”. Enfim, **é necessário romper paradigmas a esse respeito**. Vimos que é possível sim, trabalhar projetos contemplando o corpo, movimento, ritmo, dança, coreografia e teatro. Gostei muito de estudar essa temática, as discussões, as novas ideias, os teóricos, foi bastante enriquecedor para minha prática pedagógica (IRENE, 🗨️).

Vamos lá, bem, sobre os desafios enfrentados, e porque não, as vantagens adquiridas pelos docentes da nova sociedade do conhecimento e da comunicação são tantas que as vezes alguns assuntos são muito bem tratados em qualidade e em quantidade, mas outros são, por vários motivos, pouco estudados, e a interação de educação do corpo e tecnologias é um bom exemplo. Não basta dominar tecnicamente os recursos, pois entender como estes dois tipos de conhecimentos podem se integrar de maneira satisfatória e eficaz no processo de ensino, de forma que o professor nem o estudante se torne escravo destas ferramentas, e o desafio de integrar educação do corpo e tecnologia está esperando pesquisas, estudos, projetos e trabalhos para servir de parâmetro e referências (ÍGOR, 📖).

Independente da área de formação ou atuação, a maioria dos professores demonstrou desejo de contemplarem a educação do corpo de forma

contextualizada em suas práticas educativas. Porém, a articulação da temática TIC e educação do corpo foi considerada por eles como “novo desafio” pouco abordado na área da educação e sobre o qual se faz necessário buscar maior conhecimento através de estudos, projetos e pesquisas para não se limitarem ao uso das TIC apenas como ferramenta.

Nesse sentido, Belloni (2005) alerta para a necessidade de inserção da mídia-educação aos processos educacionais em uma abordagem que integre tanto a dimensão de ferramenta pedagógica, quanto de objeto de estudo. Para a autora, uma condição indispensável para o “ser” cidadão. Portanto, sendo a existência corporal (LE BRETON, 2010), e o corpo objeto de interferência – mecânica, virtualizada ou midiática – explícita das TIC, urge a necessidade de inserção na formação inicial e continuada de professores de estudos relacionados ao campo da mídia-educação, contemplando os contextos metodológico, crítico e produtivo, trazidos por Fantin (2006).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a compreender as apropriações de TIC realizadas por professores no contexto da educação do corpo na escola, no sentido de analisar seus usos e apropriações na prática educativa de professores e também de identificar quais as concepções de corpo e educação do corpo se apresentam nessas práticas permeadas por TIC.

A pesquisa de campo possibilitou a aproximação da pesquisadora e dos professores participantes através da realização do curso de formação continuada *Elaboração de projetos: TIC e educação do corpo*, proposto a partir do módulo Elaboração de Projetos, parte integrante do ProInfo Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, do Ministério da Educação.

No início da pesquisa, os professores participantes já apresentaram características diversas e heterogêneas no que diz respeito ao uso e apropriação das TIC. Os extremos partiam de “nunca usei” até “sou extremamente tecnológico”. Porém, o desejo de uso e apropriação das TIC se mostrou comum a todos os participantes, caracterizando uma das principais motivações para a participação no curso de formação continuada.

Outros motivos que justificam a participação no curso se destacaram e merecem ser descritos por revelarem os sentidos das TIC para os professores: (i) Distanciamento involuntário entre professores e alunos provocado pela “não apropriação” das TIC, levando-os a viverem temporalidades diferentes, para Martín-Barbero (2009), *destempos*; (ii) emergência das TIC como uma “imposição profissional” e o receio de comprometer suas funções pedagógicas, caso não se aproprie delas; (iii) interesse direto na ação pedagógica, buscando conhecimento para fazer “funcionar de fato” o laboratório de informática e outros recursos tecnológicos da escola; (iv) crença de que a tecnologia pode melhorar o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente a educação; (v)

busca de atualização, devido ao sentimento de estar sempre “correndo atrás” por causa do rápido desenvolvimento tecnológico; (vi) percepção da responsabilidade de estar “atenada” com as TIC para orientar os alunos nesse sentido.

Desta forma, para os professores participantes, a apropriação das TIC é tida como inevitável. Porém, se constitui em um desafio, e a formação continuada um caminho para sua superação. Os professores também reconhecem o NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional, como um ambiente de estudos e formação continuada para o uso e apropriação das TIC.

Os projetos elaborados pelos participantes durante a formação continuada e desenvolvidos na prática educativa ao longo do ano, consistiam em novas propostas de utilização das TIC no contexto da educação do corpo na escola ou em propostas de reelaboração de projetos já existentes na escola. Na maioria dos casos, observou-se uma tendência de reprodução na prática educativa, do uso de recursos e atividades abordadas durante o curso de formação continuada, as quais os professores se sentiam seguros para utilizarem.

Desta forma, na prática educativa dos professores foi evidenciado o uso principalmente de vídeo, Internet e software educativo. O vídeo esteve presente em todos os projetos que efetivamente foram desenvolvidos, sendo utilizado para exibição – os alunos assistiam o conteúdo exibido; para reprodução – os alunos tinham no vídeo um “modelo” para reprodução dos movimentos corporais, por exemplo, vídeos de coreografias infantis; e para produção – os alunos ativos na produção de conteúdo, participando colaborativamente da captação, edição e compartilhamento dos vídeos. A Internet teve seu uso direcionado para realização de pesquisas de conteúdo em formato de texto, imagem e vídeo através do *google* e do *youtube*, além disso, apenas um participante mencionou o uso de outros recursos *web*, tais como: redes sociais, *gloster*, *wikipédia*, *slideshare*. O software educativo, também foi mencionado em apenas um projeto desenvolvido.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na prática educativa dos professores participantes se inserem nos contextos da mídia-educação descritos por Fantin (2006) como metodológico ou tecnológico, crítico e produtivo. Algumas atividades se contextualizaram apenas como tecnológica, sendo as TIC usadas como ferramenta pedagógica. Outras já dialogaram com os contextos crítico e produtivo, de forma que, mesmo não sendo na mesma atividade, ou por todos os participantes, os três contextos da mídia-educação foram contemplados.

Outrossim, foi possível também buscar aproximações entre a prática educativa dos professores, e os estágios ou fases do processo de apropriação tecnológica caracterizados por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Entre os onze participantes, oito demonstram características das fases de adaptação e apropriação sendo que três entre estes já sinalizaram possíveis mudanças rumo à inovação. Entre as fases de adoção e adaptação foram identificados dois professores e apenas um professor demonstrou mais evidências da fase de exposição. Assim, os dados analisados indicaram avanços entre as fases rumo à apropriação tecnológica.

Apreende-se então, que o curso de formação continuada realizado pelos professores contribuiu diretamente nesse processo, pois, importantes elementos emergiram dos dados, significando a participação dos professores no curso e revelando a relação entre a formação continuada e as apropriações de TIC. Em síntese, pode-se elencar: (i) maior segurança para utilizar as TIC na prática educativa, contribuindo para superar dificuldades iniciais; (ii) contribuição dos estudos teóricos para o planejamento de uso das TIC na prática educativa; (iii) interesse do professor em investir nesse processo de apropriação; (iv) perspectivas de uso futuro de tecnologias, novas ações, novos projetos; (v) visão mais ampla da importância da tecnologia somada a possibilidade de se trabalhar as duas coisas juntas – TIC e Educação do corpo.

Os professores também reconheceram a importância da utilização das tecnologias de forma consciente e contextualizada com o currículo e da reflexão

sobre a própria prática. O trabalho por meio de projetos disciplinares ou interdisciplinares, as parcerias construídas com outros professores e a presença das TIC nas escolas (principalmente da Internet) disponíveis para utilização nos momentos de coordenação pedagógica, são fatores que auxiliaram a apropriação tecnológica.

Porém, a apropriação das TIC pelos professores não se apresentou como um processo natural e prazeroso, como talvez seja para os alunos. Pelo contrário, a maioria dos participantes demonstrou esforço para superar esse desafio – imposto pela sociedade em rede – sempre permeado por inúmeros questionamentos, inquietações, e dificuldades. Afirmando-se como um processo lento e complexo (BELONI, 2005) e lento e gradual, conforme Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

Neste contexto, observou-se que a apropriação das tecnologias primeiro se efetivou no plano pessoal e depois foi ressignificada para a prática educativa. Porém, a apropriação na vida pessoal não representou necessariamente a apropriação profissional, justificando a participação mesmo dos professores considerados “avançados” em conhecimento tecnológico, em cursos de formação continuada que abordem aspectos teórico-metodológicos das tecnologias na educação.

Outra relação importante identificada foi entre os níveis de apropriação tecnológica e os tipos de atividades desenvolvidas na prática educativa. Professores nas fases iniciais de apropriação optaram por pesquisas na Internet e pelo software educativo (*Tuxpaint*), limitando-se ao contexto tecnológico da mídia-educação. À medida que avançaram em suas apropriações os professores começaram a utilizar em suas atividades vídeos para exibição de conteúdos e como modelo para reprodução de movimentos corporais, circulando entre os contextos tecnológico e crítico. Os professores que evidenciaram apropriação tecnológica, inclusive na vida pessoal, se sentiram seguros para trabalharem com produção de vídeo, propondo atividades inovadoras – como, por exemplo,

o projeto com uso dos celulares na aula – produzindo conteúdo e contemplando os três contextos da mídia-educação tecnológico, crítico e produtivo.

Por outro lado, considerou-se que entre os professores participantes não foram identificadas resistências ao uso das TIC, provavelmente pela limitação do próprio estudo que foi realizado com professores que se inscreveram voluntariamente em um curso de formação continuada sobre TIC, fato que pode significar a superação de resistências iniciais. Mesmo assim, algumas situações foram identificadas como dificuldades para a inserção das tecnologias na prática educativa. Tratam-se de questões administrativas, como por exemplo, a falta de um coordenador de tecnologias no laboratório de informática; questões técnicas, como defeito nos equipamentos; medo de não ter conhecimento suficiente; e principalmente a dificuldade de “controlar” a disciplina dos alunos no laboratório de informática, que é considerado na escola como o “centro de tecnologias”.

Em meio a estas considerações, faz-se necessário acrescentar as questões que emergiram nesse processo de apropriação dos professores, no que diz respeito às concepções de corpo e educação do corpo percebidas na prática educativa permeada por TIC, pois contribuiriam diretamente para o atendimento dos objetivos propostos.

As falas dos professores revelaram sutilmente a fragmentação existente na escola, em atividades para a mente e para o corpo. O corpo estaria em segundo plano e as atividades que possibilitam maior flexibilidade de movimentação corporal seriam atribuídas à Educação Física. As maiores dificuldades ou desafios para um “corpo sujeito” na escola seria o espaço físico e o número elevado de alunos nas salas de aula.

Apesar de os professores demonstrarem ter consciência do corpo tradicionalmente ser tratado como “objeto”– controlado, disciplinado – na escola, a maioria também demonstrou, o desejo de contemplar a educação do

corpo de forma contextualizada em suas práticas educativas, independente da área de formação ou atuação.

Nesse sentido, a articulação da temática TIC e educação do corpo foi considerada por eles como “novo desafio” pouco abordado na área da educação e sobre o qual se faz necessário buscar maior conhecimento através de estudos, projetos e pesquisas. Assim, os professores evidenciaram em suas práticas educativas a utilização de TIC relacionadas ao corpo, em alguns casos proporcionando uma reelaboração da vivência corporal e em outros ainda bem tímidos, apenas reproduzindo o que já se fazia sem as tecnologias.

Neste contexto, as ações desenvolvidas na prática educativa por meio dos projetos de TIC e educação do corpo, podem sinalizar avanços na flexibilização dos tempos e espaços escolares, possibilitando maior liberdade de expressão corporal e indicando um possível caminho de superação das limitações sobrepostas para a educação do corpo na escola.

Acredita-se que os estudos teóricos, as discussões em grupo, a parceria de ideias durante o curso, bem como a ação-reflexão na prática educativa por meio dos projetos integrados com as TIC, permitiram aos professores novos olhares sobre o corpo e sua educação no contexto escolar.

Portanto, a convergência entre corpo e TIC tende a flexibilizar os tempos e espaços escolares, dando lugar a novos espaços de aprendizagens, novas dinâmicas de organização das atividades, novas formas de interação e colaboração entre professores e alunos. Não obstante, a tecnologia pode ser utilizada também para controlar, ou disciplinar os corpos, reproduzindo atividades tradicionais. O diferencial será a concepção pedagógica do professor como mediador nesse processo.

As considerações aqui apresentadas partem dos dados empíricos obtidos durante a pesquisa e fundamentados no quadro teórico, portanto não se propõem a generalizações. Pretende-se, em resposta aos objetivos, contribuir com

elementos para futuras reflexões sobre a inserção das TIC na escola, seus usos e apropriações por professores, considerando a educação de um corpo sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. ; BERTONCELLO, L. *Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo*. Anais do X Congresso Brasileiro de Educação. Curitiba, novembro, 2011. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489\\_4005.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489_4005.pdf) . Acesso em 25/02/2012.

ALONSO, K. M. *Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, outubro, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papyrus, 2008.

BÈVORT, E. ; BELLONI, M. L. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.

BORGES, M. A. F. *Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais*. 2009. 321f. Tese de doutorado em educação: Currículo, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.



\_\_\_\_\_. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008

CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *A sociedade em rede .A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

CAVELLUCCI, L. C. B.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Elaboração de projetos: guia do formador*. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ECO, U. *Apocalípticos e Integrado*. Coleção Debates No. 19 - Ed. Perspectiva, 6ª. ed., 2006.

FANTIN, M. *Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006

GIRARDELLO, G. *Mídia-Educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: um percurso de pesquisa*. Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação [online]. Recife, set. 2011. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2900-1.pdf>. Acesso em: (10/04/2012).

HOBBS, R. *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington, D.C.: The Aspen Institute, November, 2010

\_\_\_\_\_. *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin, 2011.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, E. S.; GOELLNER, S. V. (Org.) *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas*, Petrópolis: Vozes, 2012.

INFORSATO, E. C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Século XXI a era do corpo ativo*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MANDRESSI, Rafael. Dissecções e anatomia. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean- Jacques; VIGARELLO, Georges (org). *História do corpo*. 1. Da renascença às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. SOUZA, M. W. (org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, EPU-EDUSP, 1974a e b.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. (tradução: Paulo Neves). São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, v. 9, n. 3, jul./set.,1993.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proinfo integrado*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156&Itemid=271](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=271)> acesso em 17/12/2010.

OLIVEIRA, L. P. A. Violência, Corpo, Escolarização. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) *Educação do Corpo na Escola Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

*Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010*. [Coordenação executiva e editorial. Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em: <www.cetic.br> acesso em 14/05/2012.

RODRIGUES, J. C. Os corpos na antropologia. In: MINAYO, M. C S; COIMBRA J.; CARLOS, E. A. (orgs). *Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na américa latina*. FJ: Fiocruz, 2005.

SANDHOLTZ, H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, C. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. São Paulo: Artmed, 1997.

SCHAFF, A. *A Sociedade informática: as consequências da segunda revolução industrial*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade. Campinas: vol.23, n.81, dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, C. L. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Educação do Corpo na Escola Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) *Educação do Corpo na Escola Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) *Educação do Corpo na Escola Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVIERA, M. A. ; ALVIN, C. H. F. *Uma Experiência de Construção do Currículo Escolar para a Educação Física*. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) *Educação do Corpo na Escola Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NÓBREGA, T. P. *Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005 599

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais .Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores*. Organização as nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tradução: Cláudia Bentes David, 2009.

VAZ, A. F. *Aspectos, Contradições e Mal-Entendidos da Educação do Corpo e a Infância*. *Revista Motrivivência*, v. 13, n. 19, Florianópolis. PP. 7 – 11, 2002.

WIGGERS, I, D. *Corpos desenhados : olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*. Doutorado em Educação. (Universidade de Brasília – UnB/UFSC), 2003.

\_\_\_\_\_. *Infância e mídia: Crianças desenhando novas corporeidades*. In: FANTIM, M.; GIRARDELLO (orgs). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 75-98.

ZUIN, Antonio A. S. *O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n.112, set. 2010 .

**APÊNDICE I**

**PROPOSTA DE CURSO - EAPE**

**ELABORAÇÃO DE PROJETOS:  
TIC E EDUCAÇÃO DO CORPO**

2010

## PROPOSTA DE CURSO - EAPE

### A - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

#### 1. Denominação:

Elaboração de Projetos: TIC e Educação do Corpo.

#### 2. Solicitantes:

GTEC: Gerência de Tecnologias Educacionais – CIED: Coordenação de Informática na Educação – NTE: Núcleo de Tecnologia Educacional de Taguatinga

#### 3. Responsável

Nome	E-mail	Telefones		
		Celular	Trabalho	Residência

#### 4. Coordenador(es) do curso:

Instituição	Nome	E-mail	Telefones		
			Celular	Trabalho	Residência
PARCEIRA					
EAPE					

#### 5. Justificativa:

Em consonância com o Programa de formação Proinfo Integrado, do Ministério da Educação – MEC que tem como política a inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, criou-se o curso Elaboração de Projetos.

Com foco no desenvolvimento de projetos com a integração de tecnologias aplicadas à educação, o curso Elaboração de Projetos: TIC e Educação do Corpo propicia aos professores de escolas públicas o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto e suas especificidades no contexto escolar, bem como a articulação das práticas pedagógicas baseadas em projetos de trabalho com aspectos relacionados ao currículo com destaque para a educação do corpo e a convergência de mídias e tecnologias de educação existentes na escola.

## **6. Objetivo do curso:**

Capacitar professores da rede pública de ensino para a elaboração de projetos para a utilização das tecnologias em sala de aula com foco na Educação do Corpo.

## **7. Atribuições:**

**7.1** - EAPE: aprovação da proposta; certificação, coordenação e avaliação do curso.

**7.2** - MEC: Material didático, ambiente E-ProInfo e acompanhamento.

**7.3** - GTEC: Coordenação, validação das inscrições e acompanhamento.

**7.4** - DRE/NMP: Divulgação.

**7.5** - NTE Taguatinga: Planejamento, execução e avaliação do projeto.

Docência, recursos humanos, materiais e espaço físico.

## **8. Plano operativo**

### **8.1 - Público-alvo**

Professores efetivos e de contrato temporário que atuam nas séries/anos iniciais no Ensino Fundamental e professores de Educação Física lotados nas escolas que possuem laboratórios de informática.

## 8.2 - Pré-requisito(s) para a pré-inscrição

Não há pré-requisitos. Desejável que tenha feito o curso de Introdução a Educação Digital.

## 8.3 – Divulgação

DIVULGAÇÃO		
PERÍODO	RESPONSÁVEL	MEIOS DE DIVULGAÇÃO
08/02/2011 a 18/02/2011	DRET/NMP/NTE	Circular enviada para as escolas e e-mail Divulgação no site da SEEDF/EAPE

## 8.4 - Pré-Inscrição

PERÍODO	LOCAL	HORÁRIO	VAGAS			DRE
			mat.	vesp.	not.	
21/02/2011 a 01/03/2011	Site da SEEDF/EAPE e DRE Taguatinga	<i>On-line:</i> 24 horas DRET: 08:00 às 18:00	-	25	-	Taguatinga
TOTAL			-	25	-	



### 8.5 – Critérios de Seleção:

- Serão considerados os seguintes critérios de seleção, na seguinte ordem:
  - 1º) Tempo de exercício na rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal; (vantagem para os que têm data de admissão mais antiga).
  - 2º) Idade (vantagem para quem tem mais idade).
  - 3º) Sorteio .
- Os selecionados serão devidamente avisados pela EAPE e/ou DRE.

### 8.6 - Inscrição

- Será efetivada no primeiro encontro/aula do curso com o professor-formador responsável.
- O não comparecimento no primeiro encontro/aula implicará na perda da vaga, salvo em caso de doença ou impedimento legal, sendo obrigatória a entrega do comprovante no prazo máximo de 48 horas na EAPE.

### 8.7 - Realização

Turma	PERÍODO		LOCAL (sala)	HORÁRIO	Dia(s) da semana	Datas de encontros		
	Início	Término				Abril	Maio	Junho
T1	28/04/2011	02/06/2011	NTE Taguatinga	14:00 às 17:00	Quinta- feira	28	5,12,19,26	02

### 8.8 - Modalidade do curso:

( ) presencial                      ( x ) semipresencial                      ( ) a distância

**8.8.1 - Carga Horária Direta:** 18 horas ( sendo 6 encontros presenciais de 03 horas).

Carga Horária Indireta: 42 horas

Carga Horária Total: 60 horas

### 8.9 - Docentes

PROFESSORES-FORMADORES								
Pólo	Turma	Nome/ Matrícula	E-mail	Telefones			Horário	Dia(s) de encontro
				Celular	Escola	Residência		
TA G.	T1	Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins [REDACTED]	<a href="mailto:geusi.nte@gmail.com">geusi.nte@gmail.com</a>	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	14:00 às 17:00	28/04, 05, 12, 19, 26/05 e 02/06

## B – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

### 1. Objetivos de aprendizagem

- Identificar as contribuições das TIC ao desenvolvimento de projetos de sala de aula;
- Abordar o conceito de projeto a partir do resgate histórico relacionado com o contexto educacional e tecnológico (conceito histórico, projetos em educação e integração de tecnologias ao desenvolvimento de projetos);
- Analisar o conceito de currículo na perspectiva da integração com as TIC;

- Planejar e desenvolver o Projeto Integrado no Currículo com foco no tema educação do corpo.

## **2. Procedimentos**

Todo o conteúdo do curso será disponibilizado no ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo. Porém, os participantes receberão o mesmo conteúdo em CD-Rom.

Conforme as diretrizes do Proinfo integrado o curso elaboração de Projetos, baseia-se na intersubjetividade, no protagonismo do formador, do professor e do aluno, bem como na epistemologia da práxis, que são os saberes mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica. Desenvolve-se com base na articulação entre a prática pedagógica com o uso de tecnologias, a realidade da escola e o contexto da sala de aula, e a reflexão sobre a prática com a interação das TIC no currículo das distintas áreas do conhecimento.

Para se alcançar esse intento, serão utilizadas as seguintes técnicas:

- Definição dos objetivos a cada aula;
- Fundamentação teórica;
- Exposição dialogada nos encontros presenciais;
- Aplicação de documentos ou tarefas com recursos variados;
- Diagnóstico de aspectos do ambiente da escola e avaliação das possibilidades educacionais dos recursos disponíveis;
- Elaboração de projetos educacionais com suporte e apoio on-line do instrutor utilizando as horas de estudo a distância.

## **3. Conteúdos do curso**

- Projeto: visão Histórica
- Projetos e uso de tecnologias

- Distintas instâncias de projeto na escola
- Pedagogia de Projetos e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.
- Exemplos de projetos.
- Elaboração de projetos
- Currículo por projetos
- Currículo, concepções e tendências
- Integração de tecnologias ao currículo
- Educação do corpo em ambientes educacionais
- Tecnologias e educação do corpo
- O desenvolvimento do projeto na sala de aula
- Projetos e tecnologias: abrindo as fronteiras do currículo
- Projetos desenvolvidos em outros contextos educativos
- Currículo na ação
- Cartografia cognitiva e mapas conceituais.

#### **4. Conteúdos para fins de certificação**

Sumário do conteúdo do curso

- Projetos: Estudo e Prática – 20 horas (03 horas presenciais e 17 horas a distancia)
- Currículo: Estudo e Prática – 20 horas (03 horas presenciais e 17horas a distância)
- Tecnologias: Estudo e Prática – 20 horas (12 horas presenciais e 08 horas à distância).

## **5. Recursos didático-pedagógicos**

- TV/ Vídeo; CD/DVD; apostila; microcomputadores; quadro branco; câmera digital.
- Ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo

## **6. Avaliação**

### **6.1 – Dos cursistas**

A avaliação do curso será feita de forma processual, com acompanhamento das atividades desenvolvidas presencialmente, a distância no ambiente E-Proinfo e ainda, por um projeto de aplicação pedagógica utilizando as tecnologias com foco na educação do corpo a ser elaborado e desenvolvido pelo cursista, e apresentado ao final do curso.

### **6.2 – Do curso por meio de relatórios**

#### **6.2.1 – Relatório Final do Curso**

Deverá ser elaborado pelo coordenador da instituição que propôs o curso, com base nas avaliações processual e final, conforme formulário da EAPE.

## **7. Certificado**

### **7.1 - Cursistas:**

#### **7.1.1 – Frequência**

Será exigido 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas.

### **7.1. 2 – Trabalhos**

Projeto de aplicação utilizando as tecnologias na prática pedagógica com foco na Educação do Corpo apresentado pelo cursista ao final do curso, bem como o registro do aproveitamento na ata de frequência.

### **7.2 – Professor-formador**

Cumprimento de carga horária direta e indireta ministradas no curso:

- Carga Horária Direta: (18 horas diretas - 06 encontros presenciais de 03 horas)
- Carga Horária Indireta: 42 horas a distância
- Carga Horária Total: 60 horas

## **8. Referências**

CAVELLUCCI, Lia; PRADO, Maria Elisabete; ALMEIDA, Maria Elizabeth. Elaboração de Projetos. Seed-MEC: Brasília. 1º Edição, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio T. de. (Org.). Educação do Corpo na Escola Brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VAZ, A. F. Ensino e Formação de Professores e Professoras no campo das Práticas Corporais. In: VAZ ET AL. (Org.). Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões Sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: USFC, 2002.

**9. Recursos financeiros**

Sim  Não ( X)

**9.1 – Oriundos da EAPE**

Sim  Não (x)

**9.2 – Proveniência dos recursos:** \_\_\_\_\_ Valor (R\$)

\_\_\_\_\_

APRECIADO _____ _____/_____/_____. GERÊNCIA DE FORMAÇÃO
APROVADO _____ _____/_____. DIREÇÃO DA EAPE

## APENDICE II

### Curso Elaboração de Projetos: TIC e educação do corpo

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO CURSO		
<b>E I X O 1 P R O J E T O</b>	<b>1º Encontro Presencial</b> Data: 28/04 Apresentação do curso Cadastramento no E-proinfo	<b>Atividades à Distância</b> Período: 05/05/2011 a 25/05/2011 <b>Fórum</b> - Atividade 1.1 Meu projeto pessoal/profissional/Apresentação <b>Fórum</b> - Atividade 1.2 Diálogo teórico <b>Fórum</b> - Atividade 1.3 Projeto e suas características <b>Biblioteca/Material do Aluno</b> - Atividade 1.4 Banco de projetos <b>Biblioteca/Material do Aluno</b> - Atividade 1.5 Construção de uma proposta de projeto <b>Diário de Bordo</b> - Atividade 1.6 Reflexão sobre a aprendizagem
	<b>2º Encontro presencial</b> Data: 05/05 Tema: Educação do corpo	
	<b>3º Encontro Presencial</b> Data: 19/05 Tema: Circuito de tecnologias	



<b>E I X O 2 C U R R Í C U L O</b>	<p><b>4º Encontro Presencial</b> 26/05</p> <p><b>Painel</b> -Atividade 2.1 Painel das propostas do Projeto</p>	<p><b>Atividades à Distância</b> 26/05 a 15/05</p> <p><b>Fórum</b> - Atividade 2.2 Compartilhamento do projeto em ação.</p> <p><b>Fórum</b> - Atividade 2.3 (Opcional) Currículo e suas características</p> <p><b>Fórum</b> - Atividade 2.4 Podcast com Léa Fagundes</p> <p><b>Diário de Bordo</b> - Atividade 2.6 Reflexão sobre a aprendizagem</p>
	<p><b>5º Encontro Presencial</b> 09/05</p> <p><b>Vídeo-entrevista</b> - Análise do projeto na ação</p>	
<b>E I X O 3 T E C N O L O G I A</b>	<p><b>Oficina de Vídeo</b> 16/05</p> <p>Oficina de edição de vídeo</p>	<p><b>Atividades à Distância</b> 16/05 a 30/06</p> <p><b>Fórum</b> - Atividade 3.2 Refletindo no coletivo</p> <p><b>Biblioteca</b> – Atividade 3.3 Projeto final</p> <p><b>Diário de Bordo</b> – Atividade 3.4 Reflexão sobre a aprendizagem</p>
	<p><b>6º Encontro Presencial</b> 30/06</p> <p>Atividade 3.1 Socialização do projeto</p>	

## **APÊNDICE III**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1- Qual projeto foi elaborado durante o curso?
  
- 2- O projeto foi desenvolvido? Caso sim, por quanto tempo? Caso não, quais os motivos que impediram a implantação do projeto?
  
- 3- Antes de participar do curso de formação continuada você já tinha desenvolvido algum projeto envolvendo TIC (? (qual?))
  
- 4- Algum outro projeto envolvendo TIC foi desenvolvido por você após participar da formação continuada? (qual?)
  
- 5- Na sua opinião o curso influenciou a sua prática educativa com o uso da TIC? De que forma?
  
- 6- Você percebeu alguma mudança de atitude/postura da sua parte em relação a utilização das TIC na escola por influência do curso? O que mudou?
  
- 7- Você pretende continuar utilizando TIC na sua prática educativa? Como?