

# INTERFACES DA DOCÊNCIA (DES)CONECTADA: USOS DAS MÍDIAS E CONSUMOS CULTURAIS DE PROFESSORES

Monica **Fantin** – UFSC

Pier Cesare **Rivoltella** – UCSC

Agência Financiadora: Funpesquisa/UFSC e CREMIT

## **Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores**

**Resumo:** Diversos estudos relacionam os consumos culturais dos professores aos usos das mídias na educação e diferentes discursos sociais afirmam que a escola e seus professores estão em descompasso com os desafios que a tecnologia promove na sociedade atual. Mas será que podemos generalizar esse discurso? Afinal, precisamos saber como as tecnologias estão presentes na vida pessoal e profissional dos professores, o que eles fazem no seu tempo livre e como usufruem dos bens culturais. Foram alguns destes aspectos que uma pesquisa buscou investigar a partir das vozes dos próprios professores em dois contextos socioculturais e que descrevemos nesse artigo. Visando pensar a construção de uma outra idéia de formação, supõe-se que seja impossível estabelecer uma relação entre educação e mídia sem um contato com as tecnologias da informação e comunicação. Uma análise parcial aponta indícios de uma transformação em curso em relação à presença das tecnologias e dos artefatos de mídia e sugere interfaces para além das dimensões de uso pessoal e profissional na prática docente.

**Palavras-chave:** uso das mídias; consumos e práticas culturais; formação de professores

### **1. Novas mídias e especificidades culturais: dos consumos à educação**

A paisagem comunicativa atual está cada vez mais marcada pela multimedialidade, intermedialidade, portabilidade e versatilidade, redefinindo instrumentos e modalidades de consumo na comunicação digital, diz Corcoran (2006).

Na multimedialidade, é possível ler uma página da web, abrir uma janela para ver um vídeo e escutar uma música de fundo ou um comentário sobre uma fotografia. Na intermedialidade, o processo de convergência das mídias ao digital produz cada vez mais uma contaminação e pluriespecialização dos diversos suportes: se pode ouvir rádio na internet, navegar na web e acessar o correio eletrônico pela televisão de casa, telefonar, enviar mensagens, fotografar e ter uma agenda de anotações com um celular. Aliás, o celular, está cada vez mais equipado para desenvolver funções diferenciadas a respeito daquela clássica, ou seja, da ligação viva voz permitindo acesso alternativo de serviços e conteúdos, como o computador e a TV já o fazem com a portabilidade e

mobilidade. São tecno-lógicas que influenciam profundamente as lógicas da comunicação e do consumo.

A lógica comunicativa do tipo um-a-muitos, que a TV generalista configurava a condição do espectador como de um terminal mais ou menos passivo do sistema de comunicação, é substituída pela lógica de comunicação muitos-a-muitos, com forte estrutura interativa em que o espectador se transforma em usuário de serviços. A lógica comunicativa se inverte: a centralidade das mídias é substituída pela centralidade dos sujeitos. São eles que se tornam protagonistas de um cenário social e cultural caracterizado por uma multiplicação de telas disponíveis (televisão, computador, celular, videogame, MP3) e pela navegação em uma dessas telas que são guiadas pelo interesse pessoal e pela necessidade do momento. Na sociedade multitela (Rivoltella, 2006) o *zapping* televisivo torna-se *zapping* multimidiático: as mídias digitais não são mais mídias de massa mas “*personal media*” (Ferri, 2004).

Tais lógicas modificam não apenas os tipos de usos das mídias e tecnologias, mas transformam também os consumos e as práticas culturais. É fundamental que a educação preste uma atenção específica ao conjunto destas transformações, sobretudo pelo seu significado cultural e pelos comportamentos sociais que promovem.

Algumas pesquisas internacionais (Bringuè y Sabada, 2008; Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009) isolaram alguns dados que interessam a este olhar e foram sintetizadas por Rivoltella (2008).

Um primeiro elemento significativo é a *perda da centralidade da televisão*. Por anos a preocupação mídia-educativa foi organizada em torno desse protagonismo: a televisão se constituía no principal objeto, tanto que educar para as mídias, significava sobretudo educar para a TV. O surgimento das mídias digitais produziu uma progressiva diferenciação das dietas midiáticas: o consumo televisivo vai sendo inserido no interior de um sistema de comportamentos em que encontra lugar o celular, a internet, os leitores de MP3 e o console de videogames. O mesmo televisor sofre uma transformação que o torna cada vez menos instrumento dedicado a sintonizar a programação das televisões e cada vez mais ponto de acesso multimidiático com diversos conteúdos e serviços, dos videogames ao DVD.

Diante disso, o consumo torna-se uma *atividade complexa e multitasking* (multitarefa). Frequentemente o jovem (e até mesmo o adulto), sentado diante da televisão escuta música com o fone de ouvido de seu MP3 enquanto confere as SMS recebidas em seu celular. Analogamente, quando se usa videogame, ativam-se outras

lógicas cognitivas simultaneamente: táticas para fugir do inimigo, estratégias baseadas em inferências para passar ao nível superior do jogo, técnicas de resolução de problemas para resolver situações complexas que se encontram atravessadas. Trata-se, indubitavelmente, de um tipo de habilidade (fazer coisas simultaneamente) que pode ser entendida como um aspecto positivo destas mídias sobre o dispositivo da cognição, mas implica também uma atenção diluída, deslocando-se de um objeto a outro superficialmente, segundo uma descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento. É difícil dar atenção exclusiva a qualquer coisa ou a qualquer um: muitas telas nos envolvem e somos protagonistas de muitos circuitos comunicativos paralelos.

Outro elemento importante é que as mídias digitais guiam uma transformação gradual do perfil do usuário *do status de espectador ao de produtor*. Na internet podemos abrir e gerir um blog com relativa facilidade, comunicar com MSN ou com Skype; com o celular podemos fotografar, gravar e enviar fotografias e vídeos, e salvar no computador. Essas imagens estão tanto redefinindo a memória do celular - como um substituto tecnológico dos diários de um tempo, em que se confiavam os segredos e onde se guardava tudo o que de mais caro e pessoal havia - quanto transformando-se em protagonistas da sedução e da comunicação e funcionando como testemunha jornalística (o movimento de passe livre nas ruas de diversas cidades do país, os conflitos entre a polícia e os jovens nos *banlieux* parisienses, as prisões nas eleições iranianas, que foram vistos graças aos celulares daqueles que protagonizaram o conflito).

Aliás, o celular permite ainda um último destaque. Ele está intencionalmente sempre ligado e ao nosso alcance, mesmo a noite. Enviamos continuamente mensagens, e na maioria das vezes nem sempre há necessidade de comunicar certos conteúdos, mas estamos sempre conectados. Isso permite ao celular sobrepor-se a outras atividades que estão sendo desenvolvidas e a preencher os tempos vazios que tradicionalmente eram reservados a outras atividades. Nesta *ânsia compulsiva de conexão* podemos ler um fenômeno de progressiva fuga do silêncio, e isso provavelmente encobre um distanciamento de tudo aquilo que é reflexão de si para desenhar um tempo cada vez mais cheio e sempre mais pressionado pela dimensão do presente (Ardrizzo, 2004).

E como essas práticas culturais e novas formas de consumos interpelam aos que atuam com a educação de crianças e jovens e com a formação de professores?

Tomando como ponto de partida a análise de como alguns meios têm sido incorporados nas práticas educativas, podemos identificar como as escolas estão lidando com as mudanças provocadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Afinal, a presença e o uso das tecnologias nas práticas culturais de crianças e jovens precisa estar articulada a uma reconfiguração das práticas educativas na escola, e isso remete à complexidade da formação de professores nos cenários atuais, às competências necessárias para viabilizar mediações significativas a partir de sua relação com a cultura, mídia e tecnologia, e à discussão de um novo perfil profissional.

Foi a partir deste quadro que desenvolvemos uma pesquisa com professores do ensino fundamental em dois contextos socioculturais (o da área metropolitana de Milão, Itália, e o da cidade de Florianópolis, Brasil), fruto de uma parceria entre duas universidades (a Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, e a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, UCSC).

## **2. A pesquisa e seu percurso metodológico**

As mídias e as tecnologias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. A formação de crianças e professores precisa assumir o desafio de pensar esta realidade sociocultural, e tais práticas necessitam mediações pedagógicas que fazem parte do campo da mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (Rivoltella, 2005, Fantin, 2006).

Diante de tais pressupostos, realizamos uma pesquisa qualitativa a fim de fazer um levantamento inicial sobre os usos das mídias e os consumos culturais de professores do ensino fundamental em duas cidades e contextos socioculturais diferentes (que serão identificados com as letras M – Milão - e F - Florianópolis e F). No entanto, para fazer tal mapeamento é necessário haver uma articulação entre as abordagens da pesquisa qualitativa e quantitativa. Mesmo sabendo que certas técnicas quantitativas possam ser consideradas desagregadoras por sua natureza, ao isolar certos elementos de ação dos contextos em que ocorrem, estes dados também podem ser significativos (Morley e Silverstone, 1993).

Com o objetivo de identificar os usos das mídias e os consumos culturais dos professores do ensino fundamental e refletir sobre a presença das tecnologias na produção de conhecimentos e na vida pessoal e profissional, na primeira etapa fizemos um mapeamento com a aplicação de um questionário a respeito desses usos e consumos. Na segunda etapa, realizamos entrevistas e grupos focais.

Ao fazer um levantamento inicial sobre o uso das mídias e os consumos culturais dos professores, a perspectiva metodológica pretendia situar tais comportamentos e as ações a partir do ponto de vista dos participantes e de suas interpretações nas complexas interações que eles estabelecem na vida pessoal e profissional. Assim, investigamos aspectos da vida dos professores identificando comportamentos, ações e interações com a temática através da aplicação de questionários on line a um grupo de professores do ensino fundamental da rede pública de ensino, interessados em participar da pesquisa. Para tal, foi feito um levantamento com nomes e endereços eletrônicos de cada professor interessado. Foram escolhidas 5 escolas cujos professores demonstraram maior interesse em participar da pesquisa, totalizando em torno de 80 participantes em cada contexto pesquisado. Após um contato pessoal com a direção das respectivas escolas, iniciamos a etapa de coleta de dados.

Sendo a pesquisa realizada em parceria, os procedimentos adotados nos dois contextos foram similares considerando as questões gerais e as especificações locais de cada contexto. Com a base digital em uma das universidades participantes da pesquisa, cada professor recebeu um convite via e-mail para participar da pesquisa, cadastrar-se no sistema e responder ao questionário on line seguindo as orientações dadas. O questionário ficou disponível por dois meses e cerca de 50 professores em cada contexto responderam efetivamente do início ao fim, e muitos deles manifestaram interesse em continuar participando da etapa seguinte da pesquisa.

### **3. Análise preliminar**

Diversas pesquisas internacionais realizadas nos últimos anos a respeito dos usos dos meios e das tecnologias pelos professores e seus consumos culturais sugerem que diferenças significativas entre países são cada vez menos perceptíveis e que apesar da diversidade dos contextos, as respostas são muito parecidas. Tal análise indica a hipótese de uma horizontalidade de práticas docentes e sugere que pode ser mais fácil encontrar diferenças num mesmo território do que em diferentes contextos. É evidente

que tal horizontalidade possui nuances, mas a hipótese parece ser muito interessante, já sendo possível verificar indícios dessa perspectiva de análise na presente investigação.

Tomando por base uma pesquisa realizada pela UNESCO (2004) com 5 mil professores brasileiros nos 26 estados e no distrito federal, o perfil dos professores revela que metade dos entrevistados não possui computador em casa nem usa Internet e que a frequência a eventos culturais é bastante restrita. Se considerarmos que o Estado de Santa Catarina é o segundo do Brasil com mais acesso à internet e que a cidade de Florianópolis possui o dobro da média nacional em relação aos domicílios que possuem computador conectado à internet, esse quadro muda radicalmente. Num país com a desigualdade social e a diversidade cultural que caracteriza o Brasil, esse quadro se complexifica dada a diversidade de consumos e práticas docentes num mesmo território. No entanto, no contexto M esse quadro se altera, visto que as condições de acesso à tecnologia estão asseguradas à maioria da população. Essa hipótese nos ajuda a entender aspectos da presença da mídia e tecnologia - vista como “hóspede fixo” e não como “intruso” indesejável - no cotidiano da vida dos professores que participaram da pesquisa. Se por um lado tal presença revela um ambiente com alta densidade tecnológica, por outro nos leva a pensar no motivo do baixo consumo cultural, evidenciando que há diversas formas e situações de inclusão/exclusão entre os professores de ambos os contextos.

### **A tecnologia: “hóspede fixo”**

No contexto M, o equipamento tecnológico declarado pela amostra da pesquisa (72,3% mulheres e 27,3% homens) é articulado: todos possuem TV por assinatura, e mais de 63% possui um computador pessoal (PC) em casa, sendo que 34,4% possuem dois PC conectados na própria residência; e 70% possuem máquina fotográfica digital. No contexto F (84,3% mulheres e 15,7% homens, maioria entre 30 e 40 anos), todos possuem TV; 96% celular; 83% máquina fotográfica digital e 98% computador em casa, destes, 64% conectados à Internet. Embora chame a atenção que a posse de certos meios seja mais evidenciada no contexto F, isto significa que os professores estão habituadas à tecnologia, pelo menos como “presença”, tendo todos declarados posse de diversos instrumentos presentes no questionário.

Em ambos os contextos, porém, a tecnologia é vista sobretudo como recurso e instrumento útil à própria vida e à profissão (indicando as mídias como um modo de facilitar a compreensão dos próprios alunos, como recurso didático, e como um modo

para fazer as coisas de maneira mais rápida). As mídias como elemento da nossa cultura aparece como indicação secundária (apenas um caso indica as mídias como um modo para enriquecer a própria cultura).

*Conhecimento, interação/comunicação, informação e rapidez* foram os termos mais usados para definir a idéia dos professores no contexto F em relação às TIC na educação, seguidas por *inovação, inclusão e globalização* e outras que geralmente conotam um sentido de positividade. Palavras como desafio, consciência crítica e perigo tiveram pouca expressão. Tais representações fazem parte de um imaginário social construído em torno de discursos e práticas sociais que nos últimos anos têm destacado a importância das TIC na educação, por mais contraditório que isso possa ser com a conhecida postura defensiva e de reserva de grande parte dos professores em relação à presença de certas mídias na escola. No contexto M, a representação que os professores têm das mídias também foi particularmente positiva e este aspecto é inédito, visto que só em um caso foi manifestada certa inadequação diante das mídias. Nos outros casos, o posicionamento é crítico, como se os professores já tivessem experimentado as mídias e tirado as primeiras conclusões.

As posições verificadas nos dois contextos parecem transitar entre o fascínio e o perigo que a tecnologia desperta no contexto das mídias eletrônicas e digitais, remetendo à idéia de “apocalípticos e integrados”, sendo que os integrados estão melhor representados. Isso confirma a idéia do “mito da rede” (Breton, 2000), ou seja o papel dos discursos sociais na construção do que a rede é, levando-nos à problematizar certos mecanismos que tornam possível a resistência, o fetiche e a mistificação em relação aos usos das tecnologias.

### **Os consumos midiáticos dos professores: entre privado e escola**

A respeito dos consumos midiáticos e de mídias pessoais, no contexto M, 66% da amostra assistem a TV todos os dias, sobretudo notícias, filmes, documentários, programas humorísticos e de opinião, e raramente filmes em DVD. Pouquíssimos, 6%, declaram assistir telenovelas. No contexto F, 74,5% assistem a TV diariamente e a preferência por programas jornalísticos também se confirma. Tal preferência pode revelar não só o desejo de manter-se bem informado como a hipótese de certo receio em comprometer a “imagem de intelectual”. Entre os contextos pesquisados, chama atenção a diferença nada sutil entre os que assistem telenovelas, 51%. Esse dado é interessante, pois aparece em 5º. lugar nos preferências do contexto F (1º noticiários e

documentários, 2º filmes, 3º entrevistas, 4º variedades e 5º telenovelas), e mesmo considerando certa tendência do gosto latino-americano pelo melodrama (Martín-Barbero, 2001), parece que a telenovela remete à idéia de entretenimento e descompromisso, e muitas vezes é formalmente negada devido a natureza complexa da TV, considerada sem valor social relacionado à “seriedade” do conhecimento.

Em relação ao cinema, os dois contextos são muito semelhantes, e tal prática parece mais difusa a respeito de outras atividades de tipo cultural que ocupam o tempo livre. No contexto M, 45,5 % declaram ir ao cinema uma ou duas vezes ao mês, e apenas 3% nunca vão às salas de exibição. No contexto F, 37,3% vão ao cinema uma a duas vezes por mês, 49% raramente e 3,9% nunca. A pequena diferença é instigante, uma vez que a tradição da cultura cinematográfica num contexto é bem diferente do outro. Em relação à prática cultural de levar estudantes ao cinema, ainda no contexto F, 51% dos professores raramente levam os alunos e 33,3% nunca levaram, justificando dificuldades financeiras devido ao custo dos ingressos e de transporte.

Em relação à máquina fotográfica digital, filmadora e rádio, no contexto M, a posse dos instrumentos indicados não corresponde ao percentual igualmente elevado em chave de uso, seja pessoal ou, menos ainda, profissional; exceção feita à máquina fotográfica: 70% possuem uma e 63% usam frequentemente durante as férias e para fotografar paisagens ou ocasiões especiais em família.

O caso mais evidente, mas esperado, diz respeito ao celular, que é muito usado no cotidiano (78,8% usam sobretudo para falar e enviar mensagens, sendo que nenhum declara navegar pelo celular e 18% usam também para fotografar), mas totalmente ausente na didática. As razões dizem respeito à presença de regulamentos internos que proíbem o uso de celular na escola. Dos 3% que usam, o fazem para fotografar, e quando falam sobre o celular (66%) é para problematizar e refletir sobre os usos.

Mais uma vez, os dados são similares, com certa elevação no contexto F: 84% dos professores utilizam celular para falar e enviar mensagem, e 33,3% para fotografar, quase o dobro do percentual encontrado no contexto M. Praticamente ausente no uso didático, 84% nunca usaram e dos 16% que declararam usar raramente na escola, 100% realizam atividades com fotografia e 57% para problematizar e refletir sobre os usos.

É possível evidenciar uma distância entre posse e uso pessoal e uso escolar, que em alguns casos se reduz, mas que ainda assim apresenta bons percentuais. Um dado que ajuda a entender tais distâncias refere-se aos argumentos em relação às dificuldades. Enquanto uma parte dos professores do contexto F declara desconhecer as



possibilidades de uso pedagógico do celular por falta de formação, outra explícita que não vê sentido nesse uso, tendo também quem justifique o pouco uso devido à distração que o aparelho provoca nos alunos. O argumento da proibição escolar e o relativo aos custos também são significativos, e chama atenção uma dificuldade mencionada por dois professores em relação ao uso do aparelho (“erro as teclas” e “não sei identificar as chamadas”) e uma expressão (“tenho-lhe ódio”), que pode indicar um perfil resistente em relação ao uso do celular, a ser discutido mais adiante.

Outro dado interessante no contexto M: quando as mídias entram em sala de aula - no caso, gravador, máquina fotográfica digital e filmadora - o uso é sobretudo para documentação e “prestação de contas” do trabalho. A fotografia, por exemplo, é usada para registrar e fixar momentos de grupo; enquanto 40% declaram ter organizado mostra fotográfica, 92,9% dizem que nunca desenvolveram atividades com fotografias feitas por alunos (aqui, a dimensão estética e expressiva é marginal). No contexto F, os registros também dão a tônica ao uso da fotografia na escola, 88%, sendo que 54% dos professores já realizaram alguma produção com os alunos e 77,3% nunca fizeram exposição com fotografia feita por estudantes.

Ainda no quadro do consumo midiático, no contexto M, 48,5% lêem um jornal impresso diariamente, e 21,2% on line, no entanto, nem sempre o jornal entra na sala de aula: para 6,1% se trata de um hábito, 42% raramente e 18,2% nunca lê. Quando presente, o jornal é usado para discutir notícias (74,1%), obter informações em função de pesquisas (48,1%) e ilustrar conteúdos (24%). No contexto F, 39,2% dos professores lêem jornal impresso diariamente e 31,4% on line. Em relação ao uso escolar, há uma diferença entre os contextos: 32% declaram usar o jornal diariamente na escola, 55,1% raramente usam e 6,1% nunca. O caráter de uso também difere: 88% como fonte de informação e pesquisa e 58,7% para discutir notícias. Considerando o recuo generalizado de leitores de jornais impressos (Citelli, 2006), esse número não deixa de ser interessante se lembrarmos a preferência dos professores por programas televisivos de caráter jornalístico.

Os dados relacionados a PC e internet são menos interessantes e novos a respeito de outras pesquisas anteriormente feitas no contexto M: 66,7% usam o computador todos os dias em casa (97% para organizar o trabalho didático, 39% para preparar apresentações e editar fotos ou vídeos); 90,9% usam o PC em sala de aula para produzir textos e preparar materiais. Ao mesmo tempo, a internet é usada normalmente por 66,7% (mesmo percentual de uso do PC, sinal de uma convergência clara),

frequentemente por 30,3% e raramente por 3%; 97,7% indicam a rede como instrumento de pesquisa. Todavia, 69,7% consideram a rede como espaço de interação e comunicação, aspecto de particular interesse se o confrontarmos com o dado de que 50% usam MSN e 15% possuem página pessoal no My Space. O correio eletrônico é uma prática difundida (54,4% acessam todos os dias) para comunicar sobretudo com pessoas distantes, a esta prática se acrescenta o Skype (usado por 40%).

No contexto F podemos observar algumas semelhanças e pequenas diferenças em relação ao uso do computador: 74,5% usam diariamente e 92,2% para preparar materiais didáticos, seguido pela produção de textos, 88,2% e para edição de vídeos e fotografias, 60,8%. A Internet é usada diariamente por 72,5%, e o uso como instrumento de pesquisa é de 96,1%, seguido da consideração da rede como espaço de interação e comunicação, 84,3%, revelando similaridades entre nos dois contextos. Em relação ao correio eletrônico, 62,7% acessam diariamente, 81% dos professores possuem endereço no MSN e 78,6% possuem *Orkut*, o que demonstra um considerável aumento no contexto F. Talvez isso ocorra devido uma tendência de uso que aponta os brasileiros como um dos que mais endereços possuem no *Orkut*, enquanto que noutros países é o *Facebook* que cresce vertiginosamente.

Chama a atenção que apesar do evidente uso como instrumento de comunicação privada, a internet não é igualmente difundida em sala de aula ou na escola, porque são poucos os professores que a usam para trabalhar em grupos de discussão (com colegas, alunos ou outras escolas). No entanto, além de instrumento, a internet também é objeto de discussão: no contexto M, 36,4% falam normalmente sobre ela com seus alunos (35% com colegas). Seria interessante entender o que é falado sobre a rede e porque se fala, se pensarmos que são poucos os casos em que os professores indicam sites aos próprios alunos (25% sugerem sites se forem úteis para pesquisar ou realizar as tarefas de casa). O fato, de discutir sobre Internet em sala de aula, é um aspecto inédito que mais uma vez, devemos aprofundar junto a outros elementos interessantes. Os professores do contexto F apresentam um percentual maior: 60,5% dizem falar com os alunos sobre internet e 73% com os colegas, quase o dobro do que apresenta o contexto M. Além disso, 68% costumam indicar sites para pesquisa. Como os dados acima revelam, os professores do contexto F parecem falar mais sobre internet do que a respeito da televisão, uma vez que apenas 43% fazem referências a programas televisivos em sala de aula. Esse dado é instigante, pois o percentual dos que assistem a

TV é muito próximo dos que acessam a internet diariamente, sendo 74,5% e 72,5%, respectivamente.

Em relação ao trabalho feito com internet no contexto M, o argumento mais evidente é de fruição e análise (análise com desconstrução crítica e reflexão) e não tanto de produção de conteúdos. O aspecto produtivo é declarado por 12,9% (para criar *podcast*, jornais *on line*, *web pages* e blog, sobretudo). No contexto F, o uso da Internet como ferramenta pedagógica para fonte de pesquisa predomina com 100%. Como objeto de estudo (análise e reflexão), se iguala aos contextos de produção (autoria coletiva), sendo ambos de 86,5%. Entre as atividades desenvolvidas, 51% produzem algo com os alunos na internet e as atividades dizem respeito à pesquisa, produção de blog, *webquest*, wiki, sites e webrádio.

Em ambos os contextos os videogames permanecem fora dos discursos; eles não entram nas salas de aula por que muitos professores não o vêem com credibilidade. Também o MP3, é difícil para os professores encontrar motivação, com exceção dos que produzem *podcast* em sala de aula, para quem o MP3 se torna também dispositivo de transporte, arquivo e memória. No contexto F, dos que raramente usam o videogame, aparece o sentido de experimentação de habilidades cognitivas. Nas dificuldades apontadas em relação a isso, a grande maioria argumenta que desconhece as possibilidades de uso pedagógico, e alguns dizem “não ver sentido nisso”.

### **As dificuldades encontradas**

O quadro que delineamos parece muito interessante para refletir sobre os usos das mídias na escola e no cotidiano dos professores. As dificuldades que eles revelam no uso das tecnologias são surpreendentes, se considerarmos que só uma parte da amostra declara não ter competências, mesmo que em ambos os contextos as dificuldades e as problemáticas digam respeito a questões similares, mudando apenas a ordem em que aparecem e seus percentuais.

Em relação ao contexto F, a dificuldade que mais aparece é a falta de conhecimentos específicos para trabalhar com os meios e ferramentas, 82%; e em segundo lugar é a falta de infra-estrutura e condições de acesso, 74%; depois vem a falta formação inicial e continuada 66%, e por fim a falta de tempo para aprender a usar, 48%. No contexto M, parece que a inadequação técnica dos professores, em essência, é um dado decisivamente minoritário: 72,7% indicam na infra-estrutura o primeiro obstáculo para o uso das mídias na escola com escolha habitual, 54,4% indica a

necessidade de formação de professores, 42,4% fala da falta de tempo e de recursos, e 36% a falta de conhecimento técnicos que tornam inadequado o trabalho com e sobre as mídias.

Ao relacionar as dificuldades específicas dos meios e as gerais, é possível inferir que a falta de infra-estrutura (equipamentos e disponibilidade de uso) aparece de uma forma pulverizada em quase todos os meios e que a falta de formação está mais evidenciada em relação ao uso pedagógico de celular, videogame, MP3, aparecendo de modo bem localizado no contexto F, em relação uso do Linux, por exemplo. Apesar de entender que a indisponibilidade de equipamentos, recorrente nas dificuldades indicadas, é uma condição para o trabalho com as TIC, parece que a hipótese de a “infra-estrutura” estar aparentemente mais evidenciada nas dificuldades específicas de cada meio reforça uma idéia de inclusão entendida apenas como acesso às máquinas. Nesse caso, poderíamos nos perguntar como fica o princípio de colocar o ser humano no centro da questão? Se a ênfase do trabalho com as TIC deve ser a prioridade ao profissional no sentido de criar condições para desenvolver uma prática pedagógica transformadora em relação aos equipamentos, estes por sua vez também representam uma promessa de inserção, e mais uma vez, aparece a questão da mediação da cultura.

### **Os consumos culturais dos professores**

Sem entrar no mérito de todos os dados obtidos, parece evidente que as mídias sejam parte integrante dos consumos dos professores em ambos os contexto pesquisados.

No contexto M, tal aspecto evidencia-se mais ainda, em relação a outras atividades fora de casa: exceção feita à leitura (sobretudo livros científicos, seguidos de biografias, ficção e auto-ajuda) que envolve 51,5%. Os professores raramente vão ao cinema (50% e nunca 26,7%), raramente vão a apresentações musicais (36,4%) e raramente vão ao teatro (59,9%). Provavelmente a falta de tempo incide sobre as escolhas indicadas. Parece possível dizer que os consumos são desequilibrados com forte peso à vertente tecnológica, provavelmente pela acessibilidade já presente no ambiente doméstico.

Tais dados assemelham-se ao contexto F. Em relação à leitura, 45,1% dos professores lêem semanalmente e a preferência literária segue a mesma tendência, com o surpreendente primeiro lugar para os livros pedagógicos e/ou científicos. O percentual dos professores que vão frequentemente ao cinema é o mesmo dos que raramente vão,

45,1%, e 3,9% nunca vão às salas de exibição. 56%, dos professores raramente vão a show musical, raramente vão ao museu, 56,9%, e raramente vão ao teatro, 53%. No entanto, 70% deles vão de uma a duas vezes por mês aos centros comerciais (*shopping centers*). No tempo livre, a seqüência de atividades preferidas neste contexto é: navegar na Internet, 92%; ler revistas/jornais, 86%; ouvir música e realizar atividades de estudo/formação, 70%. A participação em outras atividades envolve sindicato 51%, instituições religiosas 42% e associações diversas 17%. Se tais dados revelam que a maioria dos professores do contexto F prefere navegar na Internet no tempo livre, no universo mais amplo da pesquisa da UNESCO a maioria dos professores nunca navega na Internet, aparecendo como uma das últimas preferências relacionadas.

Diante desse quadro, é interessante perceber que o componente cultural cresce em importância quando se discute a natureza dos bens culturais e a qualidade da inserção pedagógica das mídias e das TIC nas práticas educativas. Estando aparentemente presentes no uso escolar - de forma instrumental, como recursos e ferramentas didáticas ou como objeto de conhecimento -, resta saber se o uso das TIC é realmente inovador e se implica na transformação das práticas pedagógicas.

#### **4. Docência (des) conectada? Interfaces de práticas e perfis para além do uso pessoal e profissional**

É freqüente ouvirmos que os professores não possuem um bom capital cultural, que não sabem usar o computador, que não aproveitam as potencialidades que as tecnologias oferecem, e que isso os deixariam cada vez mais “atrasados” em relação aos seus alunos, que estariam a alguns passos à frente, usando os meios eletrônicos e digitais com grande habilidade.

A partir da análise parcial dos dados da pesquisa, nos perguntamos se é possível generalizar esse discurso e tecemos algumas considerações preliminares:

1. Evidencia-se uma transformação dos hábitos e das práticas culturais em ambientes de alta densidade tecnológica fazendo com que haja uma interação cada vez maior dos professores com as tecnologias. É possível inferir que a incorporação de novos hábitos de consumo midiático pelos professores possa repercutir positivamente no fazer docente.

2. Um fenômeno instigante é que os ambientes de alta densidade tecnológica que coincidem com as preferências de uso da Internet no tempo livre, estão distantes de práticas culturais, como ir ao cinema, teatro, etc. E isso pode ser um dado interessante

para pensar o caráter instrumental que as experiências assumem e a aparente ausência de um pensamento com dimensões éticas e estéticas mais evidenciadas.

3. Ainda que predomine um uso instrumental dos meios na escola, o sentido da apropriação indica uma perspectiva de produção de mídias. No entanto ainda não é possível saber sobre o sentido de autoria e de reflexividade, nem se as práticas culturais desenvolvidas possuem uma perspectiva transformadora.

4. A coincidência entre os recursos disponíveis no ambiente doméstico e escolar e os usos das tecnologias parece revelar que os professores possuem hábitos consolidados de acesso e navegação na web, mas grande parte dos professores parece ainda não levar em conta certos recursos e potencialidades de produção que as tecnologias possibilitam, o que sugere serem mais “consumidores” que “produtores”.

5. O forte uso do computador e da internet para preparar material didático e pesquisa sugere um grande uso de processador de textos e de navegador, tendo pouca expressividade recursos como edição de áudio, vídeo e imagens. Isso sugere que há pouca elaboração de narrativas a partir de registros de imagens e sons. Podemos pensar também que há pouco domínio do uso de softwares além do editor de textos. É provável que tal limite esteja relacionado às dificuldades de formação técnica, mencionadas pelos professores.

6. Diante de um surpreendente quadro de uso das tecnologias, ainda que a pesquisa tenha enfoque qualitativo e não pretenda generalizações, uma pergunta que vem à mente é se o quadro de respostas verificado nos discursos corresponde à realidade das práticas no cotidiano da escola. Se considerarmos o dado inicial de que a própria escolha metodológica já seria um filtro, isso já revelaria aspectos da interação dos professores com as tecnologias (visto que os professores que aceitaram participar da pesquisa deveriam ter, no mínimo, um endereço eletrônico para responder ao questionário on line) e a forte presença das TIC na vida pessoal e profissional da maioria dos professores desta pesquisa. No entanto, esse dado é intrigante e será aprofundado no processo de análise.

Diante desse quadro, o mapeamento sobre os usos dos meios e os consumos culturais dos professores feito nesta etapa da pesquisa também sugere algumas tendências de uso e formas de apropriação da TIC. Elaboramos uma pré-categorização de possíveis perfis docentes que se inter cruzam e estão organicamente relacionados aos usos das mídias. Provisoriamente, tais perfis podem ser assim entendidos:

- *Não usuário*: aqui podemos identificar tanto aquele que não sabe quanto o resistente: a) a pessoa que não usa as mídias e as tecnologias porque não sabe ou não teve oportunidade significativa para aprender; b) a pessoa que não usa porque deliberadamente não quer e resiste a aprender.

- *Iniciante*: a pessoa que está começando a usar determinadas tecnologias e o sentido de uso ainda está limitado ao âmbito pessoal.

- *Praticante*: a pessoa que possui um uso consolidado no âmbito pessoal e um uso profissional ainda inicial, limitado a algumas mídias e tecnologias.

- *Pioneiro*: a pessoa que possui um uso pessoal e profissional especializado em diversas mídias e tecnologias.

Como a prática pedagógica possui diversas interfaces, evidentemente o perfil docente não é um bloco monolítico e possui nuances, pois um professor pode ser iniciante em relação a algumas tecnologias e praticante noutras. Para captar tal movimento, estamos construindo instrumentos de análise que nos permitirão uma maior aproximação a tais nuances e movimentos.

A continuidade da pesquisa - com o aprofundamento da análise das entrevistas e dos grupos focais e a atualização dos dados com entrevistas coletivas numa perspectiva de estudo longitudinal – permitirá o cruzamento dos dados para compor maiores aproximações, tanto no que diz respeito aos perfis docentes e aos consumos culturais quanto às hipóteses de uso didático dos meios com caráter transmissivo, colaborativo, instrumental e crítico-produtivo.

Com isso pretendemos chegar a uma sistematização de perfis docentes numa perspectiva que envolva tanto o papel do professor mediador de tecnologia quanto o de mediador de cultura. Delineando uma possível caracterização de nuances de perfis profissionais e do trabalho docente - alternando dimensões de usuário, tecnólogo, didático e mídia-educador - teremos elementos mais condizentes com a realidade investigada a fim de pensar na superação dos perfis encontrados.

Por fim, é importante ressaltar que com o aprofundamento das análises das respostas nos dois contextos pesquisados, discutiremos as variáveis socioeconômicas e culturais condicionantes dos usos, consumos e perfis do trabalho docente. Assim será possível refletir sobre as formas de apropriações das mídias no espaço escolar e as necessárias mediações. Com isso esperamos contribuir com a elaboração de propostas significativas e relevantes no campo da mídia-educação para a formação de professores.

## Referências Bibliográficas

BRETON, P. *Le culte de l'Internet*. Paris: La Decouverte, 2000.

BRANCATI, D., AJELLO, A., RIVOLTELLA, P.C., *Guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli*. Roma: Donzelli, 2009.

BRINGUÉ S., X.; SÁDABA C. *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Fundación Telefónica y Ariel, 2008.

CITELLI, A. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORCORAN, F. 'Refocusing on the Question of Power in New Media Research.' In Fausto Colombo & Nicoletta Vittadini (eds.) *Digitizing Television: Theoretical Issues and Comparative Studies Across Europe*. Milan: V & P Strumenti, 2006.

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

\_\_\_\_\_. A escola e a cultura digital. *Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, INTERCOM. Curitiba, 2009.

FERRI, P. *La fine dei mass media*. Milano: Guerini & Associati, 2004

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001

MORLEY, D.; SILVERSTONE, R. Comunicación y contexto: la perspectiva etnográfica en los sondeos de opinión. In JENSEN, K, B e JANKOWSKI, N.W. *Metodologias cualitativas de investigación em comunicación de masas*. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1993.

RIVOLTELLA, P. C. *Media Education, Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Screen Generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero, 2006.

\_\_\_\_\_. La comunicazione nell'era digitale. Prospettive di intervento formativo. Roma, 2008. In Internet: <http://piercesare.blogspot.com>.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.