

LIMITES PARA A ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cláudia Zank *
Jorge Alberto Rosa Ribeiro **
Patricia Alejandra Behar ***

Resumo: O número de pessoas que têm acesso a computadores, internet e diversos recursos digitais tem aumentado significativamente. No entanto, para que a educação profissional técnica de nível médio contribua para que seus alunos façam uso com criticidade das mídias digitais, é preciso que os professores tenham uma formação pedagógica no qual as mídias sejam aplicadas e discutidas nesta perspectiva. A partir deste cenário, o artigo faz uma revisão da teoria acerca da alfabetização crítica das mídias, bem como da educação profissional e a formação pedagógica de seus docentes.

Palavras-chave: Mídias digitais. Educação profissional. Formação de professores. Criticidade. Alfabetização Crítica das Mídias.

LIMITS FOR DIGITAL MEDIA CRITICAL LITERACY IN PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The number of people that have access to computers, the Internet and several other digital resources has been increasing significantly. However, in order that technical professional education at secondary school level may effectively bring a contribution to their students on the use of these digital media resources critically, teachers must be receive adequate training, in which these media are used and discussed in this perspective. Within this scenario, this study reviews the theory on digital media critical literacy, as well as the professional education and the pedagogical training of teachers.

Keywords: Digital media. Professional education. Teacher training. Criticality digital media. Critical Literacy.

Introdução

Vive-se em uma época de constantes inovações tecnológicas. O progresso tecnológico é rápido e a informação é abundante. Para Kellner e Share (2008), os avanços tecnológicos têm possibilitado o livre fluxo de informações, as redes sociais e o ativismo em nível mundial. Por outro lado, empresas e governos ampliam seu controle e apropriam-se de ferramentas para próprio lucro, à custa da livre expressão da democracia. Nesse contexto, e conforme aponta Oliveira (2001), as tecnologias não podem ser consideradas neutras, uma vez que são produtos da ação humana historicamente construídos: “[...] Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos” (2001, p. 101).

Deste modo, as tecnologias, incluindo as de informação e comunicação, podem tanto ser utilizadas para manter hegemonias (RIBEIRO, 2011) quanto para “aumentar a democratização e empoderar os indivíduos” (KELLNER, 2004, p. 202).

Assim como as tecnologias e, como já apontava Freire (1982), também a educação não é neutra: pode estar tanto a serviço do mercado ou ter fins humanistas, estimulando a criatividade e a criticidade dos alunos (FREIRE, 1971).

Neste sentido, quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são aplicadas à educação, o quadro não se difere. Conforme Ribeiro (2011), o sistema capitalista utiliza a aplicação das TIC na educação como uma estratégia para fazer valer os interesses do mercado. Utilizadas com este fim e incorporadas a um discurso pedagógico, tais tecnologias acabam por “[...] legitimar a reprodução dos ensinamentos tradicionais, instrumentais e tecnicistas, mascarados em ambientes tecnológicos virtualizados, com materiais multimidiáticos, constituindo um sentido hegemônico nos discursos e práticas das pessoas” (RIBEIRO, 2011, p. 2676). No entanto, a ciência e a tecnologia não precisam ser inimigas da educação humanista, elas também podem estar a serviço dessa educação (FREIRE, 1982).

Diante deste cenário, este artigo objetiva apresentar uma discussão teórica sobre os limites para uma aplicação crítica das mídias digitais na educação profissional técnica de nível médio. Parte do pressuposto que os docentes precisam de uma formação pedagógica que lhes ofereça uma alfabetização crítica destas mídias. A partir desta alfabetização, eles poderão aplicar as mídias digitais de modo reflexivo e proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento da criticidade.

Para tanto, o texto está dividido em três partes. A primeira parte, intitulada “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, aborda a educação profissional e a proposta de ensino médio integrado, questionando se este possibilitará uma formação humana em sua totalidade. Na segunda parte discute-se a alfabetização crítica das mídias digitais. Por fim debate-se a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O artigo relaciona, portanto, três subáreas da educação: Educação Profissional, referindo-se à Técnica de Nível Médio; Informática na Educação, com foco na alfabetização crítica das mídias digitais; e Formação de Professores.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A atual configuração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nasce com a reforma educacional ocorrida no final do século passado, durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. Esta reforma toma corpo por meio da Lei

9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e, principalmente, por posteriores dispositivos de regulamentação. Dentre estes se destaca o Decreto 2.208/97, o qual separa a educação profissional da educação fundamental e média, restabelecendo o dualismo estrutural¹.

Durante o governo seguinte (Governo Lula – Luis Inácio da Silva), a educação profissional é reorganizada por meio do Decreto 5.154/2004, o qual revoga o Decreto 2.208/97 e passa a admitir uma articulação com a educação básica. Em 2008, a Lei 11.741, alterando dispositivos da LDB, localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica e estabelece a articulação com o ensino médio através de cursos integrados e concomitantes.

O ensino médio integrado mostrou-se uma das prioridades do governo federal ao ser expresso por meio do Projeto Brasil Profissionalizado². No entanto, além deste projeto ser um programa, e não uma política pública educacional,

[...] conteúdo e forma não se dissociam, o que nos remete a refletir sobre as possibilidades e desafios de construir uma proposta curricular de ensino médio que integre trabalho, ciência e cultura e que possa cumprir, simultaneamente, as finalidades de garantir aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas. (RAMOS, 2010, p. 52).

Como já apontavam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ensino médio integrado ao ensino técnico não significa um ensino médio unitário e politécnico. Contudo, pode ser um importante passo para resgatar a formação humana em sua totalidade, ou seja, “integrando ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10).

Além disso, o ensino médio integrado pode ser uma oportunidade para as escolas de repensar seus currículos e passar a criar “propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras, que promovam o despertar do olhar crítico [...]” (MACHADO, 2010, p. 80).

Este artigo entende, no entanto, que é preciso mais do que mudanças na legislação e nos currículos para que esta proposta de integração se evidencie. Também seria preciso uma mudança na cultura escolar e na cultura docente para

que o ensino médio integrado à educação profissional viesse a significar uma formação humana em sua totalidade. Como afirma Simionato, “a escola é um ambiente social ritualizado, onde as tradições demarcadas pelas certezas do ‘sempre foi assim’ são partilhadas por grande número de pessoas (professores, alunos, pais, funcionários, diferentes atores sociais...) [...]” (2011, p. 100). Acrescenta-se à cultura escolar, as “culturas docente³”, as quais têm em comum a característica do individualismo, e que se referem às crenças, hábitos, saberes, experiências, regras e valores, entre outras coisas (SIMIONATO, 2011).

As culturas docente e escolar são aspectos que escapam à legislação e ao currículo. Neste sentido, enquanto a educação profissional for vista apenas como formação para o trabalho e os professores dirigirem suas práticas somente para este objetivo, outros terão que ser os esforços para que o ensino médio integrado se transforme em formação humana, ou seja, formação de “pessoas abertas, interessadas, curiosas, críticas, solidárias e de iniciativa” (MACHADO, 2010, p. 80).

Acrescenta-se, ainda, que a educação profissional na iniciativa privada⁴ continuará oferecendo cursos na forma subsequente ou mesmo oferecerá a educação profissional na forma concomitante⁵. Assim, ela não sofre, em princípio, nenhuma alteração a partir da integração entre ensino médio e profissional. Provavelmente permanecerá sua característica tecnicista de “treinamento”, ou seja, “na perspectiva estrita de adaptação aos objetivos do mercado e não aos direitos dos trabalhadores e dos objetivos sociais mais amplos” (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Este estudo entende que a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio é um dos caminhos que podem levar a alterações nas culturas escolar e docente. Para tanto é preciso formar docentes que entendam a educação profissional como formação humana em sua totalidade.

Alfabetização Crítica das Mídias Digitais

O termo “Tecnologias de Informação e Comunicação” (TIC) diz respeito ao conjunto de recursos tecnológicos – hardware e software, que proporciona às pessoas captar, transmitir e distribuir informações em diferentes formatos (imagem, som, texto, vídeo). Assim, são TIC: computador pessoal, notebook, tablets, DVD e Internet, como também recursos digitais como softwares, sites, ferramentas, objetos de aprendizagem, e-mail etc.

Já o termo “mídias” que, durante muito tempo, correspondeu aos meios de comunicação como televisão, rádio, revistas e jornais, atualmente também abrange

[...] os sites de redes sociais que visitamos e usamos para interagir com os outros. Facebook, Twitter, Second Life, ou outras as comunidades digitais introduzem um novo paradigma: o interativo; onde o utilizador já não recebe passivamente a informação, mas se envolve no seu processo criativo. (DE ABREU, 2011, p. 493).

Completando, o termo mídia refere-se, atualmente, não somente aos meios de comunicação tradicionais, mas também aos mais diferentes recursos digitais. Assim, quando a mídia é um recurso digital, ela também pode ser chamada de mídia digital.

O número de pessoas que possuem acesso a computadores e internet tem aumentado significativamente nos últimos anos. Algumas vantagens que as tecnologias digitais proporcionam às pessoas e que podem justificar este aumento são: acesso fácil e rápido às informações; trabalhar e se divertir a distância; contato com pessoas geograficamente distantes; participação em redes sociais e comunidades de prática; e circulação e publicação de idéias, projetos, textos, produções etc.

Assim, se, por um lado, as TIC proporcionam tantas vantagens às pessoas,

[...] por outro lado, há também o potencial que as empresas exercem de ampliar seu controle sobre os meios de comunicação, restringir o fluxo de informações e apropriar-se dessas novas ferramentas para o seu próprio lucro e controle, à custa da livre expressão e da democracia. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 688).

Também no que tange à educação, o fluxo global e a rápida disseminação de tecnologias podem levar, por um lado, à mercantilização da educação e, por outro, podem abrir espaço para atitudes participativas e democráticas (KELLNER, 2004).

A problemática que se apresenta, portanto, é que pode estar havendo um crescimento em relação ao acesso e utilização das mídias digitais, sem que haja, na mesma medida, um ‘consumo’ consciente das informações disponibilizadas. Estas também não estariam se transformando em conhecimento e tampouco haveria uma reflexão acerca do potencial das mídias digitais para o empoderamento do cidadão. Para Kellner, é preciso usar as tecnologias na “discussão sobre o tipo de sociedade que queremos e nos opor ao que não queremos” (2004, p. 205), promovendo,

assim, a democratização e a justiça social.

No entanto, para que isso ocorra, é preciso que a educação tenha um papel mais ativo na fomentação do pensamento crítico nos alunos. Afinal, atualmente, e como destaca De Abreu, “Os alunos são expostos a altos volumes de mensagens mediadas, e que influencia tremendamente o seu conhecimento de fundo sobre o mundo que os rodeia” (2011, p. 496).

Autores como Kellner (1998, 2001, 2004); De Abreu (2011) e Kellner e Share (2005, 2008) têm, baseado na pedagogia crítica de Paulo Freire, levado adiante estudos sobre alfabetização crítica das mídias⁶. A alfabetização é vista, assim, na perspectiva de Freire (1987), ou seja, aquela que possibilita uma leitura de mundo.

Mesmo que conte atualmente com recursos digitais, a alfabetização crítica das mídias não deve ser confundida com a alfabetização digital. Enquanto esta, normalmente, refere-se à aprendizagem de recursos informáticos, possibilitando a inclusão digital⁷, aquela tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da criticidade nos alunos a partir de um uso reflexivo, produtivo e responsável das mídias digitais. Torna-se, assim, uma ferramenta para que os alunos possam se transformar em pessoas mais ativas dentro da sociedade, lutando para acabar com as injustiças e para criar um mundo melhor (KELLNER; SHARE, 2005). Como aponta Kellner (2004), não basta que os alunos tenham o domínio das TIC. Eles também precisam participar de processos de ensino e aprendizagem que lhes possibilitem se tornar “atores políticos e comunicadores, a fim de que produzam e disseminem informações, e que participem em debates e lutas, ajudando, assim, a realizar a máxima de Gramsci de que qualquer um pode ser um intelectual político” (KELLNER, 2004, p. 204).

Segundo De Abreu (2011), a alfabetização midiática pode contribuir para a aprendizagem dos alunos nas seguintes formas:

- a) No estímulo do pensamento crítico: Como os estudantes estão expostos a muitas mensagens mediadas que os influenciam em relação ao mundo que os rodeia, o pensamento crítico faz-se ainda mais necessário. Crítica, nesse sentido, é entendida como a reflexão, análise e avaliação das diferentes informações mediadas. Para De Abreu, “o pensamento crítico traduz-se na forma como o indivíduo pensa profundamente” (2011, p. 495).

- b) Na alfabetização crítica: “A alfabetização crítica é a ação social. Trata-se de contestar o discurso tradicional regularmente e compreender que existe sempre uma intenção subjacente a esse discurso” (DE ABREU, 2011, p. 497). Segundo esta autora, para que haja alfabetização crítica, os alunos precisam sair da passividade e se tornarem ‘quebradores de códigos’, isto é, criadores e leitores de textos críticos, e se envolver e participar dos debates que se apresentam.
- c) Na criação/produção de conteúdos: Garantindo, assim, que os alunos se tornem criadores e fornecedores de conteúdo, o que lhes possibilita outro ponto de vista acerca das mídias e do público/leitor/espectador.
- d) Na colaboração: Faz com que os alunos aprendam a trabalhar com pessoas diferentes. Além de todas as vantagens já propagadas da colaboração (aprender a fazer concessões; ajudar a preparar os alunos para a sociedade de hoje; melhorar a comunicação etc.), “a colaboração oferece uma oportunidade ou ‘momento de aprendizado’, no qual os alunos são alertados para a importância de encontrar um terreno comum ao utilizar o processo democrático” (DE ABREU, 2011, p. 501).

O Quadro 01 mostra exemplos de mídias digitais que podem ser utilizadas para trabalhar a alfabetização midiática com os alunos:

Contribuições da Alfabetização Midiática na Aprendizagem dos Alunos segundo De Abreu (2011):	Exemplos de Mídias digitais que podem corresponder:
- Estímulo do pensamento crítico através da reflexão (pensamento profundo), análise e avaliação de informações mediadas.	Editores de textos, mapas mentais ⁸ , bases de dados, simulações ⁹ , programas de representação visual de conteúdos, hipertextos.
- Alfabetização crítica através da criação e leitura de textos críticos e do envolvimento e participação em debates.	Objetos de aprendizagem ¹⁰ , fóruns, comunidades de prática ¹¹ , listas de discussões, redes sociais.
- Criação e produção de conteúdos.	Ferramentas de autoria em geral, como editores de textos, imagens e apresentações, blogs, podcasts etc.
- Colaboração	Ferramentas colaborativas ¹² em geral, como as de autoria que podem ser utilizadas colaborativamente, comunidades de prática, etc.

Quadro 01: Mídias digitais que podem contribuir na alfabetização midiática.

Fonte: Elaborado pelos autores do artigo.

Este estudo entende, no entanto, que não basta selecionar as mídias digitais mais apropriadas à alfabetização midiática. Outros desafios se impõem. Dentre

estes, a criação de estratégias, a construção de materiais e a investigação e reflexão acerca do uso e influência das mídias (FERGUSON, 2002; KELLNER, 2004; DE ABREU, 2011). Neste sentido, a formação de professores tem papel fundamental.

A Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Para que os professores apliquem as mídias digitais de forma a contribuir para o desenvolvimento da criticidade nos alunos, eles também devem ter uma formação no qual estas mídias sejam assim aplicadas e discutidas. No entanto, as políticas voltadas à formação de professores sempre foram emergenciais, provocando formações pedagógicas com “tendência histórica às improvisações” (MACHADO, 2008b, p. 82).

Mesmo as reformas educacionais ocorridas no final dos anos 1990 não conseguiram alterar esta situação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não abriu espaço para a formação de professores na educação profissional. Em 1997, o Decreto 2.208 estabeleceu que a docência na Educação Profissional poderia ser exercida por monitores e instrutores, ou seja, profissionais atuantes no mercado de trabalho. Também estabeleceu que a formação pedagógica dos docentes se daria por meio de licenciaturas ou de programas especiais. Contudo, a primeira regulamentação referente à formação de professores após a reforma educacional, a Resolução CNE/CP nº2/97, não promoveu nenhuma discussão acerca das licenciaturas. Deteve-se aos cursos especiais, os equivalendo às licenciaturas, ainda que com carga horária inferior (mínimo 540h, dentre as quais, pelo menos 300 horas deveriam ser de prática) e estabeleceu, ainda, a estruturação curricular dos programas especiais, a qual deveria ser articulada em três núcleos:

- a) Contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola e considerando participantes e relações;
- b) Estrutural, abordando conteúdos curriculares e métodos;
- c) Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino (BRASIL, 1997).

A indefinição com relação às licenciaturas continuava e as questões relativas à formação de professores se tornaram ainda mais incertas. O Parecer CNE/CEB n.º

29/2001, respondendo a um pedido de autorização do Ministério da Saúde, por meio da Fiocruz e da Escola Nacional de Saúde Pública, autorizou, abrindo precedentes, que o curso de especialização dessa escola habilitasse professores na área da Saúde. Até esse momento, a pós-graduação Lato Sensu nunca havia sido cogitada como alternativa para a formação de professores. Para o relator, se uma Especialização autoriza a docência em nível superior, também pode habilitar para a Educação Profissional de nível médio (BRASIL, 2001). Três anos depois, o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto 2.208/97 sem, contudo, dar qualquer norte com relação à formação do docente.

Com isso, abriu-se espaço para os cursos de pós-graduação Lato Sensu para a formação de professores. Em outubro de 2004, através do Ofício CNE/001229/2004, o então Presidente do CNE responde a nova consulta da Escola Nacional de Saúde Pública e reafirma a equiparação do curso de especialização à licenciatura¹³.

Em 2008 a Lei 11.741 altera a LDB e, ao situar a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, deveria, automaticamente, inviabilizar as especializações com fins de formação de professores. Isto porque o pressuposto¹⁴ que se apresenta é que o professor do ensino técnico deva ter licenciatura, como os demais professores da Educação Básica.

Um ano depois, contudo, um novo Parecer (CNE/CEB, nº7/09) vai de encontro à Lei 11.741 e mantém as contradições ao dar, novamente, uma resposta positiva à realização de um curso de especialização com fins de formação pedagógica.

Em 2012, a Resolução nº 6, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece em seu Artigo 40:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente [...] (BRASIL, 2012, p. 12).

A Resolução, no entanto, não entra em detalhes acerca de como devem ser estruturados estes cursos lato sensu, apenas informa ainda que o prazo para o cumprimento da “excepcionalidade” se encerrará em 2020 (BRASIL, 2012, p. 13).

Este estudo entende que as indefinições devem ter fim e que as especificidades¹⁵ na formação de professores para a educação profissional devem ser discutidas e abrangidas em regulações estáveis. Neste sentido, as Especializações podem até ser vistas como possibilidade, desde que em conformidade com a legislação e com “características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no país” (MOURA, 2008, p. 33). Uma das características diferenciadas seria uma maior carga horária, de modo a possibilitar ao professor “assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deva ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social” (MOURA, 2008, p. 30).

Conforme aponta Moura (2008), a formação dos professores deve ir além de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos, utilizando-se ou não das mídias digitais. Deve-se, portanto, priorizar “mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (MOURA, 2008, p. 30). Talvez possa, assim, se estabelecer uma aprendizagem crítica das TIC na formação desses professores, afinal, como questionam Gonçalves e Nunes (2006, p. 15), “Se os docentes não possuem formação adequada para trabalhar com tecnologias, como irão investir na formação dos discentes para as TIC?”.

Considerações finais

No que tange à educação profissional, tem-se discutido intensamente a necessidade de que esta proporcione aos alunos uma formação humana em sua totalidade. Neste sentido, muitos são os debates promovidos por pesquisadores e autores (FRIGOTTO, 2010; MOURA, 2008; RAMOS, 2010; entre outros) com o intuito de buscar soluções que possam promover esta formação na educação profissional. O entendimento é que a educação profissional não pode ficar restrita à preparação para o mercado de trabalho, mas que deve promover a educação integral do aluno, preparando-o para o exercício crítico da sua profissão e da sua condição de cidadão (FRIGOTTO, 2010). Para tanto, é necessário que a formação do professor também se realize a partir desta perspectiva.

O problema é que as políticas voltadas à formação docente na educação

profissional têm sido, historicamente, emergenciais (MACHADO, 2008a). Atualmente esta formação pode ocorrer por meio de licenciaturas, cursos especiais e especializações. Discute-se a validade dos cursos de pós-graduação Lato Sensu, uma vez que se trata de uma forma aligeirada de formação pedagógica (MACHADO, 2008a). O entendimento é que cursos com baixa carga horária podem se limitar ao *saber fazer* e, com isso, contribuir para a perpetuação da racionalidade técnica na educação profissional em detrimento da formação humana, uma vez que reflexões e intervenções críticas acerca da profissão, da prática pedagógica e das relações de trabalho podem não ocorrer.

Acrescenta-se, ainda, que a baixa carga horária destas opções formativas pode impedir o aprofundamento das questões relacionadas às tecnologias de informação e comunicação. Da mesma forma, podem impedir o desenvolvimento da criticidade quanto à utilização destas tecnologias no contexto de trabalho e sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas. O docente que é privado de um estudo reflexivo acerca das mídias digitais, também priva o seu aluno. Este, por sua vez, tem diminuídas as possibilidades criativas e potencializadoras de participação em processos de aprendizagem, bem como suas chances de se inserir digitalmente e socialmente e, ainda, de atuar efetivamente como cidadão. Além disso, torna-se incapaz de fazer uso crítico destas mídias.

A partir do que foi exposto, o pressuposto que se apresenta é que, enquanto as mídias digitais forem aplicadas de modo acrítico, elas não estarão a serviço de uma educação humanista. Mesmo que a alfabetização digital seja necessária, a educação profissional não deve se limitar a ela. O discurso da inserção digital, social e profissional pode, assim, mascarar o interesse em não propiciar uma formação humana em sua totalidade aos alunos da educação profissional.

Para que haja uma aplicação crítica das mídias, é preciso preparar os professores. Sem uma formação adequada, práticas calcadas na mera transmissão e reprodução de conteúdos continuarão a ser reproduzidas. Da mesma forma, os alunos continuarão a receber informações sem questioná-las e, portanto, sem condições de efetuar mudanças.

Notas

* Cláudia Zank é doutoranda em Educação (UFRGS), com ênfase em Informática na Educação e Educação Profissional e especialista em Educação a Distância. Pesquisadora

do NUTED (Núcleo de Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação) e do TRAMSE (Trabalho, Movimentos Sociais e Educação), ambos do PPGEDU/UFRGS e professora na Especialização Docência para a Educação Profissional do SENAC EAD/RS. E-mail: claudiazank@gmail.com

** Jorge Alberto Rosa Ribeiro é doutor em Sociologia de la Educación (Universidad de Salamanca, Espanha) e mestre em Sociologia (UFRGS). Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). E-mail: jorge.ribeiro@ufrgs.br

*** Patricia Alejandra Behar é doutora em Ciência da Computação (UFRGS). Professora Associada 2 da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: pbehar@terra.com.br

¹ O dualismo sempre esteve em debate na história da educação profissional, uma vez que legítima uma educação voltada à classe trabalhadora e uma educação voltada às elites.

² “O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (MEC, 2011).

³ Simionato (2011, p. 103) propõe que se use a expressão “culturas docente” (com o substantivo “cultura” no plural e “docente” no singular) para representar a heterogeneidade existente entre o professorado.

⁴ Essas formas continuarão existindo na rede pública de ensino, a qual passa a oferecer, também, a forma integrada.

⁵ Segundo a Lei 11.741/08, Art. 36-C, “A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I – integrada [...]; II – **concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado”.

⁶ A expressão em inglês, encontrada nos textos originais de Kellner (1998, 2001, 2004) e Kellner e Share (2005, 2008) é “Critical Media Literacy”.

⁷ Este é um conceito bastante abrangente. Para conhecer outros conceitos e aprofundar o conhecimento acerca de “alfabetização digital”, sugere-se a leitura de Coll e Illera (2010).

⁸ Mapas mentais ou mapas conceituais são diagramas criados a partir de um conceito inicial. Mais informações em: <<http://www.mapasmentais.com.br/index.php/faq>>

⁹ Software capaz de reproduzir acontecimentos como experiências, situações reais etc.

¹⁰ Objetos de Aprendizagem são recursos digitais de apoio à aprendizagem. Mais informações em: <http://www.portaleducacao.com.br/informatica/artigos/29154/o-que-sao-objetos-de-aprendizagem>

¹¹ Uma Comunidade de Prática diz respeito a um grupo de pessoas reunidas por um interesse em comum. Mais informações em: <<http://www.terraforum.com.br/consultoria/Lists/areasdeatuacao/DispForm.aspx?ID=3>>

¹² Ferramentas colaborativas são aquelas que possibilitam a interação entre os usuários a fim de que possam trabalhar em grupo para a realização de alguma tarefa. Mais

informações em: http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/curso_le/modulo5_5_2.html

¹³ Esta informação consta no Projeto Básico do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Área da Saúde, realizado pelo TecSaúde - Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área da Saúde no Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://tecsaude.sp.gov.br/pdf/Formacao%20docentes.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

¹⁴ Baseado na a Lei 9394/96, a qual estabelece, em seu artigo nº 62, a formação mínima dos professores da Educação Básica.

¹⁵ As especificidades dizem respeito aos diferentes níveis de escolaridade, formação pedagógica e experiência docente dos professores que atuam e que podem vir a atuar na educação profissional. Ou seja, reportam-se aos profissionais não graduados que já atuam na EPT; aos graduados que já atuam como docentes, mas não tem formação pedagógica, os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial (incluídos aí os que têm licenciatura e precisariam de formação específica para a EPT); e os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial (MOURA, 2008).

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/resolu%C3%A7%C3%A3o-DIRETRIZES-EDUCACAO-PROFISSIONAL-6_12-ATUAL.pdf>. Acesso em 25 fev. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 29**, de 7 de agosto de 2001. Consulta sobre o credenciamento do curso de Especialização em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, a ser ministrado pela Escola Nacional de Saúde Pública, com sede na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content&view=article>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 fev. 2013.

DE ABREU, B. Literacia dos Media, Redes Sociais e Ambiente Web 2.0. Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". **Anais...** 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

FERGUSON, R. Mídia, Educação e Democracia. Entrevista. **Colabor@ - Revista**

Digital da CVA – Ricesu. v. 1, n. 3, Fev./2002. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/issue/view/4>>. Acesso em 25 fev. 2013.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, 9, 1971, p. 123-132.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 89-101.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

FRIGOTTO, G. A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. In Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2006.

KELLNER, D. Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural **Society. Educational Theory**, 1998, p. 103-122.

_____. A Globalização e os Novos Movimentos Sociais: Lições para a Teoria e a Pedagogia Críticas. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 195-208.

_____. Novas tecnologias: novas alfabetizações. (Reconstruindo a educação para o novo milênio). **Revista eletrônica Outras Palavras**. v. 1, n. 1, Set. 2001.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 687-715, out. 2008.

_____. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. v. 26, n. 3, p. 369-386, set. 2005.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a.

_____. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.

_____. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEC. Brasil Profissionalizado. In: **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MOURA, D. H. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação pedagógica nas práticas didático-pedagógicas. In: Reunião Anual da ANPED 24^o, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RIBEIRO, R.A. Necessidades Contemporâneas com as TIC no Trabalho Docente. In: Encontro Nacional da ABET – Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho. n. 7. 2011. João Pessoa. **Anais...** 2011.

SIMIONATO, M. F. **A Formação do Professor do Ensino Técnico e a Cultura Docente**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre.

Recebido em: dezembro de 2012.

Aprovado em: fevereiro de 2013.