UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

FAED
Centro de Ciências
Humanas e da Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR EDUCOMUNICATIVO E DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

EDUARDO MENDES SILVA

FLORIANÓPOLIS, 2016

EDUARDO MENDES SILVA

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR EDUCOMUNICATIVO E DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Ademilde Silveira Sartori.

FLORIANÓPOLIS / SC

2016

S586c Silva, Eduardo Mendes
Caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação / Eduardo Mendes Silva. - 2016.
334 p. il. p&b ; 21 cm

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori
Bibliografia: p. 311-319
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Educação – América Latina. 2. Tecnologia – Estudo e ensino. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Egressos. I. Sartori, Ademilde Silveira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.98 – 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

PPGE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UDESC

Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Nº 112

Aos quatro dias do mês de agosto do ano de 2016, às quatorze horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Eduardo Mendes Silva**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "Caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação"perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Ademilde Silveira Sartori (orientadora), Fernando luiz Cardoso, Rosane Rosa, Sergio Fabiano Annibal e Ana Maria Hoepers Preve sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, o(a) presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação aprovada.

Observações:

A banca ressalta a qualidade do trabalho e recomenda sua publicação.

Florianópolis, 04 de agosto de 2016.

Ademilde Silveira Sartori
UDESC – Orientador(a)

p/ Sergio Fabiano Annibal
UNESP

Fernando Luiz Cardoso
UDESC

Rosane Rosa
UDESC

Eduardo Mendes Silva
Mestrando(a)

"Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...]
O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos".

(Paulo Freire)

RESUMO

SILVA, Eduardo Mendes. **Caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

Na perspectiva de que a concretização de uma prática pedagógica educomunicativa, caracterizada, inicialmente, como dialógica e participativa, seja determinada por aspectos formativos dos docentes envolvidos e que o emprego de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nesse processo educativo também se correlaciona à tal formação, a pesquisa relatada nesta dissertação se constitui sobre a seguinte questão: Em relação ao uso das TIC, quais aspectos caracterizam um professor educomunicativo e a sua prática pedagógica? Identificar aspectos relacionados a um perfil de professor educomunicativo nas produções da área da Educomunicação, descrever o professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC e analisar as proximidades e os distanciamentos entre o perfil de professor esperado pelos alunos e o indicado nas produções da área consistiram em desdobramentos e etapas realizadas para construção da resposta à questão norteadora. A matriz de análise do estudo foi composta de dados originados de uma pesquisa anterior intitulada “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas públicas/oficiais da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis”. A referida investigação foi estabelecida por cooperação internacional com financiamento CAPES-COLCIÊNCIAS e coordenada no Brasil pela Drª. Ademilde Silveira Sartori e na

Colômbia pelo Dr. Elias Said Hung. Entre os resultados alcançados, as análises realizadas permitiram a sistematização e organização de diferentes características e comportamentos docentes que possibilitam a prática educomunicativa na escola. O professor educomunicativo tem maior "Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade", maior "Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC", mais "Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC" e mais "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos". Aspectos esses que precisam serem enfatizados na formação docente que busque uma proposta educomunicativa.

Palavras-chave: Educomunicação. Professor Educomunicativo. Prática Pedagógica Educomunicativa.

ABSTRACT

SILVA, Eduardo Mendes. **Characterization of the educommunicative teacher and their pedagogical practice from the use of information and communication technologies.** 2016. Dissertation (Masters in Education – Investigation Framework: Education, Communication and Technology) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Post-Graduation Program in Education, Florianópolis, 2016.

In perspective that the realization of an educommunicative pedagogical practice, characterized initially as dialogic and participatory, to be determined by formative aspects of the teachers involved and that the use of information and communication technologies (ICT) in this educational process also correlates to such training, research reported in this dissertation is based on the following question: Concerning the use of ICT, which aspects feature an educommunicative teacher and their pedagogical practice? Identify aspects related to a teacher's profile regarding the productions of the educommunication, area to describe the teacher expected by the students regarding the use of ICT and analyze the close and distant characteristics between the teacher's profile expected by the students and indicated in the production area consisted of developments and steps taken to build the answer to the guiding question. The study analysis matrix was composed of data originating from a previous survey entitled "Factors associated with the level of use of ICT as a teaching and learning tool in public educational institutions/officials of Colombia and Brazil: The case Barranquilla and Florianopolis". Such an inquiry was established by international cooperation with CAPES-COLCIENCIAS funding and coordinated in Brazil by Dr. Ademilde Silveira Sartori and Colombia by Dr. Elias Said Hung. Among the

results achieved, the analyzes allowed the systematization and organization of different characteristics and behaviors that enable teachers educommunication practice at school. The educomunicative teacher has more “Dialogicality and openness to interdisciplinary”, “more Sensitivity and related capabilities to the media and ICT”, more “Readability and recognition of the impacts and social transformations generated by ICT” and more “Aptitude in the construction and maintenance of communicative ecosystems”. All aspects that need to be emphasized in teacher education that seeks an educommunication proposal.

Keywords: Educommunication. Educommunicative teacher. Educommunicative Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias "Educomunicador", "Professor" e "(Agir de modo) Educomunicativo".....53

Figura 2 – Procedimento para filtro, seleção e estudo dos trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES.....87

Figura 3 – Reprodução de parte de página do instrumento de coleta de dados.....93

Figura 4 – Cálculo do tamanho da amostra 97

Figura 5 – Distribuição geográfica das sete escolas que compõem a amostra 100

Figura 6 – Reprodução da questão 19 do instrumento de coleta de dados.....112

Figura 7 – Reprodução da questão 32 do instrumento de coleta de dados.....115

Figura 8 – Reprodução da questão 35 do instrumento de coleta de dados.....118

Figura 9 – Filtros e seleção realizados no banco de dados inicial da pesquisa 121

Figura 10 – Reprodução da questão 6 do instrumento de coleta de dados.....131

Figura 11 – Modelo Matemático da Comunicação.....177

Figura 12 – Categoria "Professor Educomunicativo".....194

Figura 13 – Representação para Ecossistema Comunicativo 208

Figura 14 – Perfil de professor desenhado a partir de um conjunto de publicações da área da Educomunicação.....265

Figura 15 – Expectativa dos alunos para as relações dos professores com as tecnologias e do emprego destas nas práticas escolares 269

Figura 16 – Comparativo entre o perfil de professor desenhado a partir de publicações da área da Educomunicação e as características esperadas por alunos para os docentes..... 273

Figura 17 – Adaptação das Figuras 14 e 16 e ilustração das relações entre a característica "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" e as demais capacidades de cada perfil docente 281

Figura 18 – Resultado para "caracterização do professor educomunicativo" 297

Figura 19 – Relações entre o perfil de professor educomunicativo e a descrição do conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa desenvolvida por Souza (2013)..... 305

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de participantes por faixa de percentual de respostas fornecidas relativo a 26 respostas esperadas no instrumento de coleta de dados 104

Gráfico 2 – Quantidade de participantes por faixa etária 125

Gráfico 3 – Quantidade de participantes por sexo e faixa etárias..... 129

Gráfico 4 – Quantidade de participantes por número de moradores da casa do aluno..... 133

Gráfico 5 – Quantidade de participantes por tempo na instituição de ensino 135

Gráfico 6 – Pontuação atribuída pelos participantes à questão 32.a ("A capacidade dos professores de me ensinar a fazer uso das TIC")..... 138

Gráfico 7 – Percentuais das pontuações atribuídas pelos participantes, respectivamente, às questões 32.b ("Os recursos tecnológicos que existem em sua escola") e 32.c ("Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula") 140

Gráfico 8 – Percentuais das respostas dos participantes aos subitens D, E, F, G, H e I da pergunta 32 do questionário ("Que pontuação você dá as seguintes opções") 143

Gráfico 9 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens D, I e M da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")..... 148

Gráfico 10 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens A, B, E e K da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") 152

Gráfico 11 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens C, F, G, H, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") 159

Gráfico 12 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens da pergunta 35 do questionário ("Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações") 165

Gráfico 13 – Comparativo entre os agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens das perguntas 19 ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") e 35 ("Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações") do questionário 167

Gráfico 14 – Linhas com marcadores referentes ao cruzamento dos percentuais válidos para a avaliação dos alunos quanto aos recursos tecnológicos existentes na escola e o tempo (em anos) que frequentam a instituição de ensino..... 215

Gráfico 15 – Linhas com marcadores referentes ao cruzamento dos percentuais válidos para a avaliação dos alunos quanto aos recursos tecnológicos existentes na sala de aula e o tempo (em anos) que frequentam a instituição de ensino 218

Gráfico 16 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Meus professores sabem usar as TIC nas aulas" 220

Gráfico 17 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para "A capacidade dos professores de me ensinar a fazer uso das TIC" 221

Gráfico 18 – Linhas com marcadores referentes ao cruzamento dos percentuais válidos para a capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC e a avaliação do uso pedagógico de tecnologias móveis em atividades na sala de aula 225

Gráfico 19 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Os sites de redes sociais são importantes em minha vida" 230

Gráfico 20 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Confio nas informações que encontro na Internet" 232

Gráfico 21 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Prefiro ler no computador que em livro ou xerox" 234

Gráfico 22 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para "Uso de jogos digitais para aprender em aula", "Uso de portais web não relacionados com a escola" e "Uso de recursos móveis para o desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula" 237
Gráfico 23 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para "Os recursos tecnológicos que existem em sua escola" e "Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula" 244
Gráfico 24 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Acredito que as TIC me ajudam a adquirir conhecimento" 245
Gráfico 25 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC" 248
Gráfico 26 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para o "Uso das redes sociais nas tarefas escolares" 251
Gráfico 27 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para o "Uso de jogos digitais para aprender em aula" 254
Gráfico 28 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato" 256

Gráfico 29 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para o "Realização de trabalhos com meus colegas e utilizando Internet", "Uso de recursos TIC para fazer pesquisas e para resolução de problemas em sala de aula" e "Uso de TIC móveis para o desenvolvimento de atividades em sala" 259
Gráfico 30 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento" 261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador 71

Quadro 2 – Síntese dos registros e anotações sobre teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor / educomunicador 77

Quadro 3 – Autores selecionados para fundamentação dos temas da pesquisa..... 90

Quadro 4 – Afirmações dos subitens D, E, F, G, H e I da questão 32 do questionário ("Que pontuação você dá as seguintes opções") 142

Quadro 5 – Afirmações dos subitens C, F, G, H, J, L e N da questão 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")..... 153

Quadro 6 – Dimensões da concepção bancária de educação 181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade inicial de participantes por instituição de ensino 101

Tabela 2 – Quantidade de participantes por instituição de ensino após validação dos dados 106

Tabela 3 – Quantidade de participantes por região após validação dos dados 107

Tabela 4 – Quantidade de participantes por sexo 127

Tabela 5 – População de Florianópolis por sexo..... 127

Tabela 6 – Nível de escolaridade do responsável pelo aluno participante 130

Tabela 7 – Quantidade de participantes por tempo na instituição de ensino 134

Tabela 8 – Comparativo entre as pontuações atribuídas pelos participantes às questões 32.b ("Os recursos tecnológicos que existem em sua escola") e 32.c ("Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula") 141

Tabela 9 – Comparativo entre os percentuais válidos para os subitens D, E, F, G, H e I pergunta 32 do questionário ("Que pontuação você dá as seguintes opções")..... 145

Tabela 10 – Comparativo entre quantidades totais e percentuais válidos para os subitens D, I e M da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")..... 147

Tabela 11 – Comparativo entre quantidades totais e percentuais válidos para os subitens A, B, E e K da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") 150

Tabela 12 – Comparativo entre os totais de respostas para os subitens C, F, G, H, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") 155

Tabela 13 – Comparativo entre percentuais válidos para os subitens C, F, G, H, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") 157

Tabela 14 – Total de respostas válidas, média, valor máximo e valor mínimo entre os dados fornecidos para os subitens C, F, G, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") 161

Tabela 15 – Comparativo entre quantidades totais e percentuais válidos para os subitens A, B e C da pergunta 35 do questionário ("Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações") 163

Tabela 16 – Cruzamento da avaliação do aluno quanto aos recursos tecnológicos existentes na escola e o tempo (em anos) que frequenta a instituição de ensino 214

Tabela 17 – Cruzamento da avaliação do aluno quanto aos recursos tecnológicos existentes na sala de aula e o tempo (em anos) que frequenta a instituição de ensino 217
Tabela 18 – Cruzamento da avaliação dos alunos para a capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC e a avaliação do uso pedagógico de tecnologias móveis em atividades na sala de aula 224
Tabela 19 – Cruzamento das avaliações dos alunos para "Uso de jogos digitais para aprender em aula" e a instituição de ensino frequentada 239
Tabela 20 – Cruzamento das avaliações dos alunos para "Uso de portais web não relacionados com a escola" e a instituição de ensino frequentada 241
Tabela 21 – Cruzamento das avaliações dos alunos para "Uso de recursos móveis em atividades trabalhadas em sala de aula" e a instituição de ensino frequentada 242

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....29

1.1 MEMORIAL DO PESQUISADOR 31

1.1.1 Uma Vivência Teatral e Pedagógica.....33

1.1.2 Um Olhar para as TIC 38

1.1.3 Novos questionamentos, mas a mesma "gana" pelo saber.....42

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DA QUESTÃO NORTEADORA 46

1.3 OBJETIVOS 55

1.4 JUSTIFICATIVA 55

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....65

2.1 ANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS.....67

2.2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....90

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA 91

2.4 QUESTÕES SELECIONADAS PARA COMPOR A ANÁLISE 108

2.5 TRATAMENTOS DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 119

2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES 124

2.7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS 136

3 EDUCOMUNICAÇÃO 171

3.1 RETOMANDO COMPREENSÕES SOBRE COMUNICAÇÃO 173

3.2 A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA 181

3.3 DESENHANDO UM PROFESSOR EDUCOMUNICATIVO 192

3.3.1 Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade 197

3.3.2 Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC 200

3.3.3 Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC 204

3.3.4 Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos 207

4 REFLEXÕES E ANÁLISES 211

4.1 SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À PRESENÇA E QUANTO AO USO PEDAGÓGICO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DA ESCOLA 212

4.2 SOBRE O (RE)CONHECIMENTO DO REPERTÓRIO TECNOLÓGICO E MIDIÁTICO DOS ALUNOS 226

4.3 SOBRE AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E TIC 247

4.4 COMPARATIVO ENTRE O PERFIL DE PROFESSOR ESPERADO PELOS ALUNOS E O INDICADO NAS PUBLICAÇÕES 263

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 287

REFERÊNCIAS 311

ANEXOS 321
A INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO) 323
B REGISTRO DO COMITÊ DE ÉTICA 333

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a popularização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) oportunizam a professores e a alunos o acesso e a utilização de diferentes ferramentas e serviços. Câmeras, aplicativos, editores para diferentes formatos, ferramentas de comunicação e, entre outros, plataformas para compartilhamento de conteúdos se tornam cada vez mais presentes no ambiente escolar. Recursos esses que, na verdade, transformam não só a realidade da escola, mas que constroem, renovam ou mesmo ratificam os sentidos sociais (BACCEGA, 2011), de modo que a forte presença das TIC e dos meios na cultura resolve a discussão acerca do uso ou não desses elementos no processo educacional.

> Trata-se, agora, de constatar que eles são também educadores, uma outra agência de socialização, e por eles passa também a construção da cidadania. É desse lugar, o qual procura colocar em sintonia mídia e escola, que devemos relacionar-nos com os meios (BACCEGA, 2011, p.32).

Sobre a presença e o uso das TIC na escola, Libâneo (2007) alerta que a questão não pode ser restrita à inserção de tecnologias no ambiente escolar. São também necessárias políticas, ações e reflexões sobre a formação dos professores e sobre a prática pedagógica relacionada.

Os autores da Educomunicação, campo de interface entre Comunicação e Educação, por sua vez, apontam também para a necessidade de uma transformação na perspectiva comunicacional adotada nos processos educacionais. Aparici (2014) explica que o campo defende práticas baseadas no diálogo e na participação que, para além das TIC, solicitam "uma mudança de atitudes e de concepções pedagógicas e comunicativas" (APARICI, 2014, p.37).

É na perspectiva dessas preocupações com a presença e com o uso das TIC na escola, bem como com as características e habilidades docentes necessárias para a concretização de práticas identificadas como educomunicativas que a investigação aqui relatada foi direcionada.

Considerando que a efetivação de uma educação tida como educomunicativa está atrelada às concepções do professor a respeito dessa forma de pensar o fazer pedagógico, o presente documento abordará, à luz da Educomunicação, as relações existentes entre as características docentes, as expectativas dos alunos e a utilização das TIC na escola.

A dissertação é composta por cinco capítulos. Além deste texto introdutório e da descrição de cada uma das seções, o primeiro capítulo apresenta: (1.1) o memorial do pesquisador, explicando e esclarecendo a origem e as motivações deste estudo; (1.2) o problema de pesquisa e a questão norteadora; (1.3) os objetivos; e (1.4) a justificativa do estudo.

O segundo capítulo é destinado à apresentação dos procedimentos metodológicos. Procura-se oferecer um esclarecimento das etapas, escolhas e operações realizadas. São sete subseções que organizam: (2.1) a descrição dos critérios empregados e dos resultados obtidos na busca por estudos já publicados e com temática semelhante a esta pesquisa; (2.2) a lista dos autores que compõem o quadro teórico que fundamentaram as análises; (2.3) a apresentação do instrumento de coleta de dados (questionário) e da estratégia para definição da amostra; (2.4) a justificativa da seleção de três perguntas do instrumento que definiram a matriz de dados; (2.5) a explicação dos tratamentos realizados com os dados e dos procedimentos de análise dos mesmos; (2.6) a caracterização dos participantes; e (2.7) a exposição dos dados coletados.

O arcabouço teórico, elaborado a partir dos autores do quadro teórico de referência constitui o terceiro capítulo deste trabalho. Na seção, a Educomunicação é discutida a partir de

(3.1) um breve histórico dos estudos acerca de comunicação. A narrativa segue até as ideias do educador Paulo Freire e (3.2) o fortalecimento de uma proposta educacional baseada em uma outra perspectiva comunicacional. O capítulo é encerrado com (3.3) uma sistematização das características para um perfil de professor educomunicativo encontrada nas publicações da área da Educomunicação e em acordo com os autores de referência.

O capítulo de número quatro é reservado às análises mais aprofundadas dos dados. Organizado em quatro subseções, as reflexões tratam: (4.1) da percepção dos alunos quanto à presença e quanto ao uso pedagógico de recursos tecnológicos na escola; (4.2) da importância dos professores (re)conhecerem o repertório tecnológico e midiático de seus alunos; (4.3) das expectativas dos alunos a respeito das relações entre professor e TIC; e (4.4) do comparativo, em relação ao uso das TIC, entre o perfil de professor esperado pelos alunos e o indicado nas produções da área da Educomunicação.

O capítulo final é reservado às considerações finais reunindo as principais conclusões do estudo, apontando as limitações e sugerindo continuidades de pesquisa.

1.1 MEMORIAL: CAMINHO, AVANÇOS E "REGRESSOS"

Sou[1] o que vivi. Sou o que penso a respeito do que vivi. Acatando, contrariando ou ressignificando todas as

[1] A subseção 1.1 e os itens que dela decorrem (1.1.1, 1.1.2 e 1.1.3), referentes ao memorial descritivo do percurso do autor e de suas relações com a pesquisa apresentada, foram redigidos e estruturados na primeira pessoa do singular. A escolha é justificada por se tratar de aspectos biográficos e, assim, possibilitar maior associação por parte do leitor entre os fatos narrados e o sujeito autor. Ou seja, a opção responde ao anseio de fortalecer a ligação entre o narrador e os fatos tal qual aquela experimentada quando numa conversa presencial e informal: o

experiências formativas ora oferecidas ora impostas pelas mais diferentes entidades e instituições, resulto da soma de incontáveis fatores. Minhas ações, minhas posturas, minhas crenças, meus interesses e meus anseios são efeitos de causas ligadas, entre outros, a religiões, a profissionais da educação empenhados em minha formação, a discursos enraizados em histórias em quadrinhos ou em séries de televisão e ao enquadramento civil e legal na sociedade da cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

De toda essa soma de experiências, de tudo que a memória permite relembrar nessa trajetória, alguns acontecimentos e fatos são aparentemente mais relevantes para justificar escolhas que faço no presente. Meu interesse pela educação, pela prática docente, pela inserção e uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, pode ser justificado e explicado a partir de

---

ouvinte escuta o relato ao mesmo tempo em que visualiza (imagina) o locutor na situação descrita. Todo o restante do documento, ao contrário, é constituído de linguagem dita impessoal, fazendo uso da terceira pessoa. É de conhecimento do autor as críticas que Veiga-Neto (2014) assinala ao não uso da primeira pessoa do singular para teses, dissertações e monografias (produções monoautorais). Segundo Veiga-Neto, tanto o uso da primeira pessoa do plural como o da terceira, ambos, não são os mais adequados para as produções científicas, ainda que absolutamente recorrentes. No que tange ao uso da primeira pessoa, salvo casos onde o discurso refere-se a mais de um autor ou situações onde o enunciado evidencia um envolvimento entre autor e leitor, a opção corresponde à uma "inadequação lógica e até mesmo gramatical" (2014, p.63). Já quanto ao uso da impessoalidade da terceira pessoa e construções frasais com sujeito indeterminado, Veiga-Neto argumenta que a desejada "neutralidade" que aparentemente a forma indica não se concretiza e o que se tem, ao final, é um distanciamento do autor com o objeto do texto. Mesmo consciente e em acordo com o defendido por Veiga-Neto, entende-se que o fortalecimento dessa perspectiva de escrita e a consequente alteração nas convenções acerca das formas de se redigir podem e devem ser capitaneados por autores e pesquisadores de objetos mais próximos às letras e linguagens.

algumas dessas memórias. A escolha pela investigação a respeito da caracterização do professor educomunicativo, bem como de sua prática pedagógica, pode ser (e aqui será) demonstrada a partir de um breve relato de acontecimentos de minha trajetória, bem como de reflexões sobre tais eventos.

As linhas que se seguem, portanto, ordenam lembranças que revelam e justificam o interesse pela pesquisa e pela produção de conhecimento. Minha intenção é desenvolver uma linguagem, se não cativante, ao menos esclarecedora quanto ao caminho, escolhas, acertos e aparentes equívocos que terminaram por despertar a vontade de conhecer e pesquisar aspectos relacionados à prática pedagógica, à relação de estudantes com tecnologias e às exigências (ou expectativas) da prática docente. É válido destacar que os fatos aqui narrados são acrescidos de reflexões atuais (ou não tão atuais) que acabam por interferir na real reconstituição do passado.

1.1.1 Uma Vivência Teatral e Pedagógica

Além das experiências com o desenho de interfaces, com o desenvolvimento de *softwares*, com o gerenciamento de banco de dados e com a elaboração de projetos gráficos, o meu período de formação em informática[2] e em design gráfico[3] foi marcado por inserções na área da educação. Especificamente, trato de duas experiências: uma como organizador e instrutor do curso de Produção de *Software* oferecido pela parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a

[2] Referência à realização do Curso Técnico Pós-Médio de Informática entre os anos de 2000 e 2001 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), atualmente IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina).

[3] Graduação em Design com habilitação em Design Gráfico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2001 a 2005.

Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas de Autogestão (ANTEAG) para jovens participantes de atividades da Casa Chico Mendes, uma organização não governamental localizada no Bairro Monte Cristo, em Florianópolis; e outra atuando como instrutor de minicursos de informática (capacitando para o uso de *softwares*) no extinto Projeto Oficinas da UFSC, atendendo a toda comunidade universitária (servidores, professores e alunos). A satisfação com atividades cotidianas nessas experiências educativas e a percepção do desenvolvimento de habilidades entre os alunos tiveram tamanha repercussão no que havia experimentado até então como trabalho, como produção, como "fazer e realizar" que decidi direcionar minhas escolhas profissionais e formativas para a área da educação.

Foi assim que, no ano de 2005, iniciei a graduação em Pedagogia[4] pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Além da habilitação para atuar na educação, meu interesse era buscar fundamentação e instrumentalização para as ações pedagógicas, tais como as vivenciadas nas experiências anteriores. Ainda guardava muitas dúvidas se a seleção e organização dos conteúdos trabalhados nos cursos citados eram realmente válidas e adequadas. Não tinha certeza se minha forma de planejar e registrar as aulas e as atividades também estava correta e, ainda, sentia-me inseguro quanto às escolhas para avaliação das ações de ensino por mim realizadas. Enfim, ansiava pelo desenvolvimento de habilidades diversas referentes ao trabalho docente, bem como pelo entendimento mais amplo do significado e representação dessa função na sociedade.

Certamente que o curso de Pedagogia, o contato com pesquisas na área da educação, a leitura de diversos e

[4] Com a escolha da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a graduação em Pedagogia (UDESC) foi realizada entre os anos de 2005 e 2010.

importantes autores e a discussão diária sobre temas e questões fundamentais do processo de ensinar e aprender foram, todos, determinantes no meu interesse por novas investigações na área educacional. Entretanto, há um tipo de formação um tanto diferenciada que eu busquei e que me trouxe olhares sobre a prática educacional tão importantes quanto as contribuições da graduação na UDESC. Refiro-me ao estudo de teatro e à formação como ator.

Inicialmente, meu interesse era exclusivamente pelo desenvolvimento de uma postura, segundo meu entendimento na época, mais "forte, consistente e expressiva" como professor. Ou seja, ao ingressar, em 2004, em um curso técnico profissionalizante de teatro[5], eu esperava aprimorar minha expressão vocal, meus gestos, olhares e demais componentes que entendia fazer parte da "expressão docente", do atuar como professor nas aulas por mim ministradas.

A experiência com teatro envolveu a conclusão do já citado curso profissionalizante, a participação ao longo de dez anos em um grupo amador de teatro, a atuação em peças, a participação em festivais de teatro e, mais recentemente, o retorno à UFSC para o curso de graduação em Artes Cênicas, no ano de 2012. Porém, desde os primeiros contatos, o trabalho como ator e o envolvimento com produções teatrais foram sempre atividades complementares, nunca representando minha principal área de atuação e de sustento, em termos financeiros. Mesmo assim, conforme dito, a experiência transformou consideravelmente meu olhar para a educação.

À medida que percebia a importância que certas habilidades técnicas e expressivas do ator eram determinantes para a realização de um espetáculo, para a construção de uma narrativa, para o bom entendimento e bom acompanhamento de uma peça pelo público, fui associando essa constatação com o

[5] Curso Técnico Profissionalizante de Ator/Atriz oferecido pelo Serviço Nacional de Transportes (SEST/SENAT). Concluído no ano de 2005.

trabalho docente. Fui, em outras palavras, comparando as experiências nos palcos com as vividas em sala de aula. Fui analisando o professor como um ator, a aula como um espetáculo, os conteúdos pedagógicos como falas e ações componentes de um enredo. Fui comparando a importância e as possibilidades que a estrutura física disponível pode representar tanto em um espetáculo no teatro como em uma aula dentro do ambiente escolar.

Aqui, cabe destacar um cuidado a respeito dessa comparação. Não se trata, necessariamente, de uma análise que termina por demonstrar a centralidade do processo educativo no professor e a passividade no mesmo processo por parte dos alunos. Não é o aparente protagonismo do ator em um espetáculo teatral ou a tradicional ação meramente espectadora do público, da plateia, que devem ser enfatizados nessa comparação entre teatro e sala de aula. Não é este o entendimento sobre o processo educativo que desejo oferecer com tal associação de ideias. Não! Os aspectos a serem despertados com o paralelo que proponho entre as duas atividades são outros. Até porque essa caracterização de educação que desejo evitar terminaria por ser questionada e provavelmente recusada quando modalidades teatrais tal como a do Teatro do Oprimido, sobretudo no formato de Teatro-Fórum[6] desenvolvido por Augusto Boal[7], também surgissem

[6] No Teatro-Fórum, uma das manifestações do Teatro do Oprimido, desenvolvido Augusto Boal, temos "uma pergunta feita pelo elenco aos espectadores" (HERITAGE, 2000, p.44). A discussão do assunto da pergunta, juntamente com a intervenção do público na cena apresentada pelo elenco, proporciona momentos de reflexão entre todos os participantes. Foi através da realização de sessões de Teatro-Fórum e da aplicação de outras ideias relacionadas ao Teatro do Oprimido que o diretor brasileiro, Augusto Boal, foi responsável por modificações legislativas na cidade do Rio de Janeiro, frutos do debate e discussão popular instigados a partir do teatro.

nas comparações. Em outras palavras, o comparativo das áreas aqui utilizado para explicar meu olhar sobre a educação e o interesse por pesquisar certos assuntos relacionados não precisa resultar num julgamento sobre qual a teoria ou perspectiva educacional que defendo ou pratico. A comparação serve, antes, para destacar minha opinião sobre a importância da formação, da capacitação do professor no exercício de sua função.

A preparação do ator lhe confere ferramentas e habilidades capazes de conduzir uma obra que, conforme dito no meio artístico, "tem tudo para dar errado". No teatro, um pequeno descuido, um imprevisto, uma incapacidade ou uma atitude negligente pode representar o "desmoronar" de um espetáculo. Uma fala esquecida, um ator que não entra em cena, um problema técnico com a eletricidade do teatro podem, qualquer um destes, comprometer por completo a realização de uma peça e, assim, o entendimento do público sobre a mensagem, sobre a narrativa apresentada. É com a compreensão desses riscos, que artistas e trabalhadores da modalidade teatral desenvolvem um aprimorado cuidado com a preparação do espetáculo. Atores devem estar sempre bem ensaiados e equipamentos devem ser conferidos e testados. Aprendi nos anos de envolvimento com o teatro que, mesmo que o improviso faça parte desta arte, o palco termina por ser visto de um modo muito especial, não permitindo o descaso, a omissão ou o despreparo. Zelo que, no meu entendimento, deve ser necessariamente transposto para a prática docente. Ou seja,

---

[7] O brasileiro Augusto Boal nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1931 e faleceu em 2009. Além de diretor e teórico de teatro, foi autor de inúmeros livros sobre o tema. Boal via o teatro como uma poderosa ferramenta para a transformação da realidade: "O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele" (BOAL, 2005, p. XI).

o professor, no desempenho da função docente, deve ter diversos cuidados e deve manter-se bem capacitado. Deve estar preparado, apto, deve conhecer, assim como deve ser capaz de monitorar a maior parte dos eventos relacionados aos momentos em que se coloca à disposição para orientar e auxiliar a aprendizagem de outrem. É neste sentido que a vivência teatral influencia meu modo de ver a educação e, em especial, a prática docente. Para mim, a busca pelo desenvolvimento de habilidades, sejam quais forem do amplo universo das que podem ser aprimoradas pelos professores, condiz com a construção e com a garantia de ações pedagógicas realmente transformadoras. Garantem, portanto, o espetáculo e, por isso, despertam meu interesse de investigação.

1.1.2 Um Olhar para as TIC

Em minha trajetória também são relevantes os envolvimentos com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou, como também são referenciadas, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)[8].

[8] A expressão Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) faz referência às tecnologias e aos métodos de comunicação e processamento de dados desenvolvidos na segunda metade do século XX, principalmente a partir dos anos 1990. Computadores pessoais, câmeras digitais, dispositivos de armazenamento móveis e portáteis (CDs, DVDs, *pen drives*, cartões de memória), TV por assinatura, telefonia móvel, Internet, equipamentos de acesso remoto são, todos esses, exemplos desse amplo conjunto que além da denominação TIC também é referido como Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Apesar das diferenças, todas as expressões dizem respeito ao mesmo grupo de recursos, serviços e ferramentas. Os termos "Novas" e "Digitais", adicionados posteriormente, refletem o interesse em se destacar, respectivamente, a atualidade e a natureza das

Durante o período da infância e da juventude a relação não era caracterizada, necessariamente, pelo acesso aos recursos, mas por uma certa facilidade no aprendizado e no manuseio das TIC. Posteriormente, em praticamente todas as experiências profissionais, tive a utilização dessas tecnologias como definidor de minha produção. Eram as habilidades no manuseio das TIC a maior exigência de minhas atribuições.

Conforme relatado, minhas experiências profissionais educacionais também estão relacionadas ao uso das TIC, transformando-as na maioria dos casos como objetos de ensino. Depois de atuar com a capacitação em informática para jovens e adultos em projetos ligados à UFSC, comecei a ministrar aulas de Educação Tecnológica para alunos do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino da cidade de Florianópolis, função que desempenhei até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.

Dois são os desafios que merecem destaque ao longo de todo esse período de prática docente. O primeiro diz respeito à seleção e à organização dos conteúdos trabalhados em minhas

---

tecnologias, melhor caracterizando o grupo. Cada uma das expressões tem seu uso consagrado por diferentes autores e publicações. TIC, por exemplo, é empregada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e dá nome à pesquisa que o comitê desenvolve em parceria com universidades públicas (Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Pernambuco). A tradução que Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo fizeram da obra de Martín-Barbero (2014) não utiliza a forma abreviada TIC, mas recorre ao termo "nova" para caracterizar as tecnologias em questão. TDIC, por sua vez, aparece nas atuais pesquisas e publicações, com exemplos entre os trabalhos apresentados no X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (Belém, Pará, 2012), na IX Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED SUL, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2014) e no VI Fórum Internacional de Pedagogia (Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 2014). Para esta proposta de pesquisa, optou-se pela forma TIC.

aulas semanais com cada uma das turmas. A busca por referências de programas, currículos e propostas envolvendo o ensino no ambiente da sala informatizada nem sempre me foram úteis. Quando encontrados, os materiais apresentavam conteúdos defasados ou atividades com aspectos que dificultavam o despertar de interesse por parte dos alunos.

Outro desafio a ser destacado era a dúvida e até o conflito que o entendimento quanto à função da sala informatizada da escola gerava entre os professores. Para alguns, o ambiente com os computadores e acesso à Internet deveria ser uma extensão da sala de aula e, por isso, destinado a intensificar e reforçar o trabalho com os conteúdos já apresentados aos alunos. Ou seja, parte da equipe defendia e cobrava da coordenação pedagógica da escola que na sala informatizada fosse dada continuidade ao que era trabalhado em sala de aula com os alunos. A coordenação, entretanto, concordando com outra parte dos professores, também reconhecia que o trabalho na sala informatizada poderia corresponder a um espaço e tempo destinado ao ensino e aprendizagem de conteúdos ligados à utilização das TIC. O fato é que ao longo dos anos acabei estruturando sequências didáticas, programas de ensino, projetos pedagógicos e uma organização de conteúdos que davam conta das duas formas de entender a função da sala informatizada. Ora o foco do ensino por mim ministrado estava nas ferramentas digitais propriamente ditas, ora estava no reforço ao trabalho com conteúdos tipicamente escolares e ora estava em atividades que davam conta de desenvolver habilidades no manuseio das TIC ao mesmo tempo em que tinham como plano de fundo os conteúdos presentes nos programas das diferentes disciplinas do ensino fundamental.

Entre as soluções encontradas e desenvolvidas para superar os dois desafios citados está o ensino de questões relacionadas ao cinema e à produção audiovisual às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Surgida, inicialmente,

como estratégia didática para a apresentação e prática de conteúdos específicos do uso das TIC (gerenciamento de arquivos, tratamento de imagens, compartilhamento de arquivos, publicação na Internet), a ideia também possibilitou ações inter e multidisciplinares, graças às parcerias com os demais professores. Foi também com essa ação pedagógica que acabei desenvolvendo uma série de materiais didáticos para a utilização nas aulas. Textos, apostilas e, mais tarde, videoaulas foram produções que, reunidas em um mesmo endereço na Internet[9], formaram a base para o trabalho docente com as turmas.

O interesse que alunos e alunas demonstravam e demonstram pelas aulas e atividades envolvendo produção audiovisual é digno de destaque. Longe de querer aparentar certa arrogância ou uma exaltação quanto à prática docente que desempenhei, gosto de atribuir a capacidade de concentração dos alunos a outros aspectos presentes nesse projeto pedagógico. Para além da minha presença e coordenação dos momentos, as aulas envolviam os alunos em atividades desafiantes, coletivas, relacionadas às suas realidades e, talvez o grande atrativo na visão dos estudantes, em contato direto com computadores, com a Internet e com outras tecnologias. Na tarefa de produzir um curta-metragem, alunos e alunas encontravam espaço para expressar sua criatividade, manusear equipamentos, acessar e publicar conteúdos na Internet. Posso citar também, como determinante desse interesse dos alunos pelas aulas na sala informatizada, o fato delas ocorrerem em um espaço diferente da tradicional sala de aula, com uma organização completamente distinta e que oportunizava

[9] Inicialmente hospedado no endereço www.cinemanocja.wordpress.com os conteúdos foram, mais tarde, atualizados e transferidos para a plataforma Blogger (Blogspot) oferecida pela Google. Atualmente estão disponíveis na URL: www.cinemorula.blogspot.com.br.

posturas também distintas das que lhes são normalmente esperadas e cobradas.

Essa constatação sobre o interesse dos alunos foi muitas vezes reforçada durante a participação nos momentos de conselho de classe com a equipe pedagógica. Meus relatos sobre os alunos eram repetidamente contrários aos apresentados pelos colegas professores. Enquanto estes denunciavam o desinteresse da turma ou sérios problemas de indisciplina, eu insistia em declarar que as aulas "funcionavam" e que eram raros os casos de mau desempenho, ou indisciplina.

Se, como dito anteriormente, a observação e a reflexão sobre o trabalho do ator de teatro me ajudaram e ajudam a construir inquietações sobre as habilidades docentes, as vivências dentro da escola fundamentaram perguntas quanto às relações e implicações das TIC com a educação.

1.1.3 Novos questionamentos, mas a mesma "gana" pelo saber

Os questionamentos envolvendo o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, o interesse dos alunos pelos equipamentos digitais, as habilidades necessárias aos professores para incorporar essas tecnologias em suas rotinas de trabalho foram, com as experiências narradas anteriormente, ocupando uma parcela cada vez maior de minha atenção e interesse. A ânsia em responder algumas dessas questões e de aumentar a compreensão sobre os fenômenos, as relações e os sujeitos envolvidos conduziram-me a uma formulação de problema de pesquisa que, apresentado e defendido no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UDESC, possibilitou meu ingresso no Mestrado em Educação da instituição, em 2014.

A proposta de pesquisa tratava de uma avaliação das habilidades docentes nos processos de produção e publicação

de conteúdos pedagógicos na Internet. Ou seja, partindo da constatação de que o professor é sujeito produtor de mensagens e de que, cada vez mais, as tecnologias de informação e comunicação se fazem presentes na comunicação pedagógica, a intenção era encontrar respostas para perguntas, tais como: Quais habilidades e competências são exigidas dos professores para produzir, organizar e distribuir informações na Internet? Qual o grau de consciência e de controle em atividades dessa natureza? Em que ponto a produção de conteúdos didáticos considera e modifica-se pela intenção de futura distribuição na grande rede?

Esperava, com o trabalho investigativo, caracterizar o repertório do professor e identificar habilidades e competências necessárias à publicação, controle e monitoramento de conteúdos na grande rede de computadores.

Entretanto, desde a entrada no programa, o problema de pesquisa passou por alterações. Eu já esperava, é bem verdade, que o contato com a experiência dos professores e pesquisadores na realização de investigações e na produção de conhecimentos pudessem aprimorar ou corrigir minha proposta de pesquisa. Estava certo de que, apesar de fundamentar o problema em uma vivência de mais de dez anos, eu poderia estar observando a questão com um olhar limitado, tendencioso ou mesmo incompatível com as formas de produção do conhecimento científico, em especial, com as praticadas no PPGE da UDESC. Assim, não alimentei resistências às sugestões e necessidades de mudanças na minha proposta de pesquisa. E, de fato, as alterações surgiram.

O ingresso no PPGE oportunizou a participação no grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/EducomFloripa[10] (CNPq/UDESC), coordenado

[10] O grupo de pesquisa "tem por campo epistemológico as interfaces entre as áreas de Comunicação e da Educação e suas relações com a Ciência e a Sociedade. Suas preocupações envolvem os processos de construção

pela, também orientadora desta pesquisa, Profª. Drª Ademilde Sartori. O grupo e as disciplinas cursadas no programa de mestrado oportunizaram o contato com a Educomunicação, um campo de conhecimento ainda em construção que trata das inter-relações entre duas áreas que me interessam e que se fazem presente na minha formação: a Educação e a Comunicação. Fundamentada em uma perspectiva dialógica, democrática e participativa de educação, a Educomunicação atualiza, revive e reforça o pensamento e as contribuições do importante educador brasileiro Paulo Freire. Apenas essa relação com o citado autor já seria o bastante para atrair minha atenção e cativar minha simpatia pela Educomunicação, mas os estudos do campo também revelam uma preocupação e um interesse nas investigações a respeito da presença e do emprego das TIC nas práticas pedagógicas. Ou seja, minha identificação com "a causa" foi bastante intensa desde as primeiras leituras e reflexões.

Esse encantamento com a possibilidade de contribuir com a construção do campo da Educomunicação, por si só, já proporcionaria alterações em minha proposta de pesquisa. Eu já me colocava disposto a direcionar meu problema de pesquisa e a fundamentar minha investigação com os autores e ideias relacionadas à Educomunicação. Mas, outro fato foi ainda mais

---

de sentidos, o desenvolvimento de processos comunicacionais nas práticas sociais, a integração de tecnologias de informação e comunicação na teoria e na prática pedagógica das diferentes modalidades educativas e desenvolvimento de instrumentos digitais para avaliação pedagógica. Inclui, portanto, a cidadania e os direitos humanos, a arte, a saúde, a diversidade, a sexualidade, o meio-ambiente e a inclusão social e digital, nos quais linguagens, processos comunicacionais, teoria e prática pedagógica constituem um campo de ação e pesquisa interdisciplinar e interdiscursivo" (Extraído do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4152783516992563>, acesso em 13 nov. 2015).

determinante para as alterações na proposta de pesquisa: a própria relação com o grupo EducomFloripa, ao qual acabava de ingressar. Foco das atividades do grupo durante os anos de 2013 e 2014, a pesquisa "Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas públicas/oficiais da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis" foi desenvolvida em uma cooperação internacional com financiamento CAPES-COLCIÊNCIAS[11] e, entre seus resultados e produções, culminou na elaboração de dois volumosos bancos de dados. E foi a aproximação e a análise desses dados que trouxeram as mais bruscas transformações para meu projeto de pesquisa no mestrado.

Os bancos são compostos pelas respostas de questionários aplicados com professores e com alunos da rede pública de ensino (municipal e estadual) da região de Florianópolis. As perguntas dos questionários tratam da relação das TIC com as atividades de professores e alunos dentro e fora da escola. A elevada quantidade de dados coletados colocou o grupo de pesquisa EducomFloripa diante de uma ótima fonte de análises e produções para o fortalecimento do campo da Educomunicação e do próprio grupo, de modo que o direcionamento de minha pesquisa para algo relacionado com a investigação desses dados também auxiliaria nesses propósitos. Aliado a isso, meus conhecimentos de programação e gerenciamento de banco de dados, construídos pela experiência

[11] No ano de 2013, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e Inovação da República da Colômbia (COLCIÊNCIAS) lançaram edital que objetivava o desenvolvimento de projetos com parceria internacional. O grupo EducomFloripa, coordenado pela Profª Drª Ademilde Sartori, e o Observatório de Educação do Caribe Colombiano,vinculado à Universidad Del Norte de Barranquilla, Colômbia, coordenado pelo Doutor Elias Said Hung, foram contemplados e desde 2013 desenvolvem pesquisa em parceria.

formativa e profissional na área da informática, surgiram como uma ótima ferramenta ao grupo na tarefa de tratar os dados da pesquisa mencionada.

Primeiramente, meu olhar centrou-se na análise do banco de dados com as respostas fornecidas pelos professores participantes da pesquisa. A escolha e preferência por esses dados decorreram da aparente semelhança que notei existir em relação à investigação que apresentei durante a seleção para ingresso no programa de mestrado. Ou seja, analisar questões sobre o professor e a sua relação com as TIC dentro e fora da escola parecia, a meu ver, mais próximo com meu inicial interesse por pesquisar habilidades e competências de professores na tarefa de publicar conteúdos na Internet.

Entretanto, os dados relacionados aos professores já estavam sendo analisados por uma das doutorandas do grupo de pesquisa, constituindo, inclusive, a elaboração de sua tese. Diante disso, mais uma alteração na proposta de pesquisa foi necessária. Passei a analisar o banco de dados com as respostas dos estudantes[12] e, assim, minhas questões iniciais precisaram ser revistas novamente. Assumi, desde esse ajuste, uma nova perspectiva, um novo olhar investigativo. Uma observação que partiu das respostas dos estudantes, mas que, conforme será demonstrado, retornou à discussão de aspectos do professor e de sua prática pedagógica.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DA QUESTÃO NORTEADORA

São muitos os fatores que determinam o desenho, a composição, o arranjo da educação e, especificamente, do ensino. Silva (2004) afirma que as definições quanto à

[12] O banco de dados com as respostas dos alunos reúne as informações de 402 questionários.

organização, à constituição e à prática de um currículo, de modo geral, partem das respostas às questões: "Qual conhecimento deve ser ensinado?" e "O que os alunos devem se tornar?". Na resolução de ambas as perguntas, faz-se presente o ato seletivo e, desse modo, a implicação de escolhas baseadas em algum critério aceito. De acordo com Silva, mais do que uma questão de conhecimentos e identidades, o currículo é também uma questão de poder. Nas palavras do autor: “selecionar é uma operação de poder” (SILVA, 2004, p.16).

Em outras palavras, o retrato de como se estrutura e de como acontece a educação é o resultado da soma de inúmeras variáveis e contingências. No âmbito da educação formal, por exemplo, existe uma série de documentos e de instâncias que organizam, prescrevem e regulam o processo educativo. Antes deles, aspectos históricos e culturais corroboram na determinação e na seleção do que deve compor os currículos e programas.

Mesmo sem deixar de considerar legítima a influência dos aspectos anteriormente mencionados, bem como de tantos outros, o fato é que, em um olhar mais restrito, os atos e as relações pedagógicas são concretizados a partir das ações dos sujeitos diretamente envolvidos no momento: professores e alunos. Ou seja, ainda que o contexto determinado por macro elementos e contingências exerça forças sobre os acontecimentos de uma sala de aula, o momento pedagógico vivenciado nesse espaço também depende das ações do professor e dos alunos. Significados e concepções apresentadas por esses sujeitos, manifestações de vontades e das próprias capacidades são, todos esses, também responsáveis por determinar o que se entende e se chama por aula, por atividade pedagógica, por ensino ou por educação.

Restringindo ainda mais o olhar para o sujeito docente, é possível analisar e concordar com Dorocinscki, quando esta afirma ser a aula o "reflexo da epistemologia do professor"

(DOROCINSKI, 2003, p.59). Tal argumento demonstra que a concepção do professor em relação ao que é conhecimento determina seu processo de ensino. Assim, o planejamento das aulas, a elaboração e a confecção dos materiais de apoio, a avaliação e o controle das atividades são, todos estes, guiados pela forma e pelo conteúdo do pensar do professor (além da influência e determinação de tantos outros fatores, conforme visto anteriormente). E, se o processo de formação docente é, em algum grau, responsável pela constituição do pensar desse profissional, por consequência, aceita-se o papel desse mesmo processo no agir do professor. Resumindo, a formação influencia o modo de pensar e, com isso, o agir do docente.

Nessa mesma lógica, mas no sentido inverso, a concretização de um processo educacional tido como dialógico, participativo, democrático e aberto aos componentes midiáticos da contemporaneidade depende das concepções do professor a respeito dessa forma de pensar e fazer educação que, por sua vez, pode ser constituído por meio de um processo formativo específico. Ou seja, a concretização da Educomunicação no âmbito da educação formal por meio de práticas com as características anteriormente citadas e, assim, classificadas como Práticas Pedagógicas Educomunicativas (SARTORI *et al*, 2014), depende de aspectos relacionados ao perfil do professor responsável por esses momentos educativos. Está ligada, portanto, à formação docente[13].

[13] Não é negada, aqui, a possibilidade de um professor sem formação específica em Educomunicação realizar práticas pedagógicas identificadas como educomunicativas. Apenas de modo ilustrativo e compondo um exercício de suposição, imagina-se que um caso dessa natureza poderia surgir de um profissional docente com o hábito de refletir e avaliar sua prática, transformando-a diariamente. Tal profissional, aberto a diferentes experimentações pedagógicas, entre tentativas e erros poderia, em algum momento, vivenciar uma prática semelhante ou igual à prática denominada educomunicativa. Se este raciocínio parece válido e enfraquece a relação mencionada entre a prática pedagógica educomunicativa e o processo formativo do

Reconhece-se ainda que, tratando-se de um processo dialógico, os saberes e as experiências dos alunos também são parcela na constituição de momentos pedagógicos identificados como educomunicativos.

Mantendo o raciocínio e voltando o olhar para a relação entre ensino e as TIC, é possível afirmar que a presença e as formas de utilização dessas tecnologias na educação formal também são determinadas pelo perfil das pessoas envolvidas. Em acordo com o que tem sido exposto, ainda que se considerem inúmeros fatores capazes de influenciar as formas como são empregadas as TIC no contexto escolar, a consolidação, de fato, da relação entre essas tecnologias e o processo pedagógico, depende das características e disposições dos sujeitos, alunos e professores, envolvidos.

Libâneo (2007) relata que, mesmo antes das TIC, os professores sempre realizaram procedimentos de seleção, tratamento e produção de conteúdos. Com a presença dessas tecnologias, porém, o autor menciona que é preciso atentar para novas habilidades. São esses novos comportamentos que irão garantir a transformação da escola como um espaço de transmissão para uma instituição reconhecida pela capacidade e pela função de produzir informação. Libâneo sugere que o

---

professor, é preciso destacar que o exemplo em questão trata de um professor com um comportamento crítico sobre a própria prática cuja origem não é espontânea, mas, sim, fruto de um ou mais processos formativos. Ou seja, mesmo que a formação em Educação do suposto professor não carregue a denominação da Educomunicação, a prática educomunicativa por ele realizada decorre de um aspecto da sua formação, no caso, o comportamento crítico e a busca por novos métodos e experiências. É preciso, ainda, lembrar que a Educomunicação corresponde a um campo de interface e que, por isso, mantém relações com Comunicação e com a Educação. Assim, é absolutamente possível que a formação do professor do exemplo possua componentes que também constituem (ou constituiriam) uma formação em Educomunicação. Reforçando: fala-se de interface, não de escudo, de bloqueio ou de abismo entre áreas do conhecimento.

professor assuma "o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional" (2007, p.38). Ao mesmo tempo, o autor faz advertências quanto ao significado atribuído aos meios de comunicação:

> [...] é insuficiente ver os meios de comunicação meramente como recursos didáticos. Os meios de comunicação social (mídias e multimídias) fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino. [...] Os meios de comunicação, portanto, apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas conjugadas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, como competências e atitudes profissionais dos professores e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) (LIBÂNEO, 2007, p.41).

A pesquisa desenvolvida por Martini (2009) não tem o espaço e as relações da educação formal como objetos de análise, porém seu alerta a respeito da necessidade de uma ação reflexiva nos processos educativos e comunicativos também é válido para se pensar a relação da escola com as TIC:

> [...] a existência das tecnologias não garante experiências comunicativas capazes de melhorar o nível de compreensão dos indivíduos sobre a realidade. Por isso, muito mais que a competência instrumental para a operação dos novos meios, é necessária a reflexão consciente sobre os processos de educação e comunicação que ocorrem nos ecossistemas comunicativos (MARTINI, 2009, p. 14-15).

A procura no Banco de Teses da CAPES[14] por pesquisas que tratem da relação entre educomunicação e o

[14] Serviço de acesso à informação oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em fevereiro

ensino formal e que, especificamente, ofereçam apontamentos quanto à formação docente e ao uso pedagógico de TIC revelou uma quantidade pouco expressiva de trabalhos. Barros (2011), por exemplo, apresenta descrição e análise das transformações sociais causadas pelas TIC, sobretudo na educação. Dias (2012), analisa quais os modos de apropriação que os professores fazem da televisão na sala de aula enquanto que Mogadouro (2011) direciona sua investigação para o cinema, apresentando "uma proposta educomunicativa a título de contribuição para os estudos de cinema e educação" (MOGADOURO, 2011, p.43). Silva (2011) investiga a postura dos professores diante da inserção das TIC nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Barbacena (MG). Batista (2012) propõe que os professores precisam assumir o papel de produtores sociais de comunicação, estreitando o diálogo entre as áreas de comunicação e educação, reorientando a formação inicial de professores.

Adiante, a consulta ao Banco de Teses da CAPES é retomada para análises e discussões mais aprofundadas a respeito do quadro atual de pesquisas relacionadas ao tema deste estudo. Por ora os trabalhos acima mencionados servem para estruturar o problema e a questão desta pesquisa. Nenhum deles, por exemplo, discute, considera ou analisa a relação das TIC com a escola na perspectiva dos alunos. Ou seja, os próprios alunos e o uso que os mesmos fazem dessas tecnologias não são objetos de análise nessas pesquisas. Tomando emprestado o vocabulário antropológico e guardando os cuidados desta mistura epistemológica, arrisca-se dizer que não há entre as publicações selecionadas alguma com uma

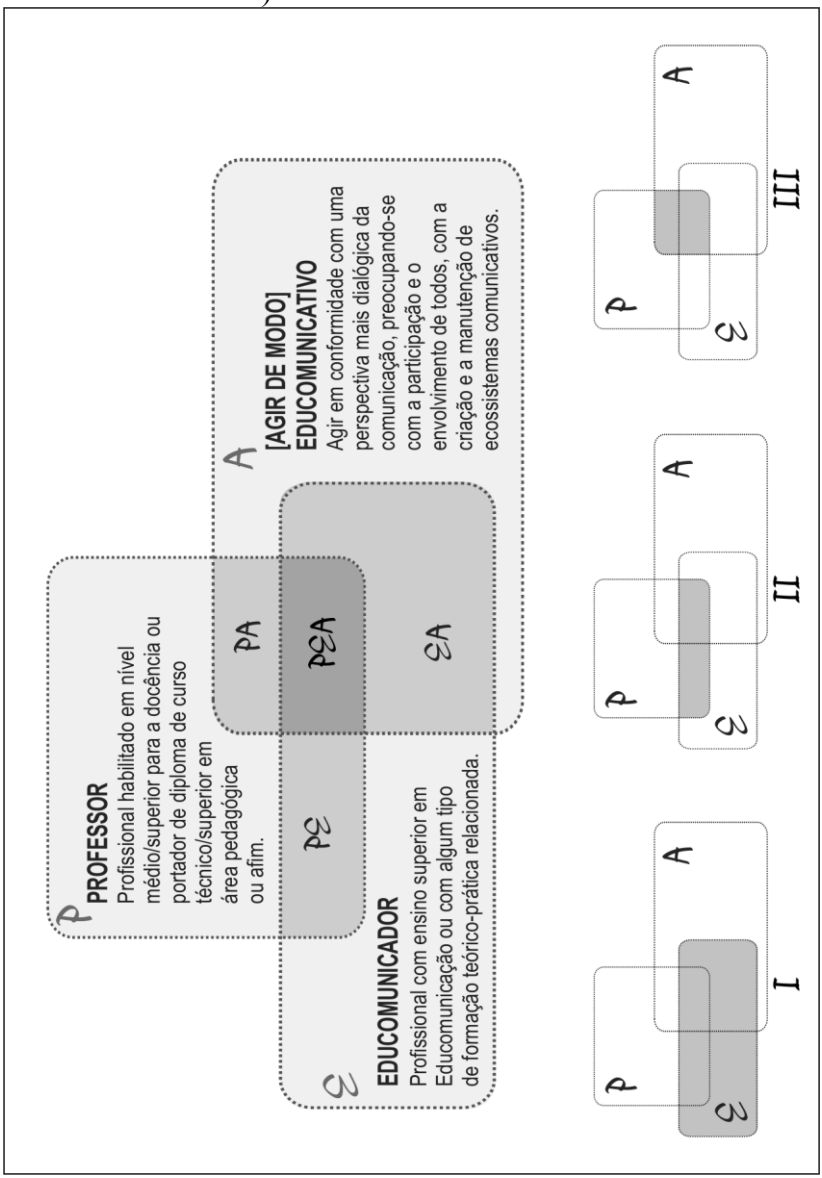
---

de 2016, a descrição no site do serviço (http://bancodeteses.capes.gov.br) anunciava que o banco reunia dados dos trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira entre 2011 e 2012. Havia, também, indicação a respeito dos esforços para que o banco fosse atualizado, fato confirmado em acessos mais recentes.

abordagem êmica da relação entre alunos, escola e TIC. Ou seja, não há entre os estudos algum que buscasse uma compreensão mais intuitiva e empática das práticas desenvolvidas pelo determinado grupo, no caso, a utilização das TIC pelos sujeitos alunos da educação formal.

Outra questão a respeito dos estudos é que, de forma geral, eles não oferecem ou não dedicam maior aprofundamento na caracterização de um professor educomunicativo ou de um professor educomunicador. Antes de prosseguir, entretanto, um esclarecimento. Tal como o estágio de construção e consolidação vivenciado pelo campo da Educomunicação, os conceitos e denominações para os profissionais nele atuante também vivem uma fase de elaboração. Entre as formas identificadas nas publicações para se referir a esse profissional, as de maior frequência são "educomunicador", "professor educomunicador" e "professor educomunicativo". Sem a pretensão de afirmar um pioneirismo no arranjo dessas denominações e, sim, visando apenas uma organização discursiva, neste trabalho, salvo em trechos transcritos de forma direta de demais autores, reservam-se os termos "educomunicador" e "professor educomunicador" para referência aos profissionais com algum tipo de certificação em Educomunicação. Enquanto que "educomunicativo", associado ao substantivo "professor", qualifica o docente referido, sugerindo que suas ações pedagógicas são identificadas com a Educomunicação, independentemente da realização ou não de reconhecida formação na área por este professor. Em outras palavras, pratica-se aqui uma categorização distinguindo "educomunicador", "professor" e "(agir de modo) educomunicativo". A Figura 1 ilustra essa organização e permite uma compreensão do significado das intersecções das categorias:

Figura 1 – Categorias "Educomunicador", "Professor" e "(Agir de modo) Educomunicativo"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Mesmo sem a categorização e distinção entre os termos aqui adotadas e ilustradas na Figura 1[15], as pesquisas da mencionada consulta no Banco da CAPES não são voltadas à uma descrição mais estruturada de aspectos que compõem o perfil profissional e que favoreçam uma prática pedagógica identificada com a educomunicação. Características aqui entendidas como competências, capacidades, habilidades, atributos, valores, comportamentos, apropriações técnicas e culturais que em conjunto auxiliam no desenho de um perfil relacionado à prática pedagógica e, especificamente, à prática pedagógica identificada com a educomunicação.

Pelo exposto, considerando que a concretização de uma Prática Pedagógica Educomunicativa, caracterizada,

[15] Na parte superior da imagem, as categorias "Professor" (P), "Educomunicador" (E) e "[Agir de modo] Educomunicativo" (A) são apresentadas juntamente com uma primeira e breve definição. A disposição dos conjuntos, suas somas, subtrações e intersecções ilustram, entre outros: a existência de professores com formação em Educomunicação (PE e PEA), professores que atuam de modo educomunicativo, mesmo sem formação em Educomunicação (PA); educomunicadores que apesar da formação não atuam de forma educomunicativa (E – EA); e pessoas sem formação pedagógica e sem formação em Educomunicação que agem de modo educomunicativo (A – PA – EA). Na parte inferior da figura, as áreas preenchidas nas intersecções das categorias e identificadas com I, II e III ilustram o significado empregado neste trabalho para, respectivamente, "educomunicador", "professor educomunicador" e "professor educomunicativo". Reconhece-se que as categorias ilustradas na Figura 1 possuem classes gramaticais diferentes. Enquanto que "Professor" e "Educomunicador" são facilmente identificados como substantivos, o adjetivo "Educomunicativo" precisa ser antecipado com a expressão "Agir de modo" para que, assim, ganhe uma falsa equivalência de classe, sugerindo relação com "o agir" (substantivo formado a partir do verbo "agir"). Ainda que a questão represente uma fragilidade na organização dessas categorias e coloque em dúvida as suas relações, aposta-se nas distinções e delimitações ilustradas na Figura 1 para estruturação do conteúdo deste trabalho.

inicialmente, como dialógica e participativa (SARTORI *et al*, 2014), seja determinada por aspectos formativos dos docentes envolvidos; considerando que o emprego de TIC no processo educativo também se correlaciona à tal formação; e considerando que a perspectiva do aluno também constitui dado importante na compreensão das relações entre TIC e o ensino formal, esta pesquisa se constituiu sobre a seguinte questão: **Em relação ao uso das TIC, quais aspectos caracterizam um professor educomunicativo e a sua prática pedagógica?**

1.3 OBJETIVOS

A investigação teve como objetivo caracterizar o professor educomunicativo e a sua prática pedagógica.

Foram considerados desdobramentos e etapas para o objetivo geral acima proposto:

a) Identificar aspectos relacionados a um perfil de professor educomunicativo nas produções da área;
b) Descrever o professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC;
c) Analisar as proximidades e os distanciamentos entre o perfil de professor esperado pelos alunos e o indicado nas produções da área.

1.4 JUSTIFICATIVA

Como descrito no memorial do pesquisador em subseção da parte introdutória deste trabalho[16], há grande identificação do autor da pesquisa com a área da

[16] Subseção 1.1 "Memorial do Pesquisador" na página 31.

Educomunicação. A realização de graduações ligadas às áreas da Comunicação e da Educação, bem como a atuação profissional em ambos os campos são elementos que ilustram a relação com a interface constituída pela Educomunicação. A justificativa pessoal para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado ganha ainda mais força com o interesse do pesquisador, também anteriormente relatado, em investigar e compreender as relações entre TIC e a prática pedagógica.

Ampliando a reflexão sobre a pertinência da presente pesquisa, frente aos questionamentos e provocações que a presença e a utilização das TIC proporcionam à educação escolar, qualquer iniciativa ou esforço no sentido da busca pela compreensão das relações entre essas tecnologias e os sujeitos envolvidos no processo educativo são válidos. Em outras palavras, é legítimo e necessário o entendimento do atual quadro social e, especificamente, das qualidades do processo educativo nele inserido. Desta forma, a proposta de investigação ganha relevância na medida em que se propõe a pensar e a caracterizar aspectos do sujeito professor e de sua prática, ambos na perspectiva da Educomunicação.

Perspectiva essa que, segundo Fortunato e Penteado (2015), atenta para as transformações e para as possibilidades que as novas ferramentas de comunicação oferecem à escola:

> Talvez o mais urgente e necessário seja: como a escola pode competir com o espetáculo da mídia? Como a escola e os educadores podem se apropriar do potencial educativo dos dispositivos midiáticos?
>
> Esses desafios já foram lançados à comunidade acadêmica e aos legisladores. Não há uma única resposta nem soluções mágicas ao cenário identificado. No entanto, talvez um caminho possível nessa direção seja justamente não demonizar a mídia e cair na armadilha (ou tentação) da crítica pela crítica, ou da proibição do uso e acesso às novas tecnologias, como se fossem os grandes vilões da educação escolar.

> Pelo contrário: há que se apostar nas características de interatividade dos meios de comunicação e seu potencial de transmissão de informação [...]. Nessa passarela, caminham estratégias educomunicativas, que utilizam o espaço e as ferramentas de comunicação de forma a estabelecerem ecossistemas que, por sua vez, trabalham em prol de uma educação cidadã (FORTUNATO; PENTEADO, 2015, p.388).

Quanto mais clara, propagada e entendida for tal perspectiva para formação e atuação, maiores serão as possibilidades de uma plena concretização de um projeto educomunicativo no âmbito escolar e, assim, maiores serão as chances de se observar na escola os potenciais benefícios que tal modo de pensar a interface entre Educação e Comunicação vem revelando nas discussões e investigações a ela relacionadas. Se a Educomunicação é uma alternativa ou mesmo a solução para os embates contemporâneos da educação formal, serão as pesquisas, as discussões e os experimentos que permitirão afirmar ou descartar tal ideia.

Em palestra proferida durante o IV Colóquio Ibero-Americano e V Catarinense de Educomunicação[17], a Dr.ª María Teresa Quiroz Velasco[18] alertou para o fato de a relação entre Educomunicação e escola ser, frequentemente, restringida à realização de projetos. A compreensão de uma perspectiva pautada, entre outros, na participação e na dialogicidade não

---

[17] Eventos organizados pelo grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/EducomFloripa (CNPq/UDESC) e realizados simultaneamente durante os dias 19 e 20 de novembro de 2015 na Universidade do Estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis.

[18] María Teresa Quiroz Velasco é doutora em Sociologia, professora da Universidade de Lima (Peru) e especialista em temas relacionados à comunicação, educação, cultura, tecnologias, jovens, jornalismo e liberdade de expressão.

pode ser simplificada e resumida como uma prática de projetos no ambiente escolar ou mesmo igualada com a já reconhecida Pedagogia de Projetos[19], ainda que possam existir semelhanças metodológicas entre tal perspectiva e a prática educomunicativa.

Assim, além do argumento de que a presente pesquisa possa contribuir para o entendimento do que acontece no atual cenário da educação e se a Educomunicação se apresenta como alternativa ou solução para os desafios deste quadro, o projeto de investigação se justifica pelo anseio em contribuir para a superação da restrita compreensão que a Educomunicação recebe no espaço da educação formal, limitando-a a uma prática com projetos.

A sistematização e a produção de conhecimento guiadas pela questão problema desta pesquisa e realizadas conforme os procedimentos metodológicos apresentados adiante trazem volume ao banco de dissertações e teses a respeito do tema. Como mencionado anteriormente, a busca no Banco de Teses da CAPES por pesquisas que tratem de educomunicação no ensino formal resultou em uma quantidade bastante limitada de trabalhos, sendo o total ainda mais restrito se, dentre esses estudos, a procura for por pesquisas que tratem também da formação do professor educomunicativo e/ou do uso pedagógico das TIC. Antecipando alguns dos dados que posteriormente serão detalhados, no banco de teses citado, do

[19] No Brasil, a Pedagogia de Projetos começou a ser conhecida com o movimento Escola Nova, numa oposição aos princípios e métodos da escola tradicional. A "Metodologia de Projetos" tem o estadunidense John Dewey (1859-1952) como um dos principais teóricos e defensores. Essa perspectiva de trabalho pedagógico possibilita uma aprendizagem por meio do comportamento ativo dos educandos, explorando as chamadas situações-problema. A aprendizagem, portanto, é desencadeada a partir de um problema que conduz à investigação, à busca por informações, à construção de novos significados e conceitos (OLIVER; SCHWARZELMÜLLER, 2016).

universo de produções dos programas de pós-graduação do Brasil disponíveis para consulta, foram 34 os trabalhos contendo o termo "Educomunicação" em seus títulos, resumos ou palavras-chave. Destes, apenas quatro apresentam investigações sobre a prática educomunicativa no espaço escolar e apenas seis abordam o processo de formação do dito professor educomunicativo. Os limites deste banco de dados, os critérios para levantamento dessas quantidades de trabalhos, as contribuições e apontamentos de cada um deles, conforme anunciado, serão detalhados na seção seguinte, mas já indicam certa escassez no número de pesquisas do tema em específico. Com isso, a pesquisa aqui descrita ganhou mais um argumento a seu favor: a possibilidade de contribuição ao banco de conhecimentos sistematizados para a área.

Também a respeito dos limites de estudos anteriores com temas semelhantes ao desta pesquisa, é possível indicar que são poucas as produções que explicitam ou sugerem interesse na caracterização de um professor educomunicativo. Tello (2011), por exemplo, possui uma seção de sua dissertação intitulada "O Professor e a Educomunicação", onde defende que os docentes possuam domínio da linguagem midiática e sugere uma alfabetização tecnológica para os professores. Pereira (2012) também destina uma seção de seu trabalho para discussão formativa do professor educomunicativo, denominado pela autora como "agente-educomunicador". Sua análise tem a Rede Salesiana de Escolas como cenário. Em outros trabalhos da restrita lista construída com o sistema de busca do Banco da CAPES, as descrições e análises do papel do educomunicador nos processos educomunicativos até ocorrem, mas sem uma maior atenção ou foco na descrição de aspectos relacionados a sua formação. São os casos, por exemplo, dos estudos de Marques (2011) e de Silva (2011).

Entretanto, a lacuna observada não é decorrência da baixa relevância desse tipo de discussão. Monteiro (2012)

relata que o perfil do educomunicador começou a ser desenhado, com mais ênfase, pelo professor Ismar de Oliveira Soares, ainda em 1999[20]. E destaca que, pelo passar de mais de uma década, a evolução do campo da Educomunicação exige que a discussão sobre a formação desse tipo de profissional seja mantida e, desta forma, que se aprimore a identidade do educomunicador.

Monteiro também trata da particularidade formativa do profissional atuante na interface entre Comunicação e Educação:

> [...] o novo perfil que define o profissional que atua na interface entre ambas as áreas - o educomunicador - não resulta nem da soma, nem da média ponderada entre os modelos de ambas as áreas. Estamos tratando de uma área nova, que merece seu espaço e estatuto próprios e que por isso busca por modelos conceituais e profissionais de tipo novo para dar conta de situações práticas muito diversas daquelas percebidas e tratadas anteriormente quando Educação era *só* educação e Comunicação era *só* comunicação, ou quando essas áreas ainda iniciavam suas interseções (MONTEIRO, 2012, p.57-58, grifo do autor).

À medida que é aceito que o campo da Educomunicação está em construção, em consolidação, deve-se tomar como válido que o profissional a ele relacionado também tem sua formação, ou seu perfil, por ser definido. Logo, alvo de pesquisas.

Considerando aqui, entretanto, que ao se discutir e investigar a formação de professores, deve-se cuidar com resultados que se resumam a listas de novos e necessários

---

[20] SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação Artes e Educação**, Brasília - DF, v. 1, n.2, 1999.

saberes para esses sujeitos. Ainda que a análise do processo educacional e do contexto em que este está inserido indique a necessidade de novas características para o perfil dos agentes da educação formal, a enumeração dessas características, desses atributos, não pode deixar de considerar os limites que o processo formativo de professores possui. Há, no universo da construção de novos professores, variáveis e limitadores diversos, tais como documentos reguladores, tempo, estrutura física e pessoas com opiniões, repertórios e competências distintas, talvez, únicas. Ou seja, qualquer estudo que acabe por sugerir mudanças, sobretudo acréscimos, à formação docente, deve manter-se comprometido com as reais possibilidades da efetivação dessas mudanças, pois, sem este cuidado, bastaria anunciar infindáveis habilidades e saberes, constituindo dessa maneira um profissional "completo", ao custo de tal formação ser impraticável, impossível de ser implementada.

Por outro lado, reconhecendo as mudanças nas relações e disposições sociais, sobretudo com a popularização de ferramentas de comunicação e de comportamentos a ela relacionados, novas competências são esperadas ou mesmo exigidas no cotidiano das pessoas. De modo que, conforme alertado por Cabello (2014, p. 21), a escola também precisa ser repensada: "[...] el desarrollo de competencias tecnológicas es indisociable del desarrollo y consolidación de otras competencias que formamos o deberíamos formar en la escuela".

Em acordo, Danielle Andrade Souza (2014) defende a ideia de que novas competências passam a ser esperadas:

> Estas transformações sociais todas alteraram não só a criação e a produção de informação e seus suportes, bem como as dinâmicas de interação social no contexto dos processos comunicacionais e educativos. Trouxeram em paralelo, a exigência de novas competências e habilidades para atuação profissional e novas

> demandas profissionais e de mercado de trabalho (SOUZA, 2014, p. 55).

Reforçando, ainda que pareça exagero aumentar o volume de conteúdos da formação do professor, esse contínuo esforço reconstrutivo funciona em prol de sua função e, portanto, do crescimento moral e intelectual da sociedade.

Em outra perspectiva, a relevância da pesquisa pode ser embasada nos próprios fundamentos da Educomunicação. À medida que o campo de conhecimento indica e defende um processo dialógico e, por isso, participativo para a construção e caracterização das relações sociais, a Educomunicação enaltece a importância que as diferentes vozes possuem. Ou seja, no caso da educação não é apenas o professor quem diz, anuncia e "emite" o som do processo e das relações que ali se estabelecem. O aluno, a família, a comunidade também devem atuar, fazer, dizer. São diferentes vozes, diferentes olhares que se somam, se reconfiguram e, enfim, constituem o processo. Desta maneira, considerando que a pesquisa visou uma caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica, e que esta caracterização, conforme descrição dos procedimentos metodológicos a seguir, foi feita a partir da análise de dados fornecidos por alunos da rede pública de ensino (municipal e estadual) da região de Florianópolis, houve uma abertura, uma disposição, para diferentes vozes. A confrontação de produções acadêmicas anteriores com fundamentos teóricos e com as respostas fornecidas por alunos indica certa polifonia, certo diálogo para a construção das análises e resultados do processo investigativo. Em suma, a força discursiva da Educomunicação se consolida e fundamenta o método deste trabalho, de modo que a relevância e a importância que o campo vem demarcando na última década, em algum grau, pode ser transferido a esta proposta.

Esse olhar investigativo que também considera como ponto de partida os dados fornecidos pelos alunos possibilitou

uma aproximação, em partes, êmica aos fatos sociais relacionados. Ou seja, ainda que novamente se destaque os cuidados na tomada desse vocábulo mais comumente empregado na Antropologia, o que se deseja ressaltar é que a pesquisa aqui apresentada ofereceu um entendimento dos objetos de análise de um modo mais aproximado do que eles são para os sujeitos do estudo. Segundo Rosa e Orey (2012), um olhar êmico torna possível, aos pesquisadores e investigadores, "informar aos *outsiders* (ético) sobre o que realmente importa para os *insiders* (êmico)" (ROSA e OREY, 2012, p.870). Em outras palavras, o estudo aqui descrito oferece uma compreensão mais empática em relação aos alunos (*insiders*) da utilização das TIC na educação formal. Ressalta-se, entretanto, que não há uma identificação metodológica plena desta pesquisa com a abordagem dita êmica. Conforme é descrito com detalhes no capítulo seguinte, este estudo aproxima-se de uma abordagem dialética, descrita por Rosa e Orey (2012) como constituída pela mescla entre o envolvimento e a proximidade (êmico) com a objetividade e a sistematização (ético).

Por fim, a relevância desta pesquisa se evidenciou na possibilidade deste estudo dar base empírica para afirmações conceituais. Com isso, algumas das construções teóricas, fortalecidas no passar do tempo dentro do campo da Educomunicação, puderam ter seus argumentos testados na confrontação com os dados que compõem a matriz de análise deste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descreve-se, nesta seção, um panorama das características da pesquisa e o conjunto de operações sistematizadas e racionalmente encadeadas que constituíram a busca para atingir os objetivos do estudo.

O trabalho partiu de um problema da realidade empírica e, à medida que levantou conjecturas para guiar as análises dos dados, como também para responder ao questionamento norteador da pesquisa, demonstrou aproximações com o método hipotético-dedutivo. Entretanto, o foco do estudo não se limitou ao teste dessas conjecturas e, com isso, construção de conclusões. Conforme é mencionado adiante, os limites existentes na relação entre a coleta dos dados e o problema de pesquisa, constituíram verdadeiro desafio a quaisquer pretensões de experimentos. Assim, numa aproximação com o método dialético, a pesquisa também visou a uma compreensão holística e sistêmica da realidade em estudo, considerando durante as análises a existência de dois princípios apresentados por Oliveira (2011, p. 24) que, segundo a autora, são fundamentais na perspectiva dialética: o "Princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos", reconhecendo-se que nenhum objeto existe isolado; e o "Princípio de movimento permanente e do desenvolvimento", atribuindo a possibilidade constante de mudanças e transformações aos objetos e fenômenos.

A matriz de análise deste estudo foi composta por dados originados da pesquisa “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas públicas da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis”. Ou seja, o estudo aqui apresentado teve como alvo de análises os dados já coletados para a referida pesquisa em desenvolvimento, estabelecida por cooperação internacional com financiamento CAPES-COLCIÊNCIAS e coordenada no Brasil pela Drª. Ademilde

Silveira Sartori e na Colômbia pelo Dr. Elias Said Hung. A parceria busca estabelecer, entre outros, o perfil de utilização de TIC nas escolas públicas investigadas e elaborar um conjunto de critérios que definam uma Prática Pedagógica Educomunicativa. A pesquisa quanti-qualitativa foi iniciada em maio de 2013 e, até o fim de 2015, seguiu com as etapas: revisão de literatura, validação do questionário na realidade brasileira (por se tratar de um estudo comparado entre Brasil e Colômbia), coleta de dados, e análise dos dados. Segundo o cronograma estabelecido pelos grupos, as etapas a serem desenvolvidas em 2016 dizem respeito à produção de relatórios parciais (documentos referentes aos dados de cada um dos países) e finais (contendo a reunião dos dados e resultados dos dois países).

A pesquisa já resultou em dois volumosos bancos de dados, reunindo respostas de professores e de alunos para perguntas apresentadas via questionário e que tratam da utilização das TIC dentro e fora do ambiente escolar. É para uma determinada parcela desses dados que o estudo aqui relatado se direcionou. Em outras palavras, buscou-se os objetivos apresentados no capítulo anterior por meio de análise de uma parcela dos dados já coletados e que fazem parte da citada pesquisa coordenada pela Drª. Ademilde Silveira Sartori e pelo Dr. Elias Said Hung. Tal análise foi fundamentada no quadro teórico de referência definido, entre outros, a partir de autores e obras listados de publicações selecionadas para estudo e compreensão do estado de pesquisas acerca do tema. Com isso, a análise dos dados deste estudo proposto manteve diálogo com importantes referências do tema e com o que tem sido construído nos atuais estudos a respeito.

Reconhece-se o desafio imposto pelo fato da elaboração do questionário, sua aplicação e a própria tabulação dos dados não terem sido realizadas visando diretamente ao problema de pesquisa aqui indicado. Ou seja, durante toda a realização deste trabalho, houve consciência quanto às dificuldades e quanto

aos limites que essa "reutilização" ou esse novo emprego dos dados da pesquisa da Drª. Ademilde Silveira Sartori e do Dr. Elias Said Hung poderiam representar na efetiva construção de uma resposta para a questão problema norteadora deste estudo. Entretanto, existem semelhanças entre os objetos de análise deste trabalho e o dos citados pesquisadores e, à medida que a pesquisa deles propõe entender como as TIC são inseridas no contexto escolar e, assim, avançar na análise dos processos de criação de ecossistemas comunicativos e de Práticas Pedagógicas Educomunicativas, a utilização desses dados pareceu possível e apropriada.

Na sequência, cada uma das subseções do capítulo oferece maior aprofundamento quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Primeiramente, descreve-se como foram realizados o levantamento e a análise de estudos já publicados e que possuem aproximações temáticas com esta pesquisa. Após, é apresentado o quadro teórico de referência que fundamentou as análises realizadas. As características do instrumento de coleta que originou os dados aqui analisados e as estratégias para definição da amostra do estudo são descritos na terceira subseção enquanto que a restrição da análise a algumas perguntas do questionário, bem como a apresentação destas compõe a subseção seguinte. As técnicas empregadas no tratamento dos dados é tema da quinta subseção e, finalizando o capítulo, as duas últimas partes são compostas pela caracterização dos participantes da pesquisa e pela exposição do primeiro tratamento dos dados.

2.1 ANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS

A delimitação do problema de pesquisa assim como a definição do seu quadro teórico de referência, tiveram como ponto de partida a análise sobre as produções já realizadas. A intenção, nesta etapa de trabalho, consistiu em conhecer as

perspectivas empregadas em pesquisas com os objetos semelhantes, bem como as estratégias e desafios metodológicos de cada percurso.

Para a realização de tal análise, foi consultado o Banco de Teses da CAPES. O procedimento para filtro, seleção e estudo dos trabalhos obedeceu aos seguintes passos:

1. **Filtro inicial:** Consistiu em busca a partir do descritor "Educomunicação" em todos os campos dos registros do banco[21]. Ou seja, a primeira seleção entre os trabalhos existentes separou aqueles que possuíam a palavra Educomunicação entre os caracteres de seus títulos, resumos, palavras-chave e demais categorias de dados armazenadas para a tese ou dissertação;
2. **Segundo filtro:** Para cada um dos resultados listados após o filtro inicial, foi realizada leitura dos títulos, resumos e palavras-chave buscando termos que relacionassem o trabalho a pelo menos uma das duas ideias: formação de professores/educomunicadores ou prática pedagógica/educomunicativa. Em outras palavras, a intenção, nesta segunda etapa, foi selecionar teses e dissertações da área da educomunicação cujos títulos, resumos ou palavras-chave indicassem aproximação com estudos sobre a

[21] Aqui, os termos "registro", "campo" e "banco" são empregados conforme o significado técnico adotado por desenvolvedores e gestores de sistemas de informação. Para esses, banco é o conjunto total de dados, campo é uma categoria de dado e registro diz respeito à unidade básica de armazenamento, uma entrada do banco. Em outras palavras, o banco pode ser compreendido como uma tabela, os campos seriam as colunas desta tabela enquanto que os registros seriam cada conjunto de dados distribuídos entre as colunas e que formam as linhas da tabela. Assim, um banco com quinhentos registros corresponderia à uma tabela com quinhentas linhas.

formação de professores e/ou educomunicadores, como também estudos sobre a prática pedagógica e/ou prática educomunicativa desses sujeitos. O critério para seleção dos trabalhos nesta etapa foi, em suma, a ocorrência entre os campos analisados de expressões como "formação docente", "formação de professores", formação inicial", "formação continuada", "perfil de educomunicador", "perfil de professor", "prática educomunicativa", "prática pedagógica", "fazer educomunicativo", "fazer pedagógico" e variações;

3. **Análise dos trabalhos selecionados:** Após os dois filtros, os trabalhos escolhidos tiveram a leitura dos respectivos problemas de pesquisa, objetivos, principais resultados e das considerações finais apresentadas;
4. **Análise da fundamentação:** Concomitante com a análise dos trabalhos selecionados, foi realizada a listagem dos autores e obras utilizadas para a fundamentação dos trabalhos.

Foram 34 os trabalhos (04 teses e 30 dissertações) listados após o filtro inicial. Destes, 22 (04 teses e 18 dissertações) passaram inicialmente pelo segundo filtro. Ou seja, até o momento das buscas no Banco de Teses da CAPES eram 22 os trabalhos com alguma referência à Educomunicação e que também apresentavam termos em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave relacionados à formação de professores/educomunicadores ou à prática pedagógica/educomunicativa.

Conforme descrito anteriormente, foi considerado um amplo conjunto de termos para a relação dos trabalhos com a ideia de formação e/ou de prática. Porém, notou-se que a ocorrência dos termos não garante, necessariamente, o

direcionamento do trabalho em questão às ideias citadas. A tese de Marilene Lemos Mattos Salles[22], por exemplo, apresenta a expressão "formação do professor" em seu resumo, mas não como uma apresentação do tema de seu trabalho. O termo, neste caso, foi empregado apenas para caracterização da Rede Gazeta[23], esta realmente alvo da pesquisa defendida pela autora no ano de 2012 na Universidade Federal do Espírito Santo.

Atentando para essa especificidade, foram retirados da seleção de 22 teses e dissertações o trabalho de Salles e os demais em que não foi observada a relação entre a presença dos termos e o assunto da pesquisa. Importante enfatizar que a não correspondência não se trata de um erro dos pesquisadores, mas sim da utilização de tais palavras e termos em outro contexto, com outros significados e referências. Tomado o devido cuidado, ao final do segundo filtro, foram 16 (03 teses e 13 dissertações) os trabalhos selecionados. A identificação dessas dissertações e teses, bem como a ocorrência de termos relacionados à formação de professores/educomunicadores ou prática pedagógica/educomunicativa podem ser visualizados no Quadro 1.

---

[22] SALLES, Marilene Lemos Mattos. **Valores em Circulação:** A Gazeta na Sala de Aula . (01/10/2012) 160 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

[23] Rede de televisão do estado de São Paulo.

Quadro 1 – Teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador

(continua)

Publicação/Referência (selecionada a partir de busca por Educomunicação no Banco da CAPES)	Presença de Termos relacionados à **Formação** de Professor/Educomunicador (formação docente; formação de professores; educomunicador; perfil;...)			Presença de Termos relacionados à **Prática** do Professor/Educomunicador (prática educomunicativa; prática pedagógica; ação educomunicativa; fazer educomunicativo;...)		
	Título	**Resumo**	**Palavras-chave**	**Título**	**Resumo**	**Palavras-chave**
PAULA, Andrea de Lima Trigueiro de. **Educação para os Direitos Humanos na televisão:** um estudo sobre as práticas educomunicativas do programa TV Solidária. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.				**X**		
MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e Escola:** o Cinema como Mediação Possível (Desafios, Práticas e Proposta). 2011. 428 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.				**X**		
TELLO, Suleima Pantoja. **Educomunicação:** uma proposta para o ensino de ciências. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2011.		**X**			**X**	
MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na Educação a Distância:** o diálogo a partir das mediações do tutor. 2011. 306 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.					**X**	
BARROS, Thais Helena de Camargo. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação:** Professores - Mediadores – Mentores. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Meios e Processos Audiovisuais) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.			**X**		**X**	
PEREIRA, Antonia Alves**. A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana:** a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro. 2012. 452 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.		**X**			**X**	
CABELLO, Camila Faustinoni. **Cultura Audiovisual e Formação de Educadores:** Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2011.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	
MONTEIRO, Eduardo Bastos. **Interface Comunicação-Aprendizagem:** condições para a gestão da educomunicação. 2012. 444 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.		**X**				
SOUZA, Jucicleide Gomes da Silva. **Educomunicação:** uma estratégia para promover o ambiente em uma área de proteção ambiental costeira. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.					**X**	**X**

Quadro 1 – Teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador

(conclusão)

Publicação/Referência (selecionada a partir de busca por Educomunicação no Banco da CAPES)	Presença de Termos relacionados à **Formação** de Professor/Educomunicador (formação docente; formação de professores; educomunicador; perfil;...)			Presença de Termos relacionados à **Prática** do Professor/Educomunicador (prática educomunicativa; prática pedagógica; ação educomunicativa; fazer educomunicativo;...)		
	Título	**Resumo**	**Palavras-chave**	**Título**	**Resumo**	**Palavras-chave**
BATTAINI, Vivian. **Educomunicação Socioambiental no contexto escolar e conservação da bacia hidrográfica do Rio Corumbataí.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ecologia Aplicada) – Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba, 2012.					**X**	
DIAS, Luis Otavio. **TV Multimídia:** uma tela de oportunidades para a educomunicação nas escolas públicas do Paraná. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.		**X**			**X**	
MARQUES, Marlos Feitosa. **Rádio Comunitária e Educação Ambiental:** análise da relação entre prática educomunicativa e concepção de meio ambiente de jovens comunicadores. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.				**X**		
VIEIRA, Carolina Ramalhete. **Diálogo em Redes Solidárias:** tecendo conexões socioambientais na UNB. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília, 2011.		**X**				
SILVA, Josemir Medeiros da. **A Mídia na Sala de Aula e a Postura do Professor:** Comunicação (TIC) nas Práticas Escolares. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei, 2011.					**X**	
CORREA, Franciele Zarpelon. **O Processo de Produção Radiofônica no Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares:** a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.					**X**	
BATISTA, Simone Rodrigues. **Um Diálogo entre Comunicação e Educação:** a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.	**X**	**X**	**X**			

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Foram com esses 16 trabalhos que a análise prosseguiu, conforme anunciado anteriormente na descrição do procedimento, com a leitura dos respectivos problemas de pesquisa, objetivos, principais resultados e das considerações finais apresentadas. A etapa resultou em comentários e anotações para cada uma das produções. A síntese dos registros originou a elaboração do Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese dos registros e anotações sobre teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador

(continua)

Publicação/Referência (selecionada a partir de busca por Educomunicação no Banco da CAPES)	Registros	
PAULA, Andrea de Lima Trigueiro de. **Educação para os Direitos Humanos na televisão:** um estudo sobre as práticas educomunicativas do programa TV Solidária. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.	Questão Problema	O Programa TV Solidária produz práticas educomunicativas que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na TV?
	Objetivos	Analisar as práticas educomunicativas de produção do programa TV Solidária, veiculado pela TV Universitária/Recife.
	Resultados e Considerações	Utiliza as ideias de Ismar de Oliveira Soares e Paulo Freire para caracterizar a prática educomunicativa como sendo as atividades em que o diálogo é empregado como estratégia de elaboração, o erro como parte do processo de aprendizagem e onde o processo é mais valorizado que o produto final. Destaca que essas práticas acabam por contribuir com a cidadania e com a construção de ecossistemas educativos. Considerando isso, a autora identifica a produção do programa televisivo em questão como uma prática educomunicativa. Há, no trabalho, certa caracterização da prática educomunicativa, mas as reflexões e análises não correspondem ao espaço da escola.
MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e Escola:** o Cinema como Mediação Possível (Desafios, Práticas e Proposta). 2011. 428 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.	Questão Problema	Onde está o cinema? (Qual espaço ocupa na escola?)
	Objetivos	Compreender qual é o espaço que o cinema pode ocupar na educação formal.
	Resultados e Considerações	À medida que demonstra ser o cinema um objeto da cultura, Mogadouro defende seu ensino, sua presença na escola e, consequentemente, na formação dos professores. Critica a atual utilização do cinema restrita à ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Finaliza apresentando "uma proposta educomunicativa a título de contribuição para os estudos de cinema e educação" (p.43). Caracteriza práticas educomunicativas a partir da utilização e discussão do cinema e associa tal categoria com ações interdisciplinares e que constituem ecossistemas comunicativos.
TELLO, Suleima Pantoja. **Educomunicação:** uma proposta para o ensino de ciências. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2011.	Questão Problema	[Não é apresentada de forma explícita]
	Objetivos	Analisar como o rádio pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências.
	Resultados e Considerações	Possui uma seção do trabalho intitulada "O Professor e a Educomunicação". Nesta, defende a necessidade do domínio da linguagem midiática e de uma alfabetização tecnológica para os professores. Quanto à prática pedagógica, foca na descrição de uma possível forma de utilização do rádio no ensino de ciências.
MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na Educação a Distância:** o diálogo a partir das mediações do tutor. 2011. 306 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.	Questão Problema	Entre outras: "Como as práticas comunicacionais mediadas pelo tutor a distância podem fomentar a socialização e o diálogo reflexivo entre os participantes de um curso dessa modalidade?".
	Objetivos	Verificar se o agente educacional na modalidade EAD (tutor) pode ser chamado de educomunicador.
	Resultados e Considerações	Conclui que por desenvolver atividades voltadas à comunicação dialógica e ao estímulo do protagonismo dos alunos, o tutor do estudo de caso realizado pode, sim, ser chamado de educomunicador. Apesar do título, resumo e palavras-chave do trabalho não fazerem relação direta à formação de um educomunicador, o tema é discutido ao longo da dissertação. Segundo a autora, o uso das ferramentas digitais e a capacidade de gestão de ecossistemas comunicativos são aspectos necessários à formação dessa categoria.

Quadro 2 – Síntese dos registros e anotações sobre teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador

(continuação)

Publicação/Referência (selecionada a partir de busca por Educomunicação no Banco da CAPES)	Registros	
BARROS, Thais Helena de Camargo. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação:** Professores - Mediadores – Mentores. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Meios e Processos Audiovisuais) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.	Questão Problema	[Não é apresentada de forma explícita]
	Objetivos	Analisar a relação professor-aluno na cultura digital.
	Resultados e Considerações	Apresenta descrição e análise das transformações sociais por conta das tecnologias de comunicação e informação, sobretudo na educação. A partir da definição de três perfis norteadores (professor, mediador e tutor), identifica quais posições são demandadas do professor.
PEREIRA, Antonia Alves**. A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana:** a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro. 2012. 452 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.	Questão Problema	[Não é apresentada de forma explícita]
	Objetivos	Identificar a trajetória da construção do referencial educomunicativo para a Educação Salesiana e conhecer os diferentes caminhos que estão sendo trilhados por meio de seu discurso sobre o conceito.
	Resultados e Considerações	Discute o conceito de "ecossistema comunicativo" a partir do apresentado por Martín-Barbero e Ismar Soares. Além de uma formação para o entendimento da ação comunicativa para além do tradicional paradigma de transmissão, sugere uma pedagogia de projetos como forma de efetivação desses ecossistemas. Há uma seção do trabalho intitulada "A Formação do Agente-Educomunicador" onde é citado o documento "A Formação dos Educadores da Rede Salesiana de Escolas - Proposta para os anos de 2010-2011", referência nas discussões sobre formação de educadores rede salesiana. A autora também analisa as possibilidades educomunicativas existentes no material didático da rede, associando estas aos enunciados e projetos interdisciplinares apresentados nas obras.
CABELLO, Camila Faustinoni. **Cultura Audiovisual e Formação de Educadores:** Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2011.	Questão Problema	Quais as possibilidades e os limites para o educador, em decorrência da sua experiência com a educomunicação, construir junto com os educandos uma cultura audiovisual que os aproxime e que acresça qualidade ao trabalho educativo cotidiano?
	Objetivos	Dentre outros, verificar quais as necessidades formativas destes educadores para que seja possível o diálogo e a intervenção (na perspectiva da educomunicação).
	Resultados e Considerações	Indica que apenas a formação de educadores não é suficiente para uma mudança nas relações do contexto escolar. Sugere que tal processo seja somado à fundamentação em projetos político-pedagógicos institucionais.
MONTEIRO, Eduardo Bastos. **Interface Comunicação-Aprendizagem:** condições para a gestão da educomunicação. 2012. 444 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.	Questão Problema	Como e por que "mais e melhor" comunicação pode se converter em "mais e melhores" aprendizagens para as pessoas"?
	Objetivos	Estudar e avançar quanto às condições relacionadas à gestão de projetos educomunicativos.
	Resultados e Considerações	Apesar da ocorrência do termo "formação de professores" no resumo desta tese, a análise indicou que a produção possui seção específica para discutir Educomunicação como prática pedagógica. A abordagem focada na ideia de gestão dos processos pode ser bastante útil para elaborar uma descrição do perfil e da prática de um Educomunicador. Monteiro também elabora uma pauta de tarefas para uma Educomunicação voltada para a inteligência.

Quadro 2 – Síntese dos registros e anotações sobre teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador

(continuação)

Publicação/Referência (selecionada a partir de busca por Educomunicação no Banco da CAPES)	Registros	
SOUZA, Jucicleide Gomes da Silva. **Educomunicação:** uma estratégia para promover o ambiente em uma área de proteção ambiental costeira. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.	Questão Problema	[Não é apresentada de forma explícita]
	Objetivos	Analisar as percepções e prática educomunicativas sobre o meio ambiente em duas escolas públicas.
	Resultados e Considerações	A dissertação é estruturada em dois capítulos com formato de artigo. Associa o termo prática educomunicativa à criação de ecossistemas comunicativos e apresenta exemplos dessas práticas (jornal mural e visitas de campo), mas não descreve ou caracteriza com maior detalhamento as ações educomunicativas.
BATTAINI, Vivian. **Educomunicação Socioambiental no contexto escolar e conservação da bacia hidrográfica do Rio Corumbataí.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ecologia Aplicada) – Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba, 2012.	Questão Problema	As escolas desenvolvem atividades de educação ambiental? Que tipo de trabalho é desenvolvido? (entre outras)
	Objetivos	Construir uma proposta educativa para a educomunicação socioambiental capaz de contribuir para a conservação dos recursos hídricos no contexto da bacia do rio Corumbataí.
	Resultados e Considerações	Descreve uma oficina realizada em ambiente escolar, mas não caracteriza a prática educomunicativa.
DIAS, Luis Otavio. **TV Multimídia:** uma tela de oportunidades para a educomunicação nas escolas públicas do Paraná. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.	Questão Problema	[Não é apresentada de forma explícita]
	Objetivos	Analisar quais os modos de apropriação que os professores fazem da televisão na sala de aula.
	Resultados e Considerações	Apesar da ocorrência de termos no resumo, os mesmos não dizem respeito à intenção de descrição (caracterização) da formação ou da prática educomunicativa.
MARQUES, Marlos Feitosa. **Rádio Comunitária e Educação Ambiental:** análise da relação entre prática educomunicativa e concepção de meio ambiente de jovens comunicadores. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.	Questão Problema	Como o uso educomunicativo da rádio comunitária favorece a concepção de meio ambiente dos jovens responsáveis pela produção e veiculação de programas de Educação Ambiental?
	Objetivos	Analisar como o uso educomunicativo da rádio comunitária por jovens responsáveis pela realização de programas de Educação Ambiental se relaciona com a concepção de meio ambiente destes sujeitos.
	Resultados e Considerações	Ressalta o papel do educomunicador no processo educomunicativo, mas não foca na descrição de sua formação. Valoriza as práticas educomunicativas em função de aspectos como dialogicidade e participação que as caracterizam.

Quadro 2 – Síntese dos registros e anotações sobre teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012 que tratam de Educomunicação e relacionadas à formação e à prática do professor/educomunicador

(conclusão)

Publicação/Referência (selecionada a partir de busca por Educomunicação no Banco da CAPES)	Registros	
VIEIRA, Carolina Ramalhete. **Diálogo em Redes Solidárias:** tecendo conexões socioambientais na UNB. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília, 2011.	Questão Problema	[Não é apresentada de forma explícita]
	Objetivos	Fomentar ambientes de diálogos presenciais e virtuais que possibilitem o compartilhar de significados e a constituição de um espaço comum para a discussão e para a promoção coletiva da sustentabilidade local.
	Resultados e Considerações	Conclui que sua iniciativa para consolidação de uma rede solidária dos atores socioambientais da UnB "apenas começou". A relação com "formação" não diz respeito ao âmbito da formação em educomunicação.
SILVA, Josemir Medeiros da. **A Mídia na Sala de Aula e a Postura do Professor:** Comunicação (TIC) nas Práticas Escolares. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei, 2011.	Questão Problema	Qual o impacto da implantação de Telecentros equipados com terminais de computador ligados à Internet de alta velocidade, impressoras e *webcans* em todas as 32 escolas municipais de um município do interior de Minas Gerais, beneficiando diretamente 9.790 alunos do Ensino Fundamental?
	Objetivos	Pesquisar o impacto da inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Barbacena (MG) contempladas, através de um projeto do Ministério das Comunicações.
	Resultados e Considerações	Silva também investiga a postura dos professores diante da inserção das TIC nas escolas analisadas. Procura descobrir de que forma está sendo feita a mediação entre a tecnologia e os alunos. Possui uma seção do trabalho intitulada "Educomunicação e o professor mediador". Discute aspectos do Paradigma Educacional Emergente e as consequências dessa perspectiva dialógica da educação na atuação dos professores: "Além da alfabetização emocional, é preciso que a Educação preocupe-se também com o letramento digital" (p. 64). Conclui que as TIC, em sala de aula, quando empregadas "sem a percepção das múltiplas possibilidades criativas e cognitivas que ela carrega nada mais é do que uma nova, moderna e sofisticada forma de Educação Bancária" (p.139).
CORREA, Franciele Zarpelon. **O Processo de Produção Radiofônica no Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares:** a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.	Questão Problema	Como se constituem as práticas educomunicativas no processo de produção radiofônica pesquisado, vinculado ao projeto "AlemRede" e que potencialidades manifestam para o aprendizado e exercício da cidadania comunicativa e cultural?
	Objetivos	Investigar as práticas educomunicativas configuradas no processo de produção radiofônica pesquisado, integrado ao projeto "AlemRede", buscando entender suas potencialidades para o aprendizado e exercício da cidadania comunicativa cultural.
	Resultados e Considerações	Os resultados se restringem ao ambiente do projeto citado. Correa sugere alterações e novos direcionamentos da prática investigada.
BATISTA, Simone Rodrigues. **Um Diálogo entre Comunicação e Educação:** a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.	Questão Problema	Como os cursos de formação inicial de professores estão trabalhando em seus quadros curriculares, com as mudanças culturais e comunicacionais da contemporaneidade, para que os futuros professores estejam preparados para lidar com alunos que aprendem de forma diferente e vivenciam aprendizagens perpassadas por questões midiático-comunicacionais?
	Objetivos	Propor uma formação inicial de professores que, em função das novas demandas sociais e culturais, especialmente no que tange a aspectos comunicacionais midiáticos, prepare os professores polivalentes para mediar novas formas de aprendizagem de alunos inseridos em sociedades com uma cultura perpassada pela tecnologia e suas novas linguagens.
	Resultados e Considerações	A autora analisa aspectos legais da formação de professores e as abordagens, nos documentos, de questões que relacionam educação e comunicação. Para Batista, os professores precisam se assumir como produtores sociais de comunicação. Assim, é necessário estreitar o diálogo entre as áreas de comunicação e educação, reorientando a formação inicial de professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O estudo dos problemas de pesquisa, objetivos, principais resultados e das considerações finais dos 16 trabalhos que passaram pelos filtros de conteúdo possibilitou um maior refinamento e agrupamento dessas pesquisas. Da seleção de 16 teses e dissertações, sete tratam de alguma forma da caracterização da prática educomunicativa[24] e, destas, somente quatro têm a escola como espaço de observação e investigação de tal prática[25].

Quanto à formação de professores, dos 16 trabalhos selecionados, são sete os que tratam com maior detalhamento a formação para educomunicação[26] e, destes, seis abordam o processo de formação especificamente para agentes do ensino formal[27].

Assim, reunindo as informações desses agrupamentos citados acima, ao final da consulta e análises de 16 trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES, foram 11 as produções (03 teses e 08 dissertações) que apresentaram maior consistência e relação com os temas abordados nesta proposta de pesquisa (formação educomunicativa e prática educomunicativa) e, dos 11 trabalhos, oito tratam especificamente da educação formal.

---

[24] Tratam de "Prática Educomunicativa": Paula (2011), Mogadouro (2011), Tello (2011), Mello (2011), Monteiro (2012), Marques (2011) e Correa (2012).

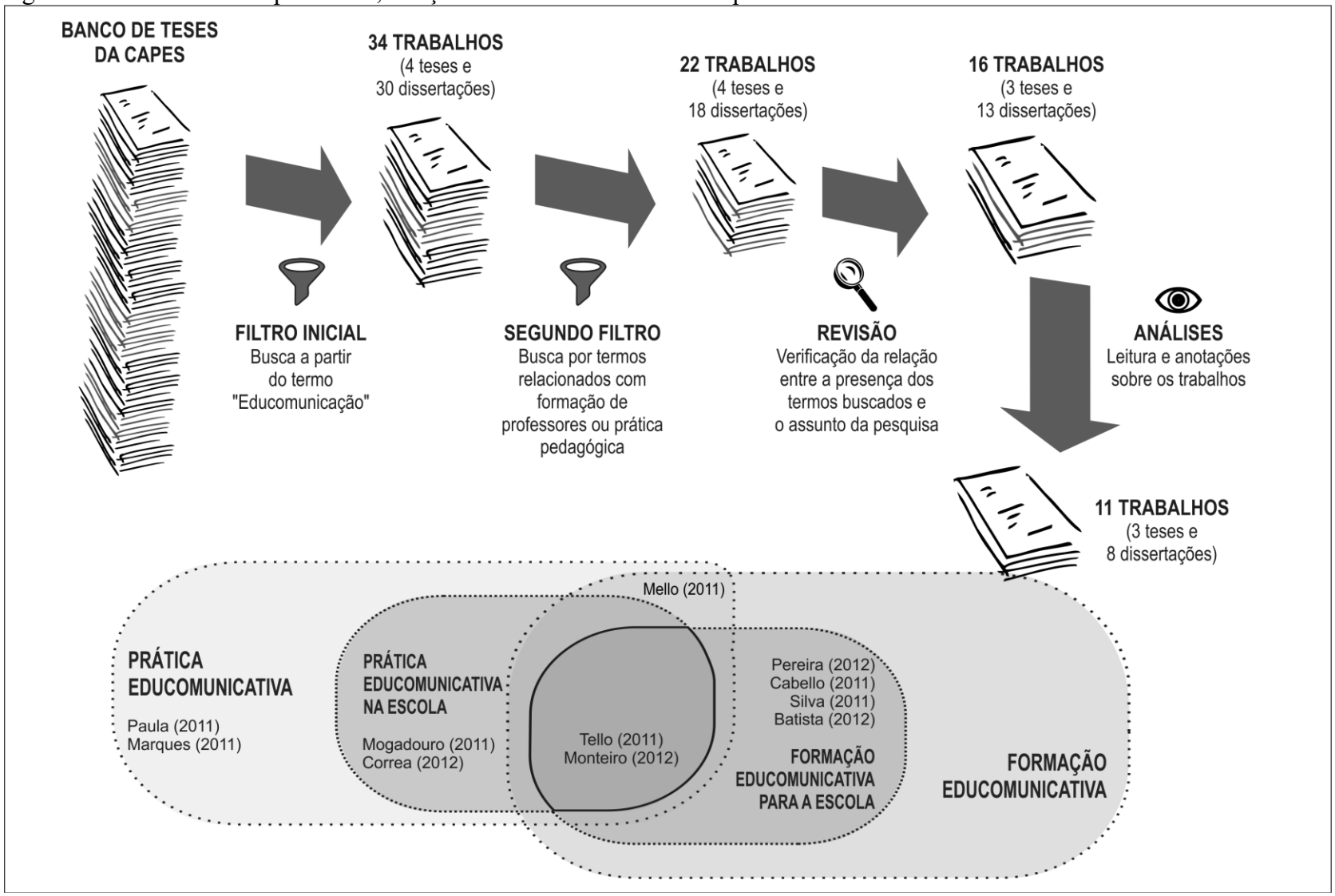
[25] Analisam a "Prática Educomunicativa" no ambiente escolar: Mogadouro (2011), Tello (2011), Monteiro (2012) e Correa (2012).

[26] Pesquisas relacionadas à "Formação em Educomunicação": Tello (2011), Mello (2011), Pereira (2012), Cabello (2011), Monteiro (2012), Silva (2011) e Batista (2012).

[27] Versam sobre "Formação em Educomunicação" para atuação no ambiente escolar: Tello (2011), Pereira (2012), Cabello (2011), Monteiro (2012) Silva (2011) e Batista (2012).

Todo o procedimento de seleção e análise dos trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES é ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Procedimento para filtro, seleção e estudo dos trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A parte superior da figura 1 indica os filtros e análises realizados a partir do acervo do Banco de Teses da CAPES, enquanto que a parte inferior apresenta a distribuição das dissertações e teses selecionadas em dois grandes grupos: trabalhos que tratam da "Prática Educomunicativa" e trabalhos que abordam a "Formação Educomunicativa". Em cada um desses conjuntos, são demarcados subgrupos para referência aos trabalhos que, ainda na temática indicada no grupo, analisam especificamente o contexto da educação formal, ou seja, a escola. Ao centro da representação dos agrupamentos, a área mais escura ilustra a intersecção dos conjuntos. É neste espaço que são posicionadas as referências aos trabalhos de Tello (2011) e de Monteiro (2012), já que ambas as produções abordam tanto prática como formação educomunicativa no contexto escolar.

Reconhece-se o limite dessa seleção e análise de trabalhos publicados. Nesse sentido, ressalta-se que a escolha inicial pelo uso do Banco de Teses da CAPES, composto à época apenas de publicações dos anos de 2011 e 2012, evidencia a restrição da investigação, uma vez que o trabalho de Kamila Regina de Souza (2013), referência para discussão do conceito para Prática Pedagógica Educomunicativa, não compõe o quadro de publicações da base selecionada. Mesmo que a citada dissertação tenha sido incorporada à análise, o fato é que os limites da base analisada criam o risco de outras ausências neste levantamento e caracterização quanto ao cenário das investigações relacionadas ao tema. Entretanto, mesmo reconhecendo o alcance da amostra de trabalhos publicados, a análise permitiu o desenho da questão de pesquisa proposta: "Em relação ao uso das TIC, quais aspectos caracterizam um professor educomunicativo e a sua prática pedagógica?".

Foi observado que apesar do olhar de alguns pesquisadores estar voltado para a relação entre TIC, formação de professores e prática pedagógica, existe a necessidade de

aprofundar tais estudos, incorporando novas problemáticas e fortalecendo novas relações entre as áreas da Educação e da Comunicação. Sobretudo, como é o caso desta pesquisa, abrindo espaço para a perspectiva dos alunos para tais questões.

2.2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Delimitada a problemática a ser investigada, o quadro teórico de referência da pesquisa foi desenhado, inicialmente, a partir de um mapeamento realizado nas publicações selecionadas da base da CAPES. Conforme descrição do procedimento de análise das teses e dissertações selecionadas, concomitantemente à leitura dos métodos, resultados e considerações, foi realizada uma listagem dos autores e obras utilizadas pelos pesquisadores para fundamentação das discussões acerca de Educomunicação, prática pedagógica e formação de professores. O Quadro 3 apresenta essa relação de temas e os respectivos autores selecionados.

Quadro 3 – Autores selecionados para fundamentação dos temas da pesquisa.

TEMÁTICA	AUTORES
Educomunicação	Mario Kaplún; Célestin Freinet; Ismar de Oliveira Soares; Jésus Martín-Barbero; Paulo Freire; Ademilde Silveira Sartori.
Prática Pedagógica e Prática Educomunicativa	Paulo Freire; Célestin Freinet.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Além dos autores listados no Quadro 3, a fundamentação da pesquisa proposta também dialoga com Sartori (2010); com Sartori *et al* (2014); e Souza (2013) para tratar, especificamente do conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa.

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Conforme mencionado, a pesquisa em realização pela parceria entre o Brasil e a Colômbia, já resultou na construção de dois volumosos bancos de dados. Os arquivos reúnem respostas de professores e de alunos para as perguntas de dois diferentes questionários e que dizem respeito à utilização das TIC dentro e fora da escola. Restringindo-se à contabilização apenas dos dados coletados e tabulados pelo grupo de pesquisa do lado brasileiro da parceria, o banco de dados dos alunos, alvo deste projeto de investigação, é composto pelos registros das respostas que 402 alunos de escolas públicas da capital catarinense, forneceram via questionário. Apesar de distintos e aplicados de forma exclusiva a cada um dos tipos de participantes (professores e alunos), os dois questionários citados trazem perguntas a respeito da utilização de TIC e foram elaborados pela parceria entre os grupos de pesquisa coordenados pela Drª. Ademilde Silveira Sartori e pelo Dr. Elias Said Hung.

O teste de validação do questionário dos alunos, realizado com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, revelou desafios quanto à extensão, formatação e complexidade das perguntas. Da equipe de aplicadores da prova piloto do instrumento, foi exigido grande esforço para explicar o conteúdo do questionário aos participantes como, também, para

mantê-los motivados e interessados até o fim da tarefa. Considerando essas dificuldades e, mantendo o diálogo com o lado colombiano da parceria, os pesquisadores realizaram modificações e revisões ao questionário destinado aos alunos (SARTORI, 2013). Como resultado, o instrumento[28] ficou com 35 questões divididas em duas seções devidamente identificadas com títulos. A primeira, "Dados gerais do estudante", é composta de 14 questões (nove fechadas e cinco abertas) e trata de uma caracterização do estudante (idade, número de integrantes na família, entre outros) e da relação do discente com a própria escola (quantidade de anos que estuda em determinada instituição de ensino, pessoa responsável pelo acompanhamento escolar). A segunda seção, intitulada como "Apropriação e uso das TIC", reúne 21 questões fechadas que tratam das relações que o estudante mantém com as TIC dentro e fora da escola. Das 35 questões, 18 são compostas por subitens. Ou seja, nestes casos, é apresentado um enunciado que é completado ou que deve ser considerado para cada subitem. Do participante, foi esperado uma resposta para cada um desses subitens. A Figura 3 reproduz e, assim, exemplifica a formatação das questões e a organização do enunciado, dos subitens e das alternativas de resposta possíveis.

[28] Ver anexo na página 323.

Figura 3 – Reprodução de parte de página do instrumento de coleta de dados[29]

25. Indique apenas o principal motivo de uso dos seguintes dispositivos e recursos TIC.

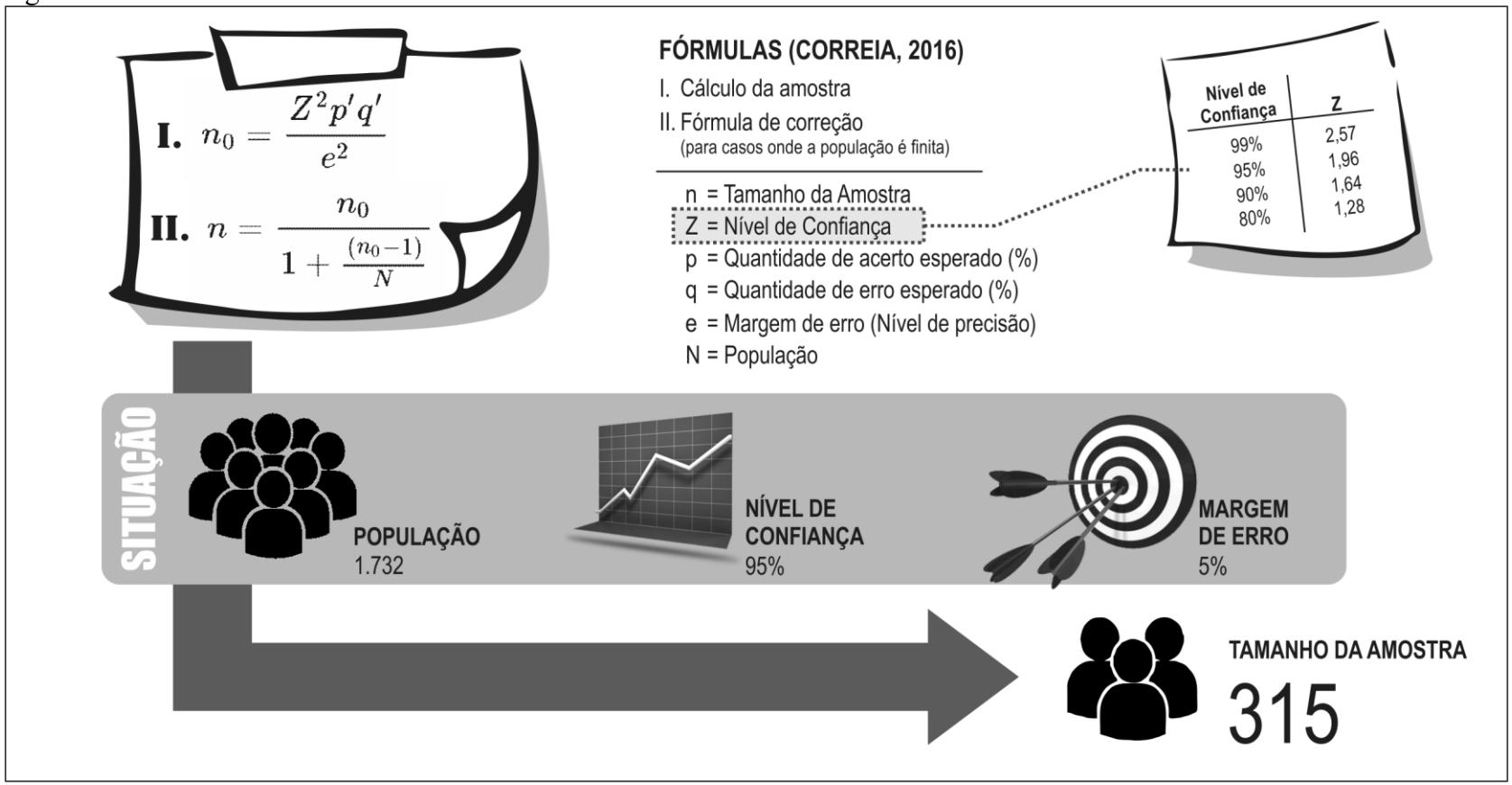
Dispositivos e recursos TIC	Buscar informações sobre temas de interesse	Trocar e compartilhar informações	Postar ou baixar conteúdos	Fazer uso de jogos on-line/ para distração	Trabalhar/ comunicar-me com meus colegas e professores	Fazer tarefas de aula	Outras. Especifique:
a. Computador de mesa							
b. Computador Portátil notebook, netbook)							
c. Equipamentos audiovisuais (TV, DVD, filmadora)							
d. Câmaras fotográficas							
e. Tablets							
f. Equipamento de som							
g. Celulares inteligentes (com acesso a internet e redes sociais							
h. Celular básico (somente chamadas e mensagens)							
i. Scanner							
j. Impressora							
k. Tablets e/ou Ipad							
l. Kit multimídia (Fone de ouvido com							

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da versão final do instrumento de coleta de dados (2016).

[29] A imagem mostra reprodução de parte da página sete da versão final do instrumento de coleta de dados destinado ao público discente da pesquisa estabelecida entre a parceria Brasil e Colômbia. É possível visualizar o enunciado da questão 25 ("Indique apenas o principal motivo de uso dos seguintes dispositivos e recursos TIC") e, na parte superior direita, a marcação "Alternativas (Respostas possíveis)" indica as opções de resposta que os participantes tiveram que fornecer para cada um dos subitens (área esquerda da imagem) que compõe a pergunta. O efeito de esvanecimento na parte inferior da imagem representa a continuidade da lista de subitens.

Com a versão final do instrumento validada, o trabalho da equipe de pesquisa prosseguiu com os convites às escolas que compõem a rede pública de ensino na cidade de Florianópolis para participarem da pesquisa. Primeiramente, a equipe buscou as Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, apresentou o projeto de pesquisa e aguardou autorização para o contato direto com a direção das escolas. Somente após receberem tal autorização é que foi realizado o contato, via correio eletrônico e telefone, com as instituições que atuam no segmento Ensino Fundamental. Em um universo de 32 escolas estaduais e 25 municipais que possuem turmas do 6º ano, foram sete as instituições de ensino que receberam as equipes de aplicadores do questionário. Os alunos participantes, das turmas das sete escolas em questão, totalizaram 402 questionários respondidos. Considerando o universo de 1.732 alunos matriculados, em 2013, nas turmas de 6º ano das escolas públicas (municipais e estaduais) de Florianópolis e com o interesse de desenvolver um trabalho com 95% de nível de confiança e com 5% de nível de precisão, o total inicial de respostas obtidas atende ao número definido para amostra que, com os parâmetros citados, seria de 315 participantes (ver Figura 4).

Figura 4 – Cálculo do tamanho da amostra[30]



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações de Correia (2016) e dos dados da pesquisa (2016).

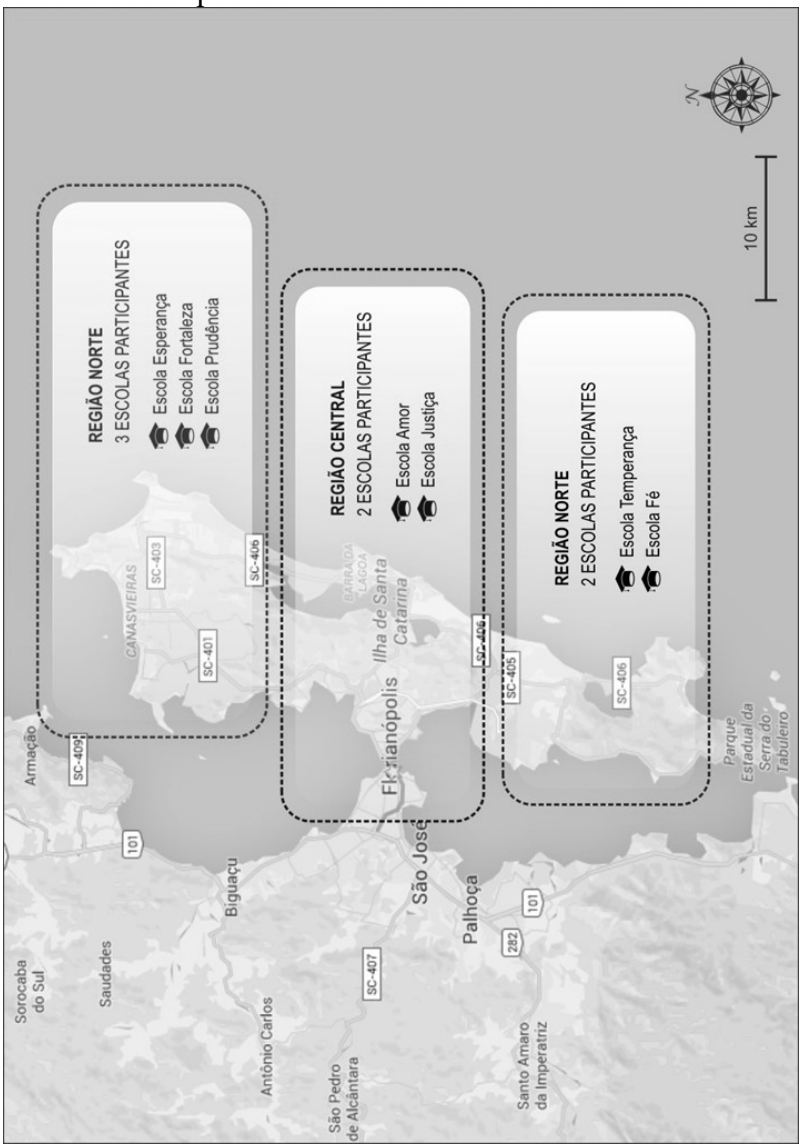
[30] A fórmula "I" permite o cálculo do tamanho da amostra (n_0) a partir de operação envolvendo o grau de confiança (Z), o grau de variabilidade (p e q) e a margem de erro (e). A segunda fórmula (II) serve apenas para situações, como a da pesquisa em questão, em que a população é finita (1732 indivíduos). Partiu dos pesquisadores a escolha pelo grau de confiança (Z) em 95%. Os valores de confiança mais frequentemente utilizados em pesquisas são 90, 95 e 99%. De modo que é comum encontrar as constantes correspondentes para Z em cada um desses níveis organizados em tabelas como a demonstrada na parte superior direita da Figura 4. Quanto ao grau de variabilidade (p e q), Correia (2016) explica que trata-se de uma grandeza que indica a distribuição de atributos na população. "Quanto mais variável, maior o tamanho da amostra necessário para obter um dado nível de precisão. Quanto menos variável, menor o tamanho da amostra". O valor destas variáveis pode ser indicado por estudos e pesquisas anteriores ou, na ausência destes, adota-se 50% (0,5) para cada, correspondendo ao maior nível possível de variabilidade e que geralmente é usado para obter o tamanho de amostra mais conservador (CORREIA, 2016). No referente à pesquisa da parceria Brasil e Colômbia, optou-se por esse maior índice de variabilidade e, assim, por uma maior amostra da população.

A respeito da escolha das escolas participantes da pesquisa, o procedimento empregado consistiu, primeiramente, no contato via correio eletrônico e telefone com todas as 57 instituições (32 estaduais e 25 municipais) que atuam no segmento Ensino Fundamental e que possuem turmas do 6º ano. Após, a equipe aguardou o aceite das escolas e o agendamento para aplicação do questionário. Com a confirmação e o agendamento da sétima escola, os pesquisadores atingiram o tamanho da amostra determinado pelos parâmetros estipulados para o estudo (ver Figura 4) e encerraram a coleta de dados.

A análise da distribuição geográfica das sete escolas participantes (ver Figura 5) permite inferir que não existem tendências na constituição da amostra e que ela parece representativa quanto à população. De modo a evitar a identificação das escolas participantes e, assim, preservá-las de quaisquer tipo de prejuízos possíveis e relacionados à apresentação e à análise dos dados, os nomes das instituições foram alterados[31].

[31] Os nomes das sete instituições escolares participantes da pesquisa foram substituídos pelos nomes de sete virtudes. A relação destas foi obtida por meio de acesso à enciclopédia virtual Wikipédia e busca pelo termo "sete" (SETE. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sete&oldid=44374513>. Acesso em: 2 mar. 2016).

Figura 5 – Distribuição geográfica das sete escolas que compõem a amostra



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do serviço *Google Maps* (2016).

Quanto aos totais de participantes pertencentes a cada uma das sete escolas que compõem inicialmente a amostra, os dados apresentados na Tabela 1 reforçam o argumento de uma distribuição geográfica equivalente visto que, as três escolas com menor quantidade de participantes pertencem, cada uma delas, a regiões distintas (norte, centro e sul da cidade de Florianópolis). O fato se repete na análise das três escolas com maior número de participantes, ou seja, cada uma delas também pertence a regiões distintas.

Tabela 1 – Quantidade inicial de participantes por instituição de ensino

	Escola / Região	Frequência (Nº de Alunos participantes)	%	% Válido	% Acumul.
Resp.Válidas	Escola Prudência / N	21	5,2	5,3	5,3
	Escola Temperança / S	37	9,2	9,3	14,6
	Escola Amor / C	50	12,4	12,6	27,1
	Escola Fortaleza / N	62	15,4	15,6	42,7
	Escola Justiça / C	64	15,9	16,1	58,8
	Escola Esperança / N	67	16,7	16,8	75,6
	Escola Fé / S	97	24,1	24,4	100,0
	Total	398	99,0	100,0	
Não Válidas / Não Respondidas		4	1,0		
Total		**402**	**100,0**		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Estatisticamente, o número inicial de respostas que excede o tamanho da amostra estabelecido pelo cálculo

representado na Figura 4[32] não implica em nenhuma alteração significativa nos níveis de confiança e de precisão da pesquisa. Ou seja, a diferença de 83 indivíduos entre o total inicial de participantes (402) e o tamanho exigido para a amostra (315), não é suficiente para que os parâmetros anteriormente citados da pesquisa sofram modificações capazes de tornar o estudo mais preciso ou confiável. Alterações no nível de confiança ou no nível de precisão exigiriam um tamanho de amostra superior a 440 indivíduos[33].

Mesmo que o número excedente de indivíduos pudesse resultar estatisticamente em maior representatividade da população ou, como mencionado, melhores índices quanto à confiança e precisão da pesquisa, o uso de uma amostra acrescida de 83 respostas dependeria, ainda, de um fator até agora não mencionado: a validação dos dados coletados.

Registra-se, primeiramente, que a equipe de pesquisadores definiu que a aplicação da versão final do instrumento, realizada em 2013, seria coordenada sempre por duas ou três pessoas e que estas realizariam a leitura em voz alta de cada uma das perguntas, além de acompanharem todo o preenchimento do questionário e esclarecerem as dúvidas surgidas entre os participantes. Mais do que facilitar a compreensão e a ambientação com a linguagem empregada no instrumento, os aplicadores procuraram tornar claro aos alunos o que se busca aferir com o questionário:

---

[32] Figura 4 – Cálculo do tamanho da amostra (página 97).

[33] Especificamente, o acréscimo no nível de confiança da pesquisa, alterando o valor dos atuais 95% para 99% exigiria uma amostra de 478 indivíduos (mantendo-se, neste caso, o nível de precisão em 5%). Já o aprimoramento do nível de precisão, modificando-o de 5% para 4% requereria um tamanho de amostra de 446 indivíduos (aqui, sendo mantido o nível de confiança em 95%). A modificação simultânea dos níveis de confiança e de precisão da pesquisa, deixando-os, respectivamente, em 99% e em 4%, por usa vez, exigiria uma amostra de 647 indivíduos.

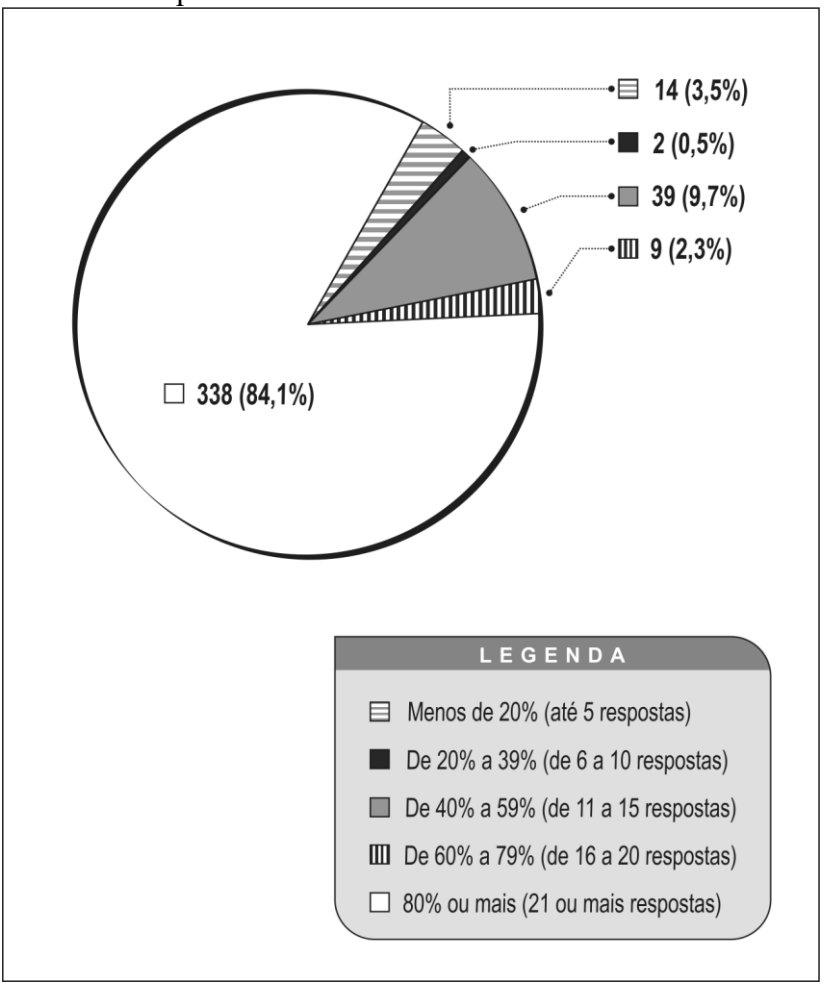
> Nas escolas as quais aplicou-se os questionários (versão final), encontramos turmas bem dispostas e alguns professores se demonstrando mais disponíveis. A extensão do questionário cansa os alunos que rapidamente se dispersam. Para trazê-los de volta à atividade, os pesquisadores animavam as turmas a todo instante informando sobre a importância da pesquisa, o quanto ela poderia melhorar a escola a partir dos dados coletados e o quanto poderia ser interessante uma escola mais próxima da realidade tecnológica desejada pelos estudantes [...] (SARTORI, 2013, p.11)

Esse cuidado e esforço da equipe garantiram um índice bastante elevado de respostas obtidas. Como, para este estudo, a matriz de dados para análise é composta de apenas uma parte do questionário, a validação aqui empregada considerou as respostas que os participantes forneceram a questões da segunda metade do instrumento.

Especificamente, foram analisadas as questões 19, 32 e 35. Estas foram os focos desta pesquisa e, além de uma descrição detalhada, terão as justificativas para escolha apresentadas na subseção seguinte. Por ora, é suficiente relatar que as três questões mencionadas somam 26 subitens e, por isso, são 26 as respostas esperadas por participante para o conjunto de perguntas.

O Gráfico 1 ilustra a quantidade de participantes em cada faixa de percentual de respostas fornecidas em relação ao total de 26 esperadas para os subitens das questões 19, 32 e 35 do questionário.

Gráfico 1 – Quantidade de participantes por faixa de percentual de respostas fornecidas relativo a 26 respostas esperadas no instrumento de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Nota-se que os cuidados empregados pela equipe de aplicadores para motivar os participantes, explicar as perguntas

e esclarecer as eventuais dúvidas garantiram que 338 indivíduos (84,1% do total) fornecessem 21 ou mais respostas entre 26 possíveis para as questões 19, 32 e 35 do questionário, todas na segunda metade do instrumento. Entre os participantes com até 79% de respostas fornecidas às questões mencionadas, ou seja, todos os 60 (16% do total) que proveram 20 respostas ou menos entre as 26 aguardadas, a falta de resposta é crescente conforme a sequência das questões. A questão 35, última do questionário e do conjunto referido, possui um percentual maior de ausência de respostas do que, na sequência, a questão 32 e a 19. De modo que, para constituir, enfim, a amostra da pesquisa optou-se pelos participantes pertencentes à quinta faixa indicada no Gráfico 1. Ou seja, escolheu-se para compor a amostra deste estudo os indivíduos com índices de quantidade de respostas para as questões 19, 32 e 35 do questionário (e aos respectivos subitens) entre 80% e 100%, equivalendo, portanto, a um número de respostas fornecidas igual ou superior a 21.

As ausências de respostas, ainda existentes entre os 338 participantes que tiveram as respostas validadas, foram tratadas conforme os procedimentos estatísticos e os recursos das ferramentas envolvidas permitiram.

A Tabela 2 apresenta a distribuição atualizada, após a validação das respostas, dos participantes entre as sete escolas que compõem a amostra.

Tabela 2 – Quantidade de participantes por instituição de ensino após validação dos dados

	Escola / Região	Frequência (Nº de Alunos participantes)	%	% Válido	% Acumul.
Resp.Válidas	Escola Prudência / N	21	6,2	6,2	6,2
	Escola Temperança / S	37	10,9	10,9	17,2
	Escola Amor / C	32	9,5	9,5	26,6
	Escola Fortaleza / N	50	14,8	14,8	41,4
	Escola Justiça / C	53	15,7	15,7	57,1
	Escola Esperança / N	59	17,5	17,5	74,6
	Escola Fé / S	86	25,4	25,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	
Não Válidas / Não Respondidas		0	0		
Total		**338**	**100,0**		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Quanto à representatividade da amostra em relação à população, descrita anteriormente e justificada com análise na distribuição geográfica, os dados da Tabela 3 indicam que o percentual de participantes por região permaneceu semelhante após a validação dos dados e, com isso, a retirada de 64 indivíduos da amostra. Além disso, o argumento a respeito das três escolas com maior número de participantes pertencerem, cada uma delas, a uma região distinta da cidade se manteve válido. O mesmo ocorrendo para as três escolas com a menor

quantidade de participantes, ou seja, cada uma dessas também permaneceu pertencendo a uma região diferente da cidade[34].

Tabela 3 – Quantidade de participantes por região após validação dos dados

Região	Quant. inicial de partici-pantes	Quant. de partici-pantes após valida-ção	Dife-rença	% em relação ao total anterior (402)	% em relação ao total validado (338)
Norte	150	130	20	37,3	38,5
Centro	114	85	29	28,4	25,1
Sul	134	123	11	33,3	36,4
Não Válidas / Não Respondidas	4	0	4	1,00	0,0
Total	**402**	**338**	**64**	**100,0**	**100,0**

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Mantidos os argumentos e relações quanto à distribuição dos participantes, a retirada de 64 indivíduos da amostra inicial usando como critério a ausência de respostas para as questões 19, 32 e 35 do questionário reduziu o número de participantes de 402 indivíduos para 338. Entretanto, conforme já demonstrado no cálculo para o tamanho da

[34] Após a validação dos dados e a consequente retirada de 64 indivíduos da amostra, a ordenação das sete escolas conforme a quantidade de participantes permaneceu praticamente a mesma. Na sequência decrescente dessas quantidades, ou seja, da escola com maior número de indivíduos na amostra para a de menor número, apenas as instituições Escola Temperança e a Escola Amor alteraram suas posições. A Temperança, passou da 6ª para 5ª posição, enquanto que a Escola Amor, ao contrário, da 5ª posição em quantidade de alunos participando da pesquisa, passou para a 6ª posição após a validação dos dados.

amostra, o total de 338 indivíduos permanece atendendo ao número de 315 participantes indicados pela operação matemática. Registra-se, ainda, que os parâmetros de confiança (95%) e de precisão (5%) determinados pela equipe da parceria Brasil e Colômbia foram reproduzidos para esta pesquisa, mantendo semelhanças com os procedimentos do estudo que originou os dados aqui utilizados e possibilitando futuros diálogos entre os pesquisadores.

2.4 QUESTÕES SELECIONADAS PARA COMPOR O CONJUNTO DE DADOS

Como dito, a versão final do questionário utilizada como instrumento de coleta de dados possui 35 questões (05 abertas e 30 fechadas) divididas em duas seções. Uma primeira composta de 14 perguntas que permitem a caracterização do aluno participante e uma segunda seção com 21 perguntas que focam nas relações do discente com as TIC dentro e fora do ambiente escolar. Outro aspecto também anteriormente mencionado é que algumas perguntas são constituídas por subitens, sendo aguardado um retorno, ou melhor, uma resposta do participante para cada um desses subitens.

É evidente que a organização dos subitens bem como a sequência e forma de abordagem dos temas em algumas das perguntas favorecem o preenchimento do questionário, mas o que se deseja enfatizar com o número total de questões e a menção dos subitens é o volume de dados que a coleta reuniu. Volume este que se justifica pela amplitude da pesquisa que deu origem ao questionário e que determinou aspectos da coleta de dados descrita anteriormente. De acordo com a documentação dos pesquisadores deste estudo originado pela parceria entre Brasil e Colômbia, a investigação visa, entre outros objetivos, traçar o perfil da inserção das mídias na

educação básica e construir um panorama do uso das mídias nas escolas pública do Brasil e da Colômbia.

Por sua vez, com um problema de pesquisa e com objetivos mais simples, o estudo investigativo aqui apresentado não requer um volume tão elevado de dados para análises. Ou, considerando demais características da pesquisa, foi preciso ponderar quanto aos limites de tempo para as apreciações dos dados e para a conclusão do estudo. Além disso, as intenções que fundamentaram a origem do instrumento de coleta de dados criaram direcionamentos que resultaram em dados que não são, necessariamente, cruciais ao se considerar as particularidades desta pesquisa. Em outras palavras, a tentativa de responder a pergunta problema e, com isso, alcançar uma caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica, parece ser possível a partir da análise de parte do banco de dados citado. Até porque, à medida que se deseja fazer uma caracterização dos professores, as respostas fornecidas pelos alunos fazem mais sentido se mencionarem ou, ao menos, permitirem relações com os docentes. Assim, a análise concentrou-se nos dados que explicitam ou que possibilitam inferências a respeito de tal caracterização.

Foi pensando nesses aspectos que se optou por uma análise restrita a dois blocos de perguntas do questionário. Um primeiro composto por perguntas de caracterização do participante (questões de 1 a 14 do questionário) que, posteriormente durante as análises, podem auxiliar na identificação de algum tipo de associação entre variáveis[35].

[35] A associação entre variáveis indica a existência de relação entre elas. Ou seja, quando existente, a relação pode determinar que à medida que o valor de uma variável é alterado, também existe modificação no valor de uma outra variável. O nível de significância de uma associação permite compreender o grau da relação e a determinação de uma variável sobre a outra. Existem procedimentos estatísticos para identificação da existência de associação e para valoração da significância de uma relação. Um desses testes é chamado de Qui-quadrado e consiste em

Especificamente, quanto à caracterização dos participantes, o estudo ficará centrado nas questões:

- Nº 1 – Nome da instituição educativa[36];
- Nº 2 – Idade do Aluno;
- Nº 3 – Sexo do Aluno;
- Nº 6 – Nível de escolaridade do responsável pelo aluno;
- Nº 9 – Quantidade de moradores na casa do aluno;
- Nº 14 – Tempo (em anos) que o aluno frequenta a escola (indicada na questão 1).

O outro bloco de questões selecionadas para as análises é composto pelas perguntas 19, 32 e 35 do questionário. Este conjunto de três perguntas possui as questões que, aparentemente, mais se relacionam com o problema de pesquisa apresentado para este estudo. Além de mencionarem explicitamente os professores em seus subitens, as questões 19, 32 e 35 parecem indicar a relação dos alunos com as TIC e, posteriormente, podem auxiliar na descrição do professor esperado pelos discentes em relação ao uso dessas tecnologias e também auxiliar na caracterização de uma prática educomunicativa a ser proposta e coordenada por esses professores.

A questão 19 (ver Figura 6) possui o seguinte enunciado: "Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações". Os 14 subitens da questão

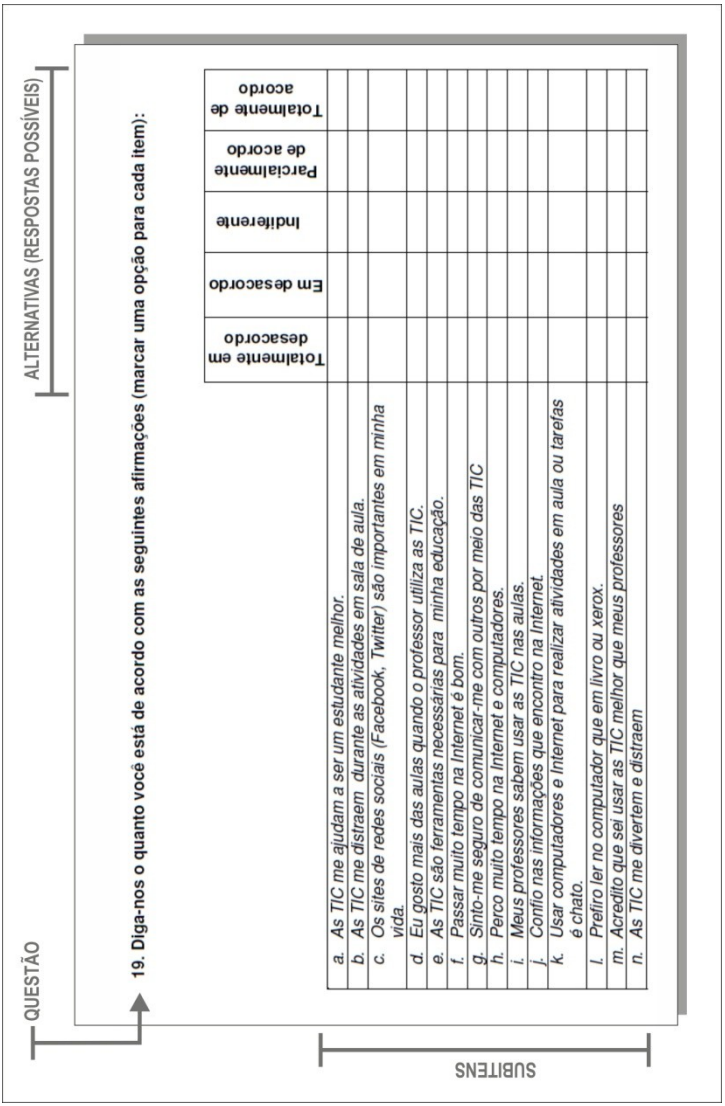
---

uma análise da distribuição esperada para determinado fenômeno. Em termos práticos, a aplicação das fórmulas matemáticas do teste qui-quadrado resultam em valores. Quanto menor o valor do testes, ou seja, quanto mais próximo de zero, mais significativa é a associação entre as variáveis analisadas.

[36] Relembrando que os verdadeiros nomes das instituições foram alterados para impedir a identificação das escolas.

correspondem às afirmações indicadas no enunciado. Para cada um desses subitens, identificados em ordem alfabética com letras de "A" a "N", o participante deveria assinalar uma resposta na escala de cinco níveis assim identificados: "Totalmente em desacordo", "Em desacordo", "Indiferente", "Parcialmente de acordo", "Totalmente de acordo". Ainda que as expressões utilizadas em cada nível possam gerar algum tipo de confusão quanto ao seu significado, é preciso relatar que a formatação da questão as apresenta na devida ordem da escala de modo que, para além do rótulo definido ao nível, o contexto auxilia a reconhecer a ordem escalar com que os participantes precisaram avaliar cada um dos subitens da pergunta 19. Somado ao aspecto da formatação, deve-se considerar também que, durante a aplicação do instrumento, eram dois ou três membros da equipe preparados e dispostos a auxiliarem os participantes à medida que dúvidas quanto ao questionário surgiam.

Figura 6 – Reprodução da questão 19 do instrumento de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da versão final do instrumento de coleta de dados (2016).

Das 14 afirmações apresentadas como subitens da questão 19, três tratam claramente da relação entre aluno, TIC e o professor:

- "Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC" (subitem D);
- "Meus professores sabem usar as TIC nas aulas" (I);
- "Acredito que sei usar as TIC melhor que meus professores" (M).

Quatro afirmações também parecem fornecer informações a respeito das relações entre alunos, professores e TIC, ainda que de uma forma menos direta ou explícita. São elas:

- "As TIC me ajudam a ser um estudante melhor" (A);
- "As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula" (B);
- "As TIC são ferramentas necessárias para minha educação" (E);
- "Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato" (K).

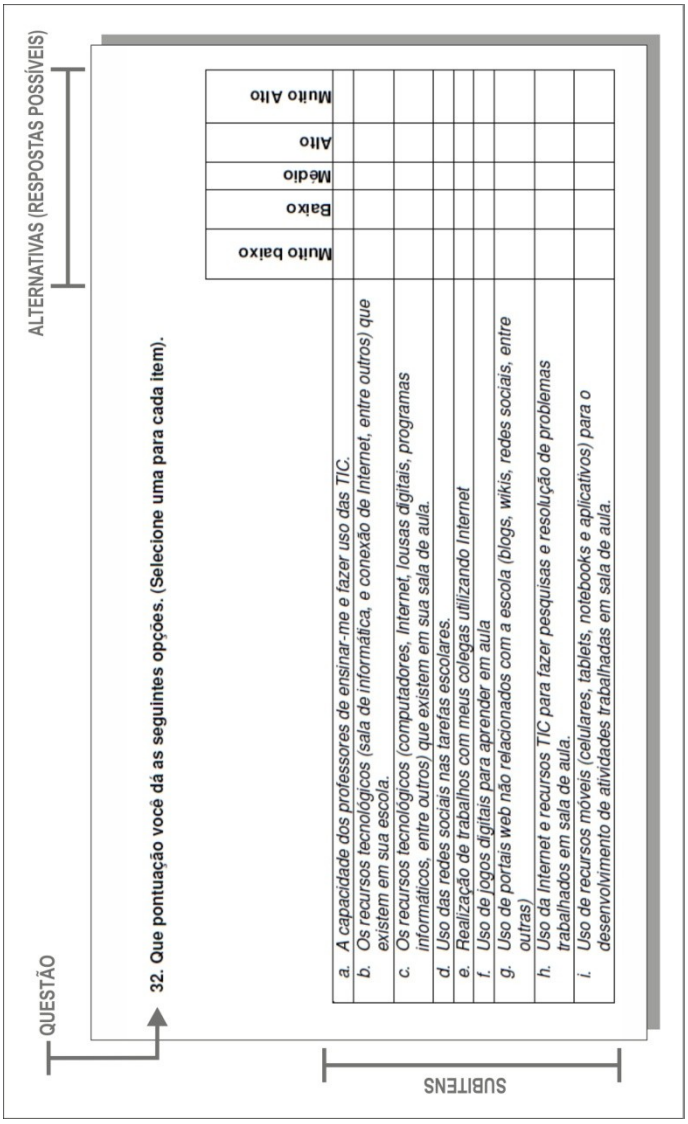
Por fim, as outras sete afirmações permitem avaliar a importância que os alunos atribuem às TIC:

- "Os sites de redes sociais (Facebook, Twitter) são importantes em minha vida" (C);
- "Passar muito tempo na Internet é bom" (F);
- "Sinto-me seguro de comunicar-me com outros por meio das TIC (G);

- "Perco muito tempo na Internet e computadores" (H);
- "Confio nas informações que encontro na Internet" (J);
- "Prefiro ler no computador que em livro ou *xerox*" (L);
- "As TIC me divertem e distraem" (N).

A questão 32 (ver Figura 7) é composta pelo enunciado "Que pontuação você dá às seguintes opções" e por nove subitens contendo afirmações a serem avaliadas, cada uma delas pelos participantes, por meio da escolha de um dos valores da escala de cinco níveis: "Muito baixo", "Baixo", "Médio", "Alto" e "Muito Alto".

Figura 7 – Reprodução da questão 32 do instrumento de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da versão final do instrumento de coleta de dados (2016).

Assim como ocorre na questão 19 e em quase todo o questionário, os nove subitens da pergunta 32 são identificados por letras em ordem alfabética. Entretanto, diferentemente da questão 19, onde o aluno expressava seu nível de concordância com afirmações e, assim, manifestava algo mais relacionado às suas opiniões a respeito do tema, na questão 32 os subitens e, consequentemente, as respostas pareceram estar mais relacionadas com uma avaliação da situação vivenciada pelos alunos na atual escola em que estudam. A análise dessas respostas foi importante para manter uma conexão entre os objetos estudados. Em outras palavras, foi útil para que se construísse uma compreensão da realidade envolvida e para que fossem evitados, à medida que o estudo se desenvolveu, apontamentos e resultados completamente alheios a tal contexto.

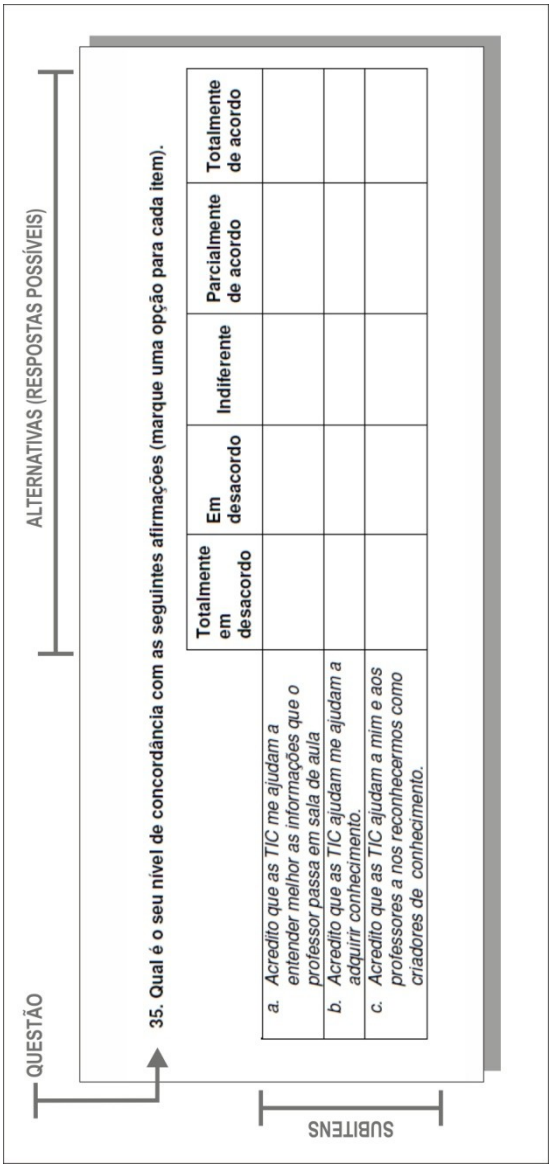
São subitens da questão 32:

- "A capacidade dos professores de me ensinar a fazer uso das TIC" (subitem A);
- "Os recursos tecnológicos (sala de informática, e conexão de Internet, entre outros) que existem em sua escola" (B);
- "Os recursos tecnológicos (computadores, Internet, lousas digitais, programas informáticos, entre outros) que existem em sua sala de aula" (C);
- "Uso das redes sociais nas tarefas escolares" (D);
- "Realização de trabalhos com meus colegas utilizando Internet" (E);
- "Uso de jogos digitais para aprender em aula" (F);
- "Uso de portais *web* não relacionados com a escola (*blogs*, *wikis*, redes sociais, entre outras)" (G);
- "Uso da Internet e recursos TIC para fazer pesquisas e resolução de problemas trabalhados em sala de aula" (H);

- "Uso de recursos móveis (celulares, *tablets*, *notebooks* e aplicativos) para o desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula" (I).

A última das questões selecionadas para análise foi a de número 35 (ver Figura 8) que possui o enunciado "Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações". Constituída de três subitens, a pergunta é estruturada da mesma forma que a questão 19. Ou seja, para cada um dos três subitens da questão 35, o participante também precisava assinalar um valor na escala de cinco níveis: "Totalmente em desacordo", "Em desacordo", "Indiferente", "Parcialmente de acordo", "Totalmente de acordo". As considerações a respeito dessa escala registradas junto à apresentação da questão 19 permanecem válidas para o caso da pergunta 35.

Figura 8 – Reprodução da questão 35 do instrumento de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da versão final do instrumento de coleta de dados (2016).

Dois dos três subitens da questão 35 possuem a palavra "professor" em suas afirmações. As respostas a esses subitens, portanto, pareceram constituir dados que auxiliassem o desenvolvimento desta pesquisa. Ainda sobre os subitens, nota-se que as três afirmações possuem uma mesma construção frasal. Todas elas iniciam com "Acredito que as TIC...":

- "Acredito que as TIC me ajudam a entender melhor as informações que o professor passa em sala de aula" (A);
- "Acredito que as TIC me ajudam a adquirir conhecimento" (B);
- "Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento" (C).

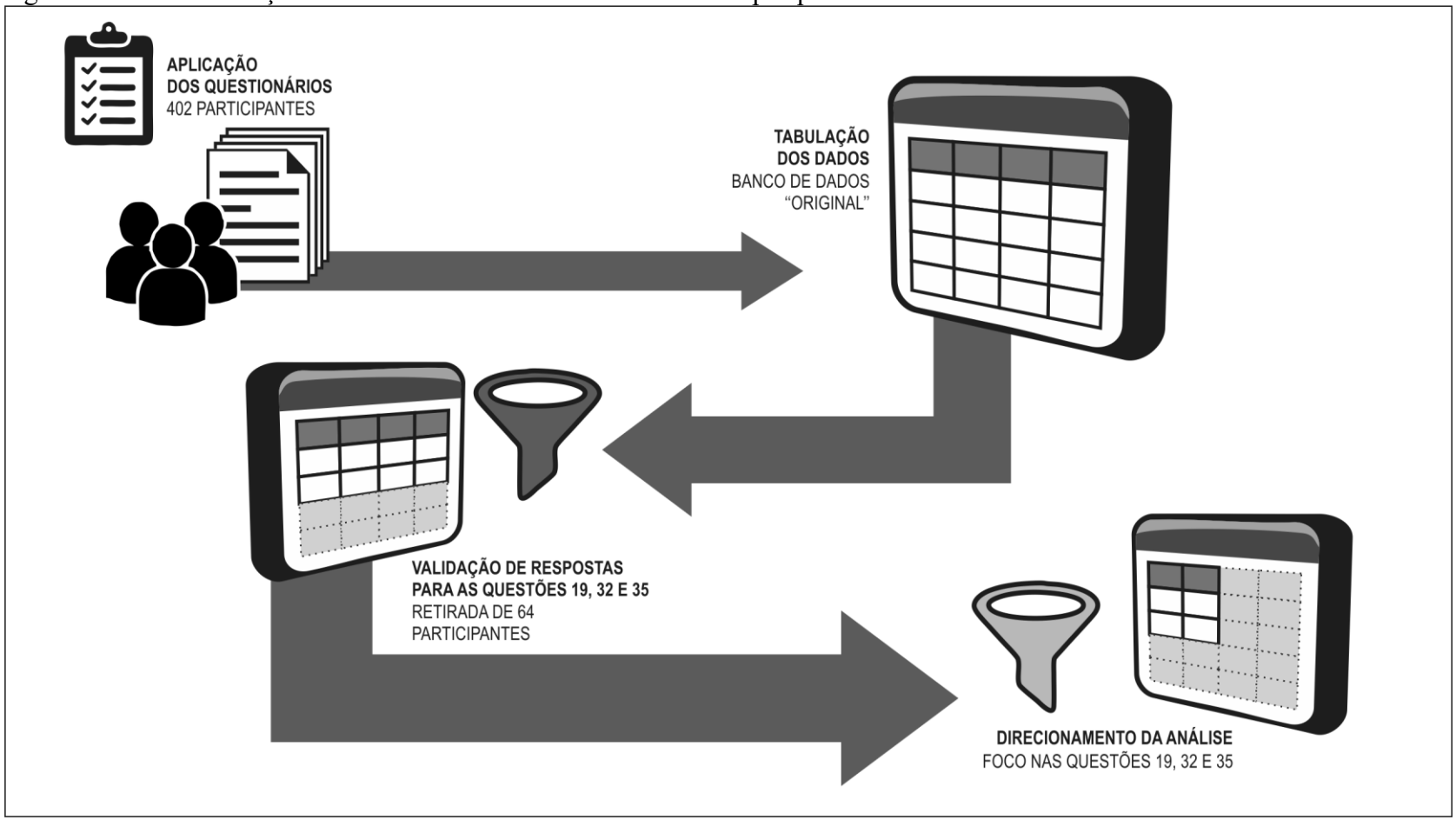
A escolha dessas questões para compor a análise consistiu, conforme descrito a seguir, numa das operações com os dados.

2.5 TRATAMENTOS DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os primeiros tratamentos realizados nos dados originais, fornecidos pela citada pesquisa internacional coordenada pela Drª. Sartori e pelo Dr. Hung, corresponderam aos procedimentos relacionados à definição da amostra e à seleção de parte das perguntas do questionário. Ou seja, as operações de filtro e refinamento dos dados foi iniciada com a retirada, do conjunto inicial, dos registros dos participantes com índices inferiores a 80% de respostas fornecidas às

questões 19, 32, 35 e seus respectivos subitens. Na ocasião, o número total de participantes da amostra foi reduzido de 402 para 338 indivíduos. A restrição da análise a algumas das questões do questionário, tema da subseção anterior, também implicou em uma operação de seleção no conjunto dos dados coletados. Esses recortes realizados no banco de dados original e que terminaram por definir a matriz de análise desta pesquisa são ilustrados na Figura 9.

Figura 9 – Filtros e seleção realizados no banco de dados inicial da pesquisa[37]



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[37] O infográfico ilustra que o processo de coleta de dados reuniu os questionários preenchidos por 402 alunos participantes. Os dados desses questionários foram, então, tabulados e deram origem ao que se chamou de "banco de dados original" da pesquisa. Esta base de dados passou por um primeiro filtro, eliminando 64 registros referentes aos questionários que apresentaram percentual de respostas para as questões 19, 32 e 35 abaixo de 80% (em relação ao total de respostas esperadas para o conjunto de perguntas). Por fim, foi realizado novo filtro, selecionando apenas dados a respeito da caracterização dos participantes e suas respostas para as questões 19, 32 e 35. Na linguagem técnica empregada por desenvolvedores e gestores de sistemas de informação, o primeiro filtro, com a retirada de 64 registros, significou a eliminação de 64 linhas da tabela (banco de dados original). A segunda seleção, restringindo o banco a questões da parte inicial (caracterização do participante) e às perguntas 19, 32 e 35 determinou a exclusão de colunas da tabela. Ambas as operações são ilustradas na Figura 9.

A análise realizada nessa matriz de dados é classificada como quantitativa e qualitativa. Ela é dita quantitativa pelo formato da origem dos dados (questionário) e pela natureza dos primeiros procedimentos de tratamento e análise desses dados, baseados em ferramentas de estatística descritiva[38]. E é dita qualitativa pelo diálogo dos dados com referências teóricas, pelos cruzamentos e interpretações das informações e pela discussão dos resultados demonstrados com os testes de estatística inferencial qui-quadrado[39] e correlação (Teste de Pearson).

A opção por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa representa tentativa de proporcionar o efeito anunciado por Oliveira (2013, p. 30) para esse tipo de fusão: "maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa".

Os procedimentos e tratamento estatísticos marcaram diferentes momentos de análise dos dados. Primeiramente, eles serviram para conhecer, classificar e organizar o conjunto de respostas fornecidas pelos estudantes. Permitiram, nesse estágio, uma compreensão geral do conteúdo dos dados, bem como dos limites da matriz. Os resultados dessa "primeira visita" aos dados são apresentados nas próximas duas

---

[38] Para organização e tratamento dos dados, os procedimentos utilizaram os mesmo *softwares* empregados na pesquisa coordenada pela Drª. Ademilde Silveira Sartori e pelo Dr. Elias Said Hung. Os aplicativos são o Microsoft Office Excel 2007 e o IBM SPSS Statistics.

[39] O cálculo do Qui-quadrado é realizado via software de tratamento estatístico (nesta pesquisa, o IBM SPSS Statistics) e o resultado, quando menor que o valor alfa (estabelecido em 0,050), indica que a hipótese nula deve ser rejeitada. Em outras palavras, quando o valor do teste é inferior à referência estabelecida (que neste estudo é 0,050), é possível concluir que as variáveis provavelmente estão relacionadas, que apresentam grau de dependência uma sobre a outra. Quanto mais baixo for o resultado do teste, maior é a significância da relação entre as variáveis analisadas.

subseções e encerram este capítulo. Tratam, respectivamente, da caracterização dos participantes e da exposição das respostas desses alunos para as três questões selecionadas.

Em uma "revisita" aos dados, os tratamentos realizados foram, em maior parte, relacionados a cruzamentos, técnicas e testes de estatística inferencial. Por sua vez, os resultados dessa segunda etapa de procedimentos constitui conteúdo a ser discutido mais adiante, em capítulo posterior.

2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As respostas fornecidas pelos participantes à primeira parte do questionário permitem uma descrição sobre eles. Conforme dito anteriormente, foram selecionadas sete questões de caracterização[40] para compor os dados deste estudo. Quanto à instituição escolar a que pertence o aluno (pergunta 1 do questionário), já foi demonstrado que os participantes pertencem a sete diferentes escolas e que também estão distribuídos em três distintas regiões da cidade[41].

Tratando-se de alunos exclusivamente do 6º ano do Ensino Fundamental, foi encontrada pouca variação na idade dos participantes. Em relação a esse atributo, moda e mediana possuem na amostra valor igual a 11, média igual a 11,34 e 0,71 de desvio padrão[42]. A homogeneidade do grupo para a

---

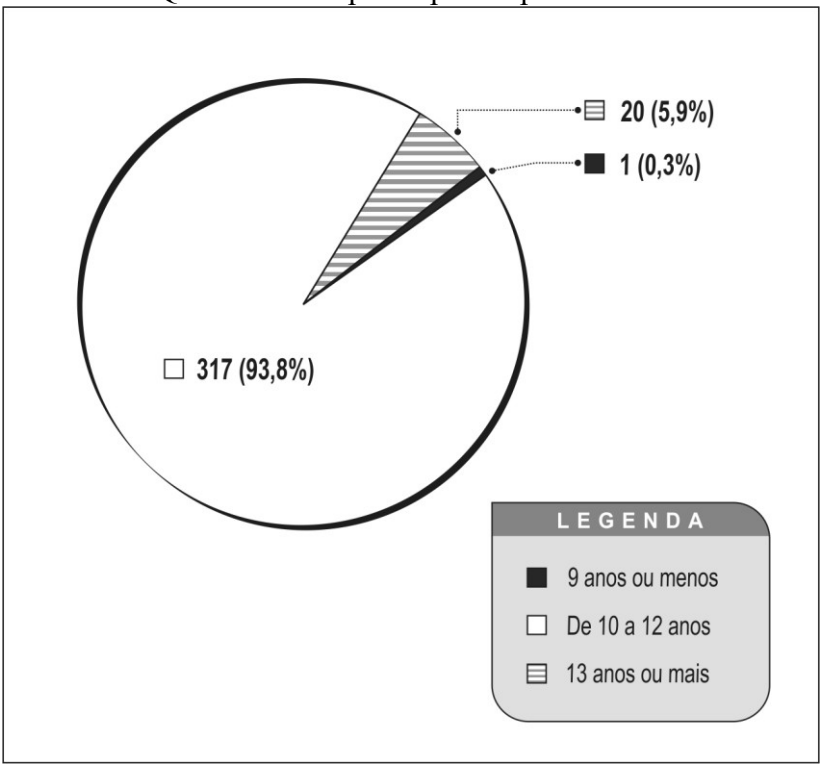
[40] Perguntas da seção de caracterização selecionadas: (1) Instituição de Ensino; (2) Idade; (3) Sexo; (6) Nível de escolaridade do responsável pelo aluno; (9) Quantidade de moradores na casa do aluno e (14) Tempo (em anos) que o aluno frequenta a instituição de ensino.

[41] Ver Tabela 3 (página 107).

[42] Field (2009) explica que o desvio padrão indica quão bem a média representa os dados: "Pequenos desvios padrões (relativos ao valor da própria média) indicam que pontos de dados estão próximos da média. Um desvio padrão grande (relativo à média) indica que os pontos de

idade faz com que os indivíduos com respostas fora do intervalo entre 10 e 12 anos representem exceções. O Gráfico 2 apresenta as proporções de participantes por idade.

Gráfico 2 – Quantidade de participantes por faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A respeito da idade, é preciso fazer um esclarecimento. Por convenção, as pessoas assumem possuir uma idade representada apenas pela parte inteira deste atributo. Ou seja,

---

dados estão distantes da média (isto é, a média não é uma representação precisa dos dados). Um desvio padrão de 0 significaria que todos os escores são os mesmos" (FIELD, 2009, p.35).

mesmo que, em termos absolutos, o valor seja decimal, quando questionadas sobre sua idade, convencionalmente, as pessoas indicam apenas os anos de aniversário já completos. De modo que o agrupamento dos dados no gráfico 2 indicam:

- **9 anos ou menos:** participantes com até nove anos e 11 meses. Na amostra, apenas um participante pertence ao grupo, tratando-se de um caso de aluno avançado para o padrão estabelecido para o ano escolar;
- **10 a 12 anos**: participantes de 10 anos a 12 anos e 11 meses. Correspondem à idade esperada para o ano escolar (11 anos), considerando que o grupo engloba tanto os alunos com 11 anos incompletos (mas que devem completar ao longo do ano letivo) até os com 12 anos completos (mas que o fizeram ao longo do ano letivo, vivenciando ao menos uma parte do 6º ano do Ensino Fundamental com a idade escolar equilibrada);
- **13 anos ou mais:** participantes com 13 anos já completos na data de aplicação do questionário. Na amostra, são 20 alunos (5,9%) que pertencem ao grupo e representam alunos com atraso escolar, quando considerado o padrão estabelecido para a idade do 6º ano.

A distribuição dos participantes por sexo é descrita com os dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Quantidade de participantes por sexo

	Sexo	Quantidade de participantes	%	% Válido	% Acumul.
Resp. Válidas	Feminino	181	53,6	53,7	53,7
	Masculino	156	46,2	46,3	100,0
	Total	337	99,7	100,0	
Não Válidas / Não Respondidas		1	0,3		
Total		**338**	**100,0**		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A proporção de participantes do sexo feminino, representando 53,6% da amostra, é semelhante à superioridade de habitantes mulheres sobre a população de homens no município de Florianópolis. Conforme os dados do censo de 2010 (Tabela 5), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres são maioria e representam 51,8% da população da capital de Santa Catarina.

Tabela 5 – População de Florianópolis por sexo

Sexo	Quantidade de habitantes	%
Feminino	218.193	51,8
Masculino	203.047	48,2
Total	**421.240**	**338**

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010[43].

É evidente que a amostra do estudo aqui apresentado deve ser representativa em relação à população considerada no

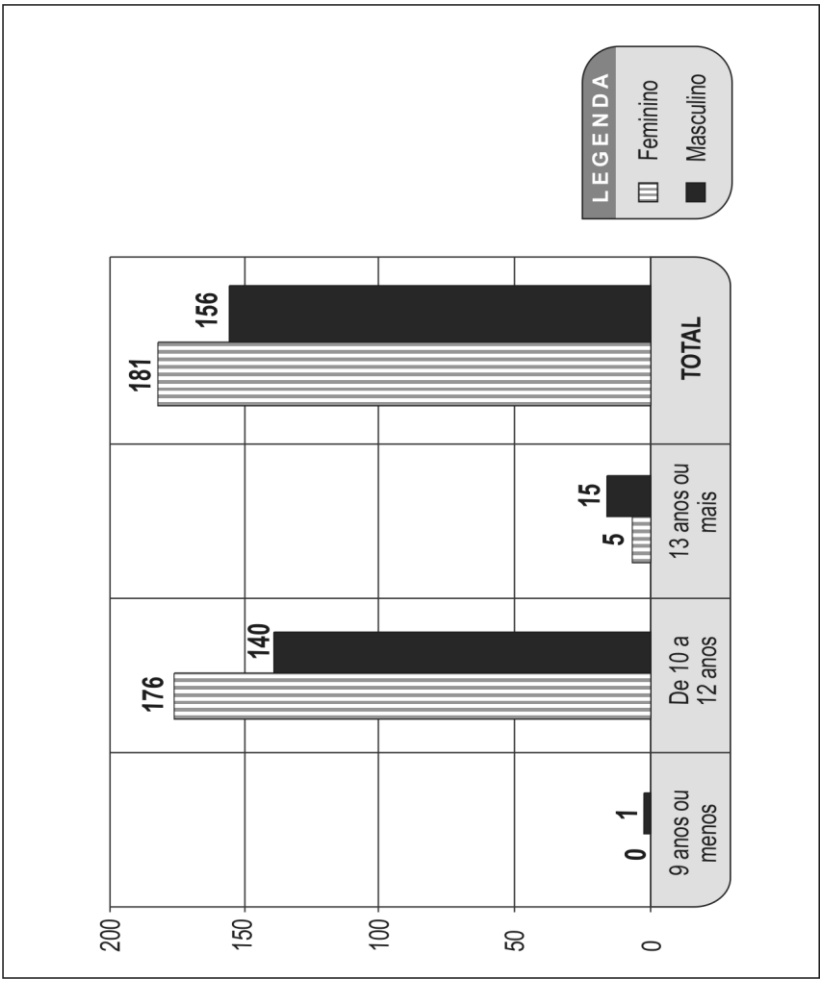
[43] Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420540>. Acesso em: 12 jan. 2016.

cálculo para determinar o tamanho amostral. Ou seja, espera-se que os dados dos 338 participantes selecionados para esta pesquisa sejam capazes de reproduzir características da população de 1732 alunos matriculados nas turmas de 6º ano nas escolas públicas (estaduais e municipais) de Florianópolis. É sabido que a ocorrência de uma semelhança entre as proporções indicadas na Tabelas 4 e na Tabela 5 não permite afirmar que a amostra do estudo também seja representativa quanto à população do município, visto que o número de habitantes de Florianópolis exigiria um tamanho amostral[44] superior ao empregado nesta pesquisa como também um procedimento de escolha dos participantes mais aprimorado. A apresentação dos dados da Tabela 5 para comparação com a amostra deste estudo representa apenas mais uma análise, um novo ponto de vista, uma tentativa de compreender ainda mais os dados da matriz deste estudo.

Para aprimorar essa caracterização dos participantes da pesquisa, as respostas para as perguntas 2 e 3, respectivamente, idade e sexo, foram combinadas e originaram o Gráfico 3. Observa-se na imagem que a altura das colunas na faixa etária de 10 a 12 anos é praticamente a mesma das colunas referentes ao total da amostra. Conforme dito anteriormente, os participantes com idade fora do determinado para o ano escolar representam exceções e correspondem a 6,2% da amostra.

[44] Mantendo os níveis de confiança (95%) e de precisão (5%) estipulados para essa pesquisa, um estudo com uma população do tamanho da indicada para Florianópolis (421.240) na tabela 5, exigiria uma amostra de 384 indivíduos.

Gráfico 3 – Quantidade de participantes por sexo e faixa etárias



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Quanto ao nível de escolaridade do responsável pelo aluno, informado pelos participantes na pergunta 6 do questionário, os dados da tabela 6 demonstram que apenas

20,2% possuem formação em nível superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

Tabela 6 – Nível de escolaridade do responsável pelo aluno participante

	Nível escolar do responsável pelo aluno participante	Quant.	%	% Válido	% Acumul.
Resp. Válidas	Ensino Fundamental	129	38,2	40,7	40,7
	Ensino Médio	108	32,0	34,1	74,8
	Técnico	16	4,7	5,0	79,8
	Graduação	49	14,5	15,5	95,3
	Especialização	10	3,0	3,2	98,4
	Mestrado	2	0,6	0,6	99,1
	Doutorado	3	0,9	0,9	100,0
	Total	317	93,8	100,0	
Não Válidas / Não Respondidas		21	6,2		
Total		**338**	**100,0**		

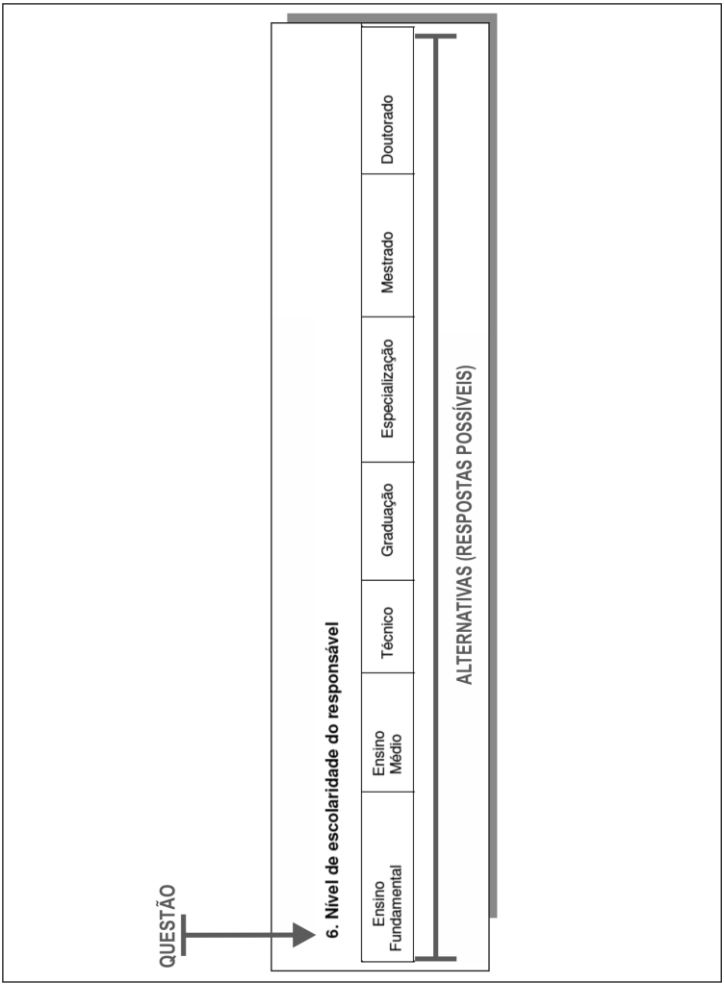
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Analisando a formatação da questão 6 do instrumento de coleta de dados (ver figura 10), nota-se que não existe uma opção que atenda ao caso de falta de instrução ou Ensino Fundamental incompleto. Segundo os dados do censo de 2010 do IBGE[45], em Florianópolis corresponde a 26% da população ("pessoas de 10 anos ou mais de idade") o número de indivíduos pertencentes ao grupo de nível instrucional definido por "Sem instrução e fundamental incompleto". Logo, mesmo reconhecendo os limites da amostra em relação a sua

[45] Disponíveis em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420540>. Acesso em: 12 jan. 2016.

representatividade para a população de Florianópolis, existe uma possibilidade de algum participante ter o seu responsável escolar pertencendo ao grupo citado. Neste caso, como o participante preencheria o questionário da pesquisa?

Figura 10 – Reprodução da questão 6 do instrumento de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O número de ausência de respostas (ou de respostas não válidas) para a pergunta 6, o mais elevado dentre as questões de caracterização do participante, parece indicar que, diante da formatação do questionário, o possível aluno cujo responsável acadêmico não possua instrução pode ter optado por deixar a questão em branco. Caso seja verdadeira tal hipótese, a situação do suposto participante assemelha-se a de outros que também não responderam a pergunta 6, porém, por um motivo diferente como, por exemplo, desconhecer o nível de instrução do responsável, por não compreender a questão ou mesmo por falta de atenção. Em termos estatísticos, as respostas não fornecidas não são consideradas válidas. Com isso, o total de respostas válidas e o valor percentual referente a cada alternativa são modificados.

Outra situação existente envolvendo os dados da questão 6 diz respeito a um aluno que indicou como responsável acadêmico o seu irmão de 12 anos de idade[46]. Ocorre que na pergunta 6 do questionário, esse aluno assinalou a resposta "Fundamental". Entretanto, analisando a idade indicada para o responsável, trata-se certamente de um caso onde o nível de instrução deve ser fundamental incompleto. Ou seja, a resposta do referido aluno acabou tendo o mesmo valor da fornecida pelos outros participantes que também assinalaram a opção "Fundamental", mas que realmente possuem um responsável que completou o nível de instrução.

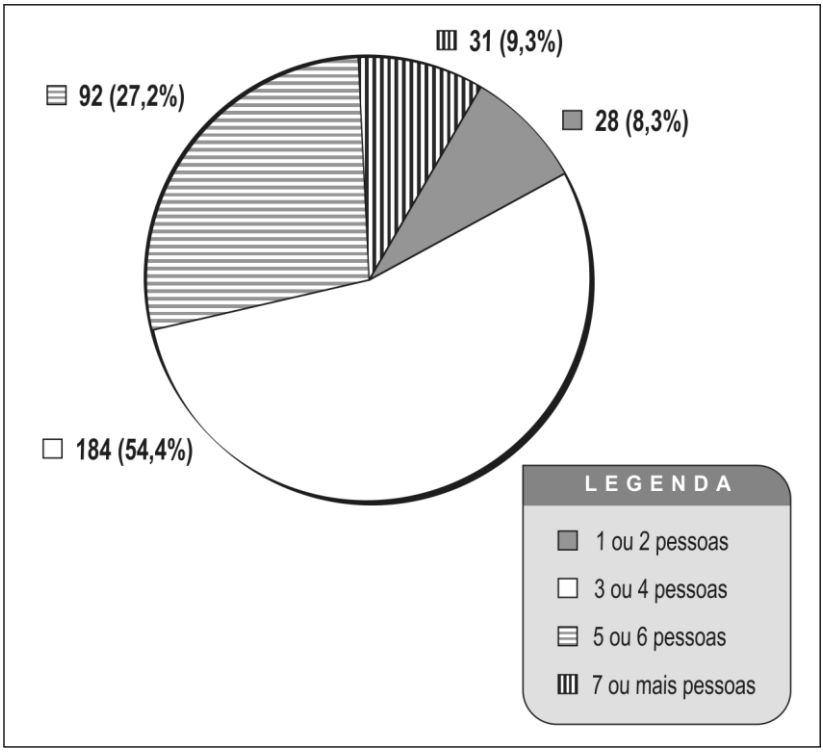
Não se trata, aqui, de um aspecto que invalide a questão 6 do instrumento de coleta de dados. Conforme os termos utilizados, são apenas suposições, hipóteses e conjecturas a respeito. Também é preciso considerar todo o esforço da

[46] O parentesco do responsável acadêmico, bem como a idade deste responsável são dados fornecidos, respectivamente, nas questões quatro e cinco do questionário. Ambas não foram selecionadas para o conjunto de perguntas do instrumento que compõe os dados de análise.

equipe de aplicadores do instrumento e a já relatada disposição para acompanhar os participantes no preenchimento do questionário, esclarecendo as dúvidas que foram surgindo. O registro dessas situações envolvendo a pergunta 6 serve apenas para demonstrar a criticidade com que esta análise de dados foi realizada.

Seguindo com a apresentação das respostas para a caracterização dos participantes da pesquisa, o Gráfico 4 ilustra os dados informados pelos alunos para a pergunta de número 9 do questionário ("Quantas pessoas moram em sua casa").

Gráfico 4 – Quantidade de participantes por número de moradores da casa do aluno



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O fato das somas de cada secção do Gráfico 4 totalizar 335 participantes, deve-se as três respostas inválidas ou ausentes na amostra.

Encerrando a caracterização dos participantes, as respostas para a pergunta 14 do questionário indicam o tempo (em anos) que o aluno frequenta a instituição de ensino (registrada na questão 1). A Tabela 7 apresenta a organização desses dados.

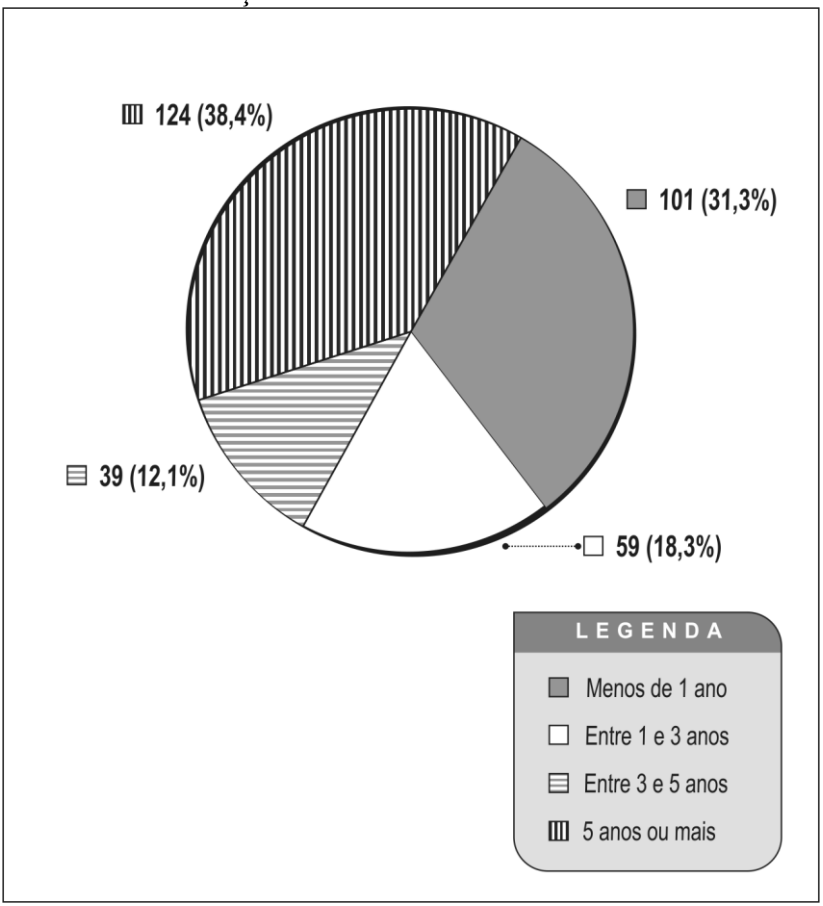
Tabela 7 – Quantidade de participantes por tempo na instituição de ensino

	Tempo (em anos) que o aluno frequenta a instituição de ensino	Quant.	%	% Válido	% Acumulado
Resp.Válidas	Menos de 1 ano	101	29,9	31,3	31,3
	Entre 1 e 3 anos	59	17,5	18,3	49,5
	Entre 3 e 5 anos	39	11,5	12,1	61,6
	5 anos ou mais	124	36,7	38,4	100,0
	Total	323	95,6	100,0	
Não Válidas / Não Respondidas		15	4,4		
Total		**338**	**100,0**		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Considerando apenas as 323 respostas válidas apresentadas na Tabela 7, o Gráfico 5 ilustra as proporções dos grupos formados pelos participantes conforme o tempo (em anos) em que estudam na instituição de ensino.

Gráfico 5 – Quantidade de participantes por tempo na instituição de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Observando o Gráfico 5, verifica-se uma maior frequência de alunos nas categorias extremas, ou seja, nos grupos formados por quem está a menos tempo matriculado na escola ("Menos de 1 ano") e por quem está a mais tempo ("5 anos ou mais"). Outra análise possível diz respeito à quantidade de alunos que aparentam ter frequentado mais de uma escola

durante sua vida acadêmica. Considerando que alunos do 6º ano do Ensino Fundamental possuem ao menos cinco anos letivos completos e que a quantidade dos dois primeiros grupos do gráfico 5 e da tabela 7 ("Menos de 1 ano" e "Entre 1 e 3 anos") totalizam 49,5% dos indivíduos, é possível afirmar que metade dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental matriculados na rede pública de ensino (municipal e estadual) de Florianópolis, já estudou em mais de uma instituição de ensino.

A elaboração dessa caracterização dos participantes constituiu material fundamental para embasar as posteriores análises das relações entre discentes, docentes, escola e TIC. A mesma relevância é dada ao conjunto de tabelas e gráficos da subseção seguinte que encerra o capítulo apresentando as respostas dos alunos da amostra às perguntas selecionadas do questionário.

2.7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Anteriormente, durante a apresentação das perguntas do questionário com as quais esta pesquisa está centrada[47], mencionou-se que as questões 19, 32 e 35 foram selecionadas por, aparentemente, serem as que mais se relacionam com o problema de pesquisa apresentado para este estudo.

Visando uma melhor apresentação das respostas coletadas para o conjunto das três perguntas e buscando facilitar e otimizar as posteriores análises, foram definidos alguns tratamentos com os dados. Primeiramente, as questões foram reordenadas. Assim, para esta apresentação dos dados, ao invés da ordem crescente 19 – 32 – 35, será utilizada a ordem 32 – 19 – 35. A escolha faz com que a pergunta 32 seja a primeira a ter os dados relatados. A referida questão, como

[47] Ver subseção 2.4 deste documento (página 108)

visto anteriormente, reúne respostas que indicam uma avaliação da situação vivenciada pelos alunos participantes e oportuniza certa compreensão a respeito dessa realidade, aspecto que deve fundamentar o olhar para os dados seguintes.

Com a reordenação, as questões 19 e 35 foram aproximadas. Uma vez que a estrutura dessas perguntas são semelhantes, em termos de enunciado e opções de respostas, tê-las em sequência deve facilitar a leitura dos dados.

Ainda quanto à reorganização da sequência das questões, os 14 subitens da pergunta 19 foram agrupados e, por isso, também reordenados. O critério adotado para tal procedimento foi a identificação do tema abordado no subitem com uma das três categorias:

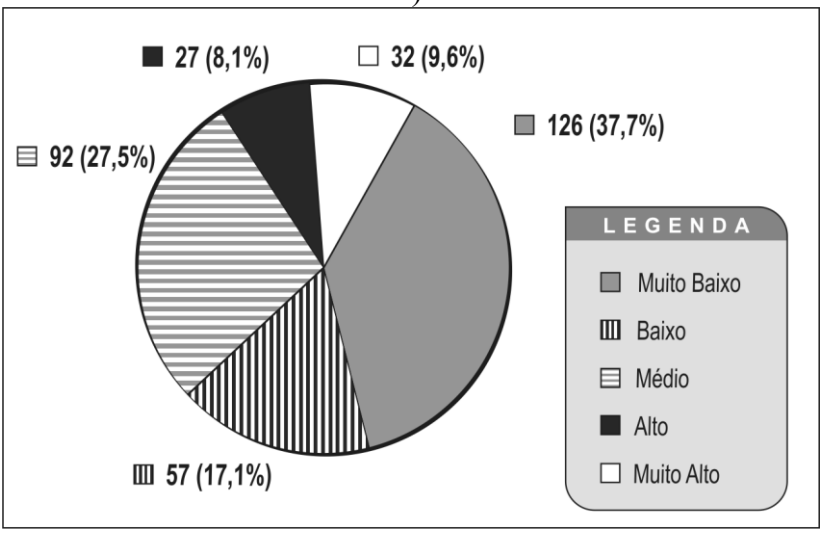
- Afirmações que tratam claramente da relação entre aluno, TIC e o professor: subitens D, I e M;
- Afirmações que fornecem informações a respeito das relações entre alunos, professores e TIC, ainda que de uma forma indireta: subitens A, B, E e K;
- Afirmações que permitem avaliar a importância que os alunos atribuem às TIC: subitens C, F, G, H, J, L e N.

Por fim, além da reordenação das questões e dos subitens, optou-se por renomear a escala definida para as respostas das perguntas 19 e 35. Como dito anteriormente, ambas as questões são constituídas de afirmações para as quais o participante deveria indicar seu nível de concordância assinalando uma opção da escala de cinco níveis assim identificados: "Totalmente em desacordo", "Em desacordo", "Indiferente", "Parcialmente de acordo", "Totalmente de acordo". A alteração realizada diz respeito a troca do rótulo "Em desacordo" por "Parcialmente em desacordo". A modificação fortalece o caráter simétrico da escala e não deve

representar riscos quanto à modificação das respostas dadas, uma vez que na ocasião da coleta dos dados, a equipe aplicadora dos questionários forneceu orientações sobre tal simetria aos participantes da pesquisa.

Feitas as ponderações, a seção segue com a apresentação propriamente dita dos dados da questão 32. Composta pelo enunciado "Que pontuação você dá às seguintes opções", a pergunta 32 apresentou 9 subitens para serem avaliados pelos participantes. O primeiro deles, subitem A, diz respeito a capacidade que os professores possuem para ensinar a utilização das TIC. Ou seja, o aluno participante deveria avaliar como ele percebe a habilidade dos seus professores no ensino para uso das TIC. As respostas fornecidas são ilustradas no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Pontuação atribuída pelos participantes à questão 32.a ("A capacidade dos professores de me ensinar a fazer uso das TIC")

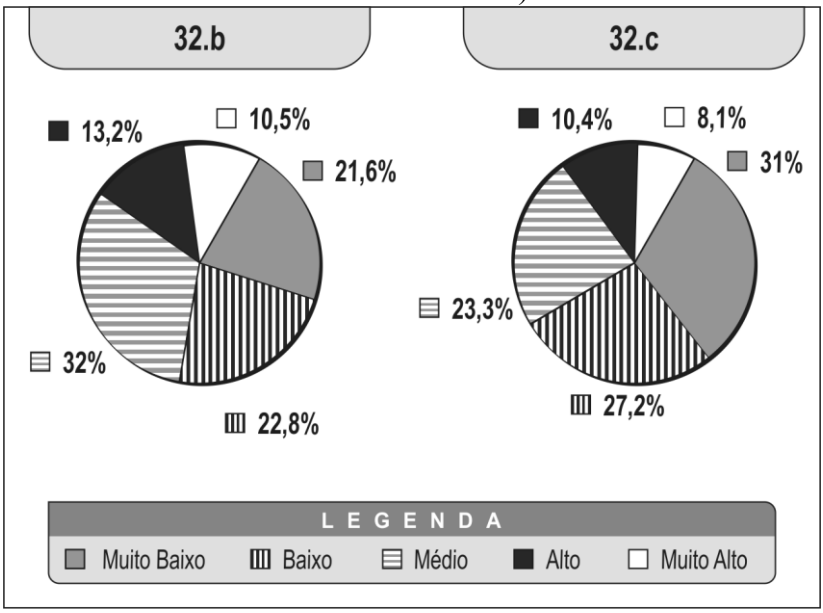


Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Foram quatro as respostas faltantes ou inválidas (1,2% do total de 338 questionários), o que justifica a soma das secções do gráfico ser igual a 334 (98,8% do total de questionários). Considerando, portanto, apenas as respostas válidas, a soma das respostas com piores avaliações ("Muito Baixo" e "Baixo") engloba mais da metade dos alunos (54,8%), enquanto que a soma das melhores avaliações para a questão ("Alto" e "Muito Alto") totaliza apenas 17,7% das respostas.

Os subitens B e C da questão 32 tratam de aspectos da estrutura da escola. Respectivamente, os enunciados são "Os recursos tecnológicos (sala de informática, conexão de Internet, entre outros) que existem em sua escola" e "Os recursos tecnológicos (computadores, Internet, lousas digitais, programas informáticos, entre outros) que existem em sua sala de aula". Ou seja, enquanto o subitem B indica a avaliação do aluno quanto à presença e qualidade das TIC no espaço da escola, o subitem C restringe a apreciação ao espaço da sala de aula. O Gráfico 7 reúne as respostas para os dois subitens:

Gráfico 7 – Percentuais das pontuações atribuídas pelos participantes, respectivamente, às questões 32.b ("Os recursos tecnológicos que existem em sua escola") e 32.c ("Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula")



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Respectivamente, as respostas inválidas ou faltantes para os subitens B e C da questão 32, foram quatro e três. Nota-se que as avaliações positivas ("Alto" e "Muito Alto") diminuem à medida que o espaço analisado diminui. Ou seja, os percentuais nesses valores da escala diminuem entre o subitem que analisa os recursos na escola, à esquerda, e o subitem que analisa especificamente a sala de aula, à direita. A variação também ocorre para as respostas com valores mais baixos na escala ("Muito Baixo" e "Baixo"). Porém, ao contrário do relatado anteriormente, os percentuais destas respostas aumentam à medida que se restringe o espaço

analisado. A Tabela 8 apresenta as respostas para os dois subitens e permite um comparativo entre as questões:

Tabela 8 – Comparativo entre as pontuações atribuídas pelos participantes às questões 32.b ("Os recursos tecnológicos que existem em sua escola") e 32.c ("Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula")

Respostas		32.b: "Os recursos tecnológicos que existem em sua ESCOLA"				32.c: "Os recursos tecnológicos que existem em sua SALA DE AULA"			
		Qtd	%	% Válid	% Acm	Qtd	%	% Válid	% Acm
Resp.Válidas	Muito Baixo	72	21,3	21,6	21,6	104	30,8	31,0	31,0
	Baixo	76	22,5	22,8	44,3	91	26,9	27,2	58,2
	Médio	107	31,7	32,0	76,3	78	23,1	23,3	81,5
	Alto	44	13,0	13,2	89,5	35	10,4	10,4	91,9
	Muito Alto	35	10,4	10,5	100,0	27	8,0	8,1	100,0
	Total	334	98,8	100,0		335	99,1	100,0	
Não Válidas / Não Respon-didas		**4**	**1,2**			**3**	**0,9**		
Total		**338**	**100**			**338**	**100**		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os seis subitens seguintes desta mesma questão 32, identificados com as letras de D a I, mencionam o uso dos recursos das TIC nas atividades escolares, de modo que as respostas para esses subitens oferecem um panorama sobre como os participantes da pesquisa avaliam a utilização das TIC em suas rotinas como alunos do Ensino Fundamental. O Quadro 4 apresenta a relação das afirmações que constituem os subitens de D a I e que foram avaliadas pelos participantes

conforme a escala de cinco níveis já mencionada e com valores extremos correspondentes a "Muito Baixo" e "Muito Alto":

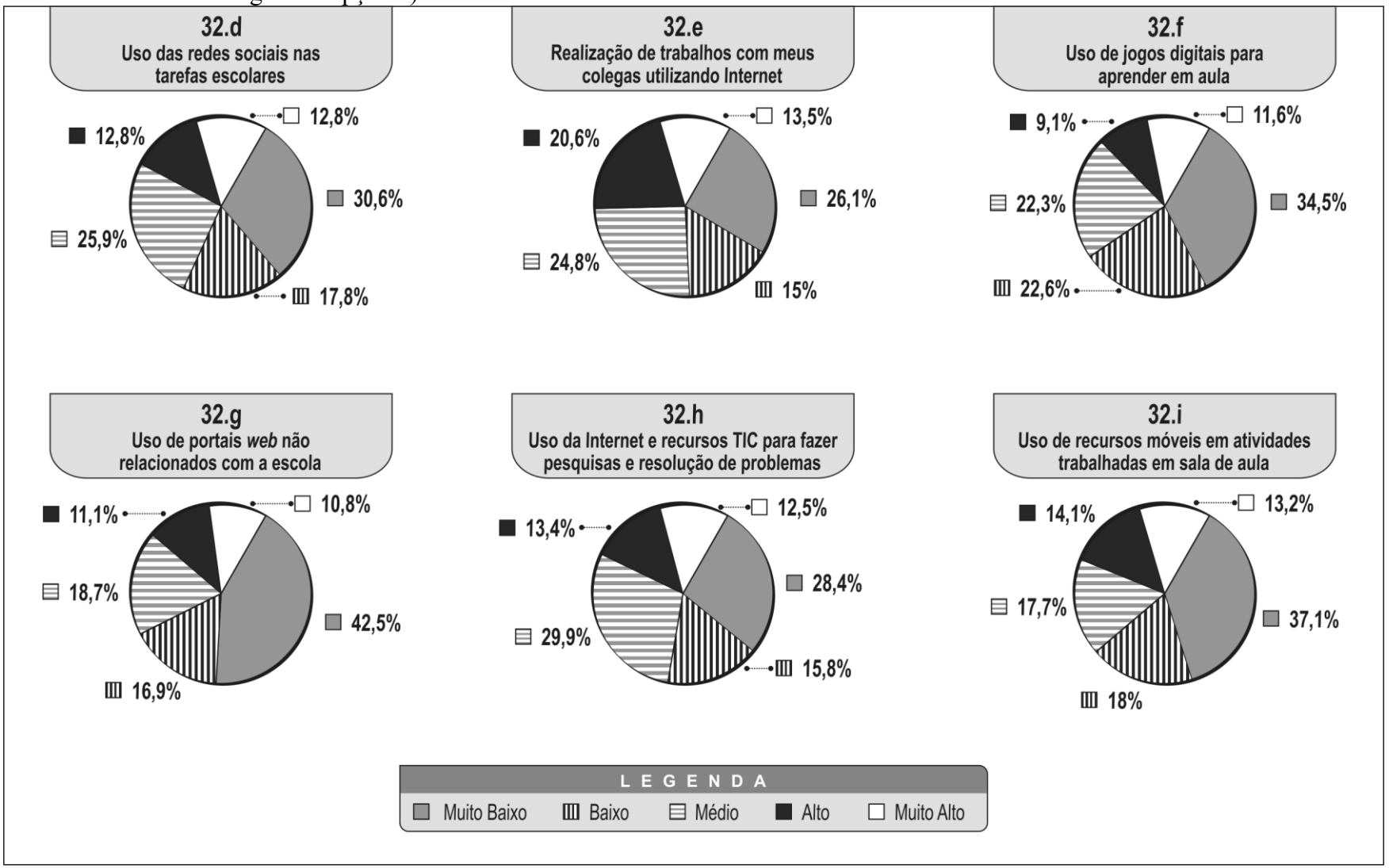
Quadro 4 – Afirmações dos subitens D, E, F, G, H e I da questão 32 do questionário ("Que pontuação você dá as seguintes opções")

SUBITEM DA QUESTÃO 32	AFIRMAÇÃO A SER AVALIADA PELO PARTICIPANTE
D	Uso das redes sociais nas tarefas escolares.
E	Realização de trabalhos com meus colegas utilizando Internet
F	Uso de jogos digitais para aprender em aula
G	Uso de portais web não relacionados com a escola (*blogs*, *wikis*, redes sociais, entre outras)
H	Uso da Internet e recursos TIC para fazer pesquisas e resolução de problemas trabalhados em sala de aula
I	Uso de recursos móveis (celulares, *tablets*, *notebooks* e aplicativos) para o desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O Gráfico 8 reúne as respostas para os seis subitens e possibilita um comparativo entre os resultados:

Gráfico 8 – Percentuais das respostas dos participantes aos subitens D, E, F, G, H e I da pergunta 32 do questionário ("Que pontuação você dá as seguintes opções")



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os valores percentuais apresentados no Gráfico 8 consideram apenas as respostas válidas. Para os subitens de D a I da pergunta 32 foram, respectivamente, 18, 12, 19, 6, 3 e 4 as respostas ausentes ou inválidas.

Com exceção do subitem H, percebe-se que os percentuais do nível "Muito Baixo" são os maiores entre todas as opções de resposta de cada conjunto apresentado no Gráfico 8. Tal constatação pode ser verificada na Tabela 9 que reúne os percentuais válidos das respostas dos subitens de D a I da pergunta 32 do questionário:

Tabela 9 – Comparativo entre os percentuais válidos para os subitens D, E, F, G, H e I pergunta 32 do questionário ("Que pontuação você dá as seguintes opções")

Respos-tas		32.d %	32.e %	32.f %	32.g %	32.h %	32.i %
Resp.Válidas	Muito Baixo	30,6	26,1	34,5	42,5	28,4	37,1
	Baixo	17,8	15,0	22,6	16,9	15,8	18,0
	Médio	25,9	24,8	22,3	18,7	29,9	17,7
	Alto	12,8	20,6	9,1	11,1	13,4	14,1
	Muito Alto	12,8	13,5	11,6	10,8	12,5	13,2
Total		**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os dados apresentados na Tabela 9 também demonstram que a soma das respostas "Muito Baixo" e "Baixo" (os dois menores valores da escala disponível no questionário) para três dos subitens (F, G e I) superam a metade dos participantes. Não muito diferente, nos outros casos (subitens D, E e H), tais alternativas somam mais de 40% das respostas válidas.

Por ora, a apresentação das respostas para a questão 32 fica restrita à reprodução das tabelas, gráficos e quadros anteriormente vistos. Novos procedimentos, envolvendo análises com recursos da estatística inferencial, conforme mencionado, são conteúdos de um capítulo específico. Segue-se, assim, com a apresentação dos resultados das questões 19 e 35.

Para ambas as perguntas, as respostas fornecidas consistiram na indicação do nível de concordância do participante para afirmações apresentadas nos subitens de cada uma das duas questões. Mais especificamente, o aluno participante assinalou uma opção na escala de cinco níveis identificados com os rótulos: "Totalmente em desacordo", "Em desacordo", "Indiferente", "Parcialmente de acordo", "Totalmente de acordo". Conforme descrito no início desta seção, para apresentação dos resultados, o rótulo "Em desacordo" (segundo nível da escala) foi alterado para "Parcialmente em desacordo".

Dos 14 subitens que compõem a questão 19, inicia-se com a apresentação daqueles identificados com as letras D, I e M. Os três correspondem a afirmações que tratam claramente da relação entre aluno, TIC e o professor. São elas, respectivamente: "Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC"; "Meus professores sabem usar as TIC nas aulas" e "Acredito que sei usar as TIC melhor que meus professores".

A Tabela 10 apresenta as quantidades e os percentuais válidos das respostas para os três subitens mencionados da pergunta 19 do questionário:

Tabela 10 – Comparativo entre quantidades totais e percentuais válidos para os subitens D, I e M da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")

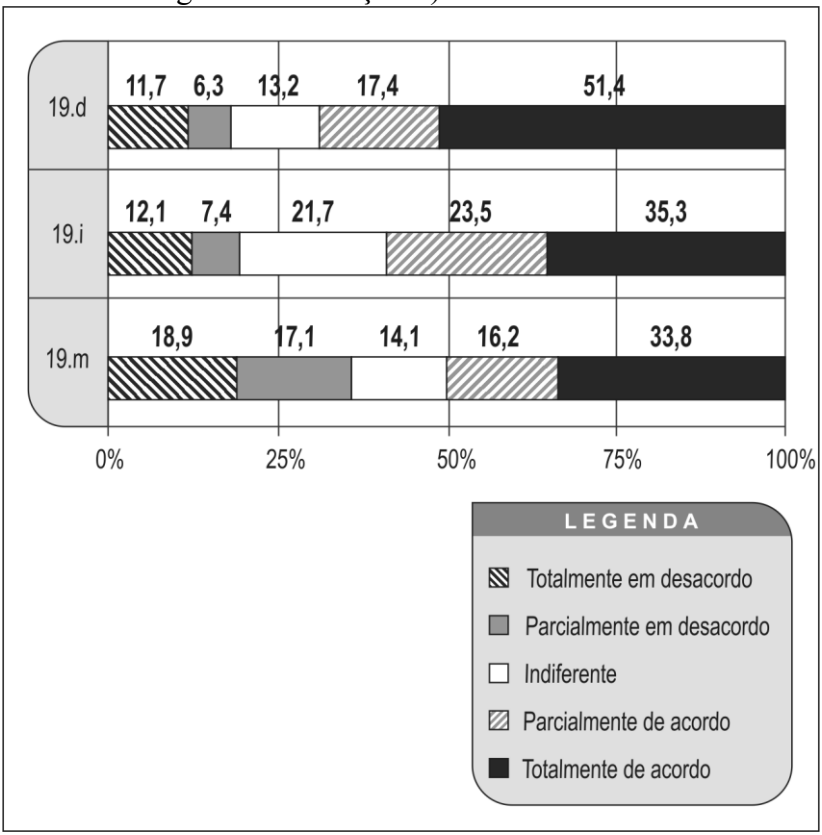
Respostas		19.d: "Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC"		19.i: "Meus professores sabem usar as TIC nas aulas"		19.m: "Acredito que sei usar as TIC melhor que meus professores"	
		Qtd	% Válido	Qtd	% Válido	Qtd	% Válido
Resp.Válidas	Totalmente em desacordo	39	11,7	39	12,1	63	18,9
	Parcial-mente em desacordo	21	6,3	24	7,4	57	17,1
	Indiferente	44	13,2	70	21,7	47	14,1
	Parcial-mente de acordo	58	17,4	76	23,5	54	16,2
	Totalmente de acordo	171	51,4	114	35,3	113	33,8
	Total	333	100,0	323	100,0	334	100,0
Não Válidas / Não Respondidas		**5**		**15**		**4**	
Total		**338**		**338**		**338**	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Percebe-se que, nos três subitens da questão 19 analisados, os percentuais do nível "Totalmente de acordo" são os maiores entre todas as opções de resposta. Para as três afirmações, metade ou mais dos participantes forneceram respostas que indicam estarem parcialmente ou totalmente de

acordo com os enunciados. O Gráfico 9 reúne os percentuais das respostas válidas para os três subitens e, por meio de barras empilhadas, auxilia a visualização da comparação entre os resultados:

Gráfico 9 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens D, I e M da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Tanto a Tabela 10 como o Gráfico 9 demonstram que o percentual válido dos participantes que desaprovam completamente ("Totalmente em desacordo") a afirmação apresentada a eles no questionário, não alcança 20% em nenhum dos subitens D, I ou M. No caso das afirmações D e I, mesmo com a soma das respostas do nível seguinte ("Parcialmente em desacordo"), os percentuais ainda não alcançam a taxa de um quinto das respostas válidas.

Seguindo, os subitens A, B, E e K também tratam da relação entre aluno, TIC e o professor. Entretanto, as afirmações que constituem esses itens foram avaliadas, em relação aos subitens D, I e M, como menos diretas ou menos explícitas na abordagem do tema. Formam os enunciados dos subitens as seguintes afirmações:

- "As TIC me ajudam a ser um estudante melhor" (A);
- "As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula" (B);
- "As TIC são ferramentas necessárias para minha educação" (E);
- "Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato" (K).

A Tabela 11 sintetiza as quantidades de respostas e os percentuais válidos para os subitens A, B, E e K mencionados:

Tabela 11 – Comparativo entre quantidades totais e percentuais válidos para os subitens A, B, E e K da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")

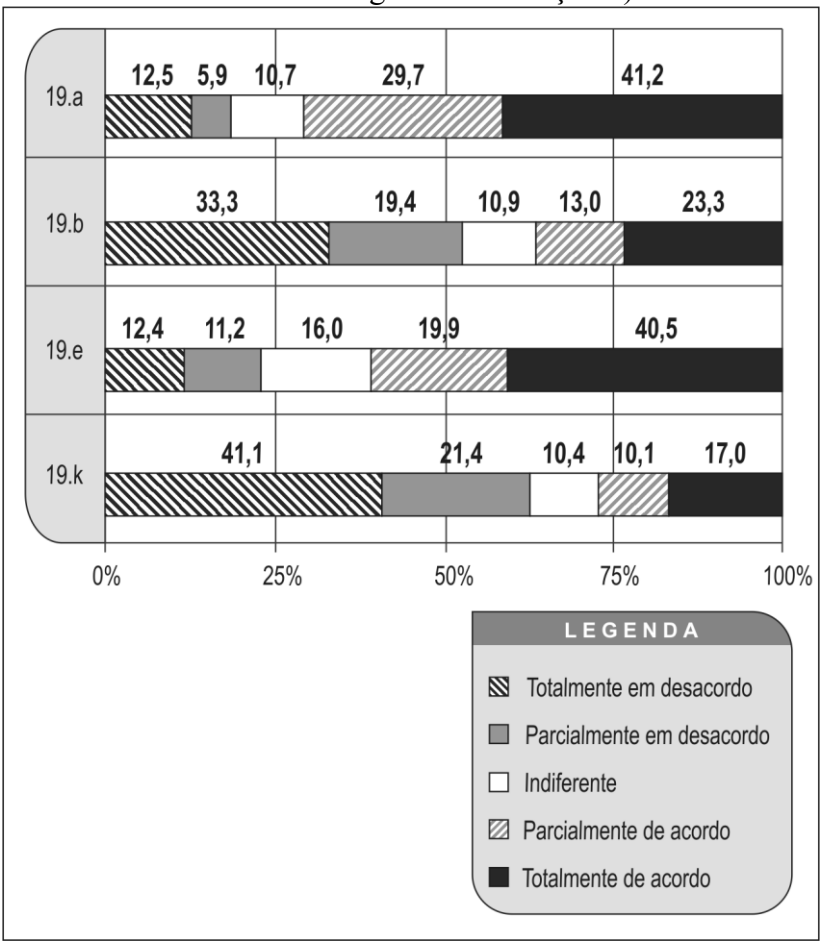
Respostas		19.a: "As TIC me ajudam a ser um estudante melhor"		19.b: "As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula"		19.e: "As TIC são ferramentas necessárias para minha educação"		19.k: "Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato"	
		Qtd	% Válid	Qtd	% Válid	Qtd	% Válid	Qtd	% Válid
Respostas Válidas	Totalmente em desacordo	42	12,5	110	33,3	41	12,4	138	41,1
	Parcialmente em desacordo	20	5,9	64	19,4	37	11,2	72	21,4
	Indiferente	36	10,7	36	10,9	53	16,0	35	10,4
	Parcialmente de acordo	100	29,7	43	13,0	66	19,9	34	10,1
	Totalmente de acordo	139	41,2	77	23,3	134	40,5	57	17,0
	Total	337	100,0	330	100,0	331	100,0	336	100,0
Não Válid. / Não Respond.		**1**		**8**		**7**		**2**	
Total		**338**		**338**		**338**		**338**	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Percebe-se que entre os subitens há uma alternância dos percentuais das respostas que manifestam acordo (parcial ou total) e os percentuais daquelas que expressam desacordo (também parcial ou total). Nos subitens A e E, a soma das respostas com algum grau de concordância ("Parcialmente em acordo" e "Totalmente de acordo") superam a metade da amostra (são, respectivamente, 70,9% e 60,4%). Já nos subitens B e K, são as respostas com algum grau de não concordância ("Totalmente em desacordo" e "Parcialmente em desacordo") que representam a maior parte da amostra, totalizando, respectivamente, 52,7% e 62,5%. Deve-se considerar, entretanto, que a variação é explicada pelos significados de cada uma das afirmações dos subitens A, B, E e K. Enquanto que o conjunto A e E apresenta afirmações que valorizam o uso e a importância das TIC na educação, as frases dos subitens B e K desmerecem ou criticam negativamente o uso das TIC.

O Gráfico 10 facilita a visualização da variação relatada entre a soma das respostas em acordo e a soma das respostas em desacordo para os subitens A, B, E e K:

Gráfico 10 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens A, B, E e K da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Ainda a respeito dos quatro subitens da pergunta 19 apresentados na Tabela 11 e no Gráfico 10, observa-se pouca

variação no percentual das respostas "Indiferente". Para as afirmativas A, B e K, o número de respostas marcadas com tal opção foi praticamente o mesmo, mantendo-se próximo a 10% da amostra em cada um dos três subitens. Por sua vez, a afirmação do subitem E reuniu 16% de respostas do tipo "Indiferente".

Finalizando a apresentação dos dados da questão 19, os subitens C, F, G, H, J, L e N constituem o grupo de afirmações que permitem avaliar a importância que os alunos atribuem às TIC. O Quadro 5 apresenta a relação das frases desse conjunto de subitens para as quais os participantes assinalaram o grau de concordância conforme a escala de cinco níveis variando de "Totalmente em desacordo" a "Totalmente de acordo".

Quadro 5 – Afirmações dos subitens C, F, G, H, J, L e N da questão 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")

SUBITEM DA QUESTÃO 19	AFIRMAÇÃO A SER AVALIADA PELO PARTICIPANTE
C	Os sites de redes sociais (Facebook, Twitter) são importantes em minha vida
F	Passar muito tempo na Internet é bom
G	Sinto-me seguro de comunicar-me com outros por meio das TIC
H	Perco muito tempo na Internet e computadores
J	Confio nas informações que encontro na Internet
L	Prefiro ler no computador que em livro ou *xerox*
N	As TIC me divertem e distraem

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Por se tratar de um conjunto numeroso de respostas, os dados desse conjunto de sete subitens foram, inicialmente, divididos em duas tabelas. A Tabela 12 reúne os totais de cada tipo de resposta possível em cada um dos subitens:

Tabela 12 – Comparativo entre os totais de respostas para os subitens C, F, G, H, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")

Respostas		19.c: "Os sites de redes sociais são importantes em minha vida"	19.f: "Passar muito tempo na Internet é bom"	19.g: "Sinto-me seguro de comunicar-me com outros por meio das TIC"	19.h: "Perco muito tempo na Internet e computadores"	19.j: "Confio nas informações que encontro na Internet"	19.l: "Prefiro ler no computador que em livro ou *xerox*"	19.n: "As TIC me divertem e distraem"
		Qtd	Qtd	Qtd	Qtd	Qtd	Qtd	Qtd
Respostas Válidas	Totalmente em desacordo	57	71	57	70	80	84	25
	Parcialmente em desacordo	38	64	44	50	53	49	18
	Indiferente	38	38	56	56	56	39	31
	Parcialmente de acordo	55	56	62	55	54	34	51
	Totalmente de acordo	142	109	109	102	77	128	208
	Total	330	338	328	333	320	334	333
Não Válidas / Não Respondidas		**8**	**0**	**10**	**5**	**18**	**4**	**5**
Total		**338**	**338**	**338**	**338**	**338**	**338**	**338**

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Considerando a amostra de 338 participantes, os sete subitens apresentados na Tabela 12 deveriam, em um cenário ideal de coleta de dados, totalizar 2.366 respostas; valor este correspondente ao produto entre o número de participantes e o número de respostas esperadas para o conjunto de sete subitens, ou seja, sete respostas. Segundo os dados da tabela, o total de respostas ausentes ou inválidas é de 50 respostas, o que equivale a 2,11% de 2.366.

A segunda parte dos dados referentes às respostas dos subitens C, F, G, H, J, L e N diz respeito aos percentuais válidos para cada tipo de resposta. Em outras palavras, esses percentuais apresentados na Tabela 13 equivalem às quantidades listadas na Tabela 12.

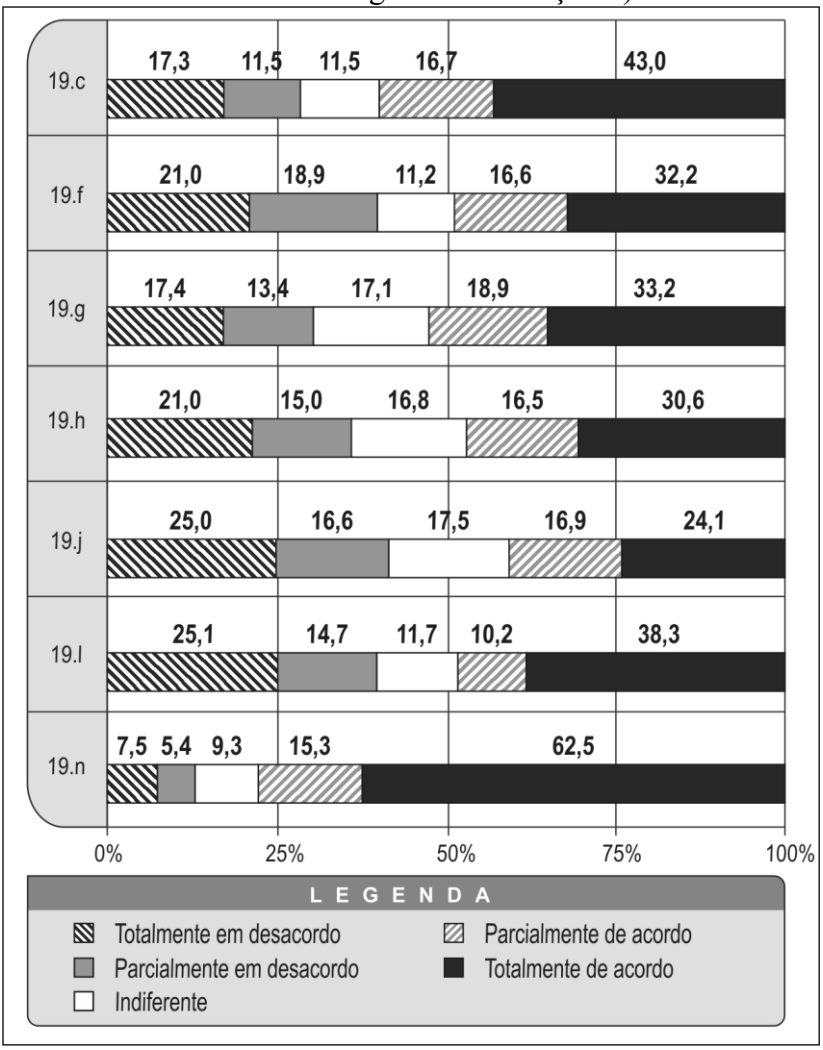
Tabela 13 – Comparativo entre percentuais válidos para os subitens C, F, G, H, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")

Respostas		19.c: "Os sites de redes sociais são importantes em minha vida"	19.f: "Passar muito tempo na Internet é bom"	19.g: "Sinto-me seguro de comunicar-me com outros por meio das TIC"	19.h: "Perco muito tempo na Internet e computadores"	19.j: "Confio nas informações que encontro na Internet"	19.l: "Prefiro ler no computador que em livro ou *xerox*"	19.n: "As TIC me divertem e distraem"
		% Vál	% Vál	% Vál	% Vál	% Vál	% Vál	% Vál
Respostas Válidas	Totalmente em desacordo	17,3	21,0	17,4	21,0	25,0	25,1	7,5
	Parcialmente em desacordo	11,5	18,9	13,4	15,0	16,6	14,7	5,4
	Indiferente	11,5	11,2	17,1	16,8	17,5	11,7	9,3
	Parcialmente de acordo	16,7	16,6	18,9	16,5	16,9	10,2	15,3
	Totalmente de acordo	43,0	32,2	33,2	30,6	24,1	38,3	62,5
Total		**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Organizando os percentuais válidos apresentados na Tabela 13, o Gráfico 11 oferece outros recursos para a comparação entre as respostas fornecidas aos sete subitens do conjunto:

Gráfico 11 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens C, F, G, H, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Assim como no conjunto formado pelos subitens A, B, E e K, o bloco agora em descrição também apresenta afirmações com diferentes julgamentos em relação às TIC e à utilização desses recursos. Enquanto que a afirmação do subitem H ("Perco muito tempo na Internet e computadores") indica algo negativo na relação com as TIC, os demais subitens do bloco (C, F, G, J, L e N) possuem frases que, se não explicitam necessariamente aspectos positivos das TIC, ao menos não desmerecem tais recursos. Entretanto, diferentemente do ocorrido nos subitens B e K (ver Tabela 11 e Gráfico 10), as respostas para o subitem H (ver Tabelas 12, Tabela 13 e Gráfico 11) não se concentraram nas opções "Totalmente em desacordo" e "Parcialmente em desacordo" da escala.

Considerando a particularidade da afirmação do subitem H perante o conjunto, ou seja, por ser o subitem o único com uma frase que indica algo negativo na relação com as TIC, as respostas para tal subitem não fazem parte do comparativo apresentado na Tabela 14. Ainda que os percentuais das respostas para o subitem H não se diferenciem muito das proporções relatadas para os subitens C, F, G, J, L e N, a avaliação do nível de concordância ou de não concordância desses subitens parece exigir um tratamento diferenciado do oferecido ao subitem H.

Tabela 14 – Total de respostas válidas, média, valor máximo e valor mínimo entre os dados fornecidos para os subitens C, F, G, J, L e N da pergunta 19 do questionário ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações")

Respostas	Soma das respostas válidas para os subitens C, F, G, L e N	% em relação ao total de respostas	Valor Máximo	Valor Mínimo	Média
Totalmente em desacordo	374	18,9	80 (subitem J)	25 (subitem N)	62,33
Parcialmente em desacordo	266	13,4	64 (subitem F)	18 (subitem N)	44,33
Indiferente	258	13,0	56 (subitens G e J)	31 (subitem N)	43,00
Parcialmente de acordo	312	15,7	62 (subitem G)	34 (subitem L)	52,00
Totalmente de acordo	773	39,0	208 (subitem N)	77 (subitem J)	128,83
Total	**1.983**	**100,00**			**330,50**

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os dados da Tabela 14 reforçam a diferença das proporções dos tipos de respostas que o subitem N apresenta em relação aos outros (C, F, G, J e L) que compõem o comparativo da tabela. Além de possuir as menores

quantidades (valor mínimo) para as respostas dos tipos "Totalmente em desacordo", "Parcialmente em desacordo" e "Indiferente", o subitem também possui a maior quantidade de respostas (valor máximo) do tipo "Totalmente de acordo". Essas particularidades demonstram a distinta distribuição das partes para o subitem N no Gráfico 11 e indicam o quanto a afirmação "As TIC me divertem e distraem" é avaliada como válida pelos alunos.

A última questão selecionada para compor a matriz de dados foi a de número 35 (ver Figura 8[48]). Sua estrutura (enunciado, formato e opções de resposta) é bastante semelhante ao encontrado na questão 19 do instrumento de coleta de dados. Entretanto, ao invés de 14 subitens, como ocorre na questão 19, a pergunta 35 possui apenas três e as afirmações apresentadas em cada um deles possuem uma mesma construção frasal:

- "Acredito que as TIC me ajudam a entender melhor as informações que o professor passa em sala de aula" (A);
- "Acredito que as TIC me ajudam a adquirir conhecimento" (B);
- "Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento" (C).

A Tabela 15 apresenta as quantidades de respostas assinaladas pelos participantes para os subitens da questão 35:

[48] Figura 8 – Reprodução da questão 35 do instrumento de coleta de dados (página 118)

Tabela 15 – Comparativo entre quantidades totais e percentuais válidos para os subitens A, B e C da pergunta 35 do questionário ("Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações")

Respostas		35.a: "Acredito que as TIC me ajudam a entender melhor as informações que o professor passa em sala de aula"		35.b: "Acredito que as TIC me ajudam a adquirir conhecimento"		35.c: "Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento"	
		Qtd	% Válido	Qtd	% Válido	Qtd	% Válido
Respostas Válidas	Totalmente em desacordo	51	15,8	21	6,5	33	10,3
	Parcialmente em desacordo	32	9,9	27	8,4	32	10,0
	Indiferente	42	13,0	41	12,7	78	24,4
	Parcialmente de acordo	77	23,9	89	27,6	73	22,8
	Totalmente de acordo	120	37,3	145	44,9	104	32,5
	Total	322	100,0	323	100,0	320	100,0
Não Válidas / Não Respondidas		**16**		**15**		**18**	
Total		**338**		**338**		**338**	

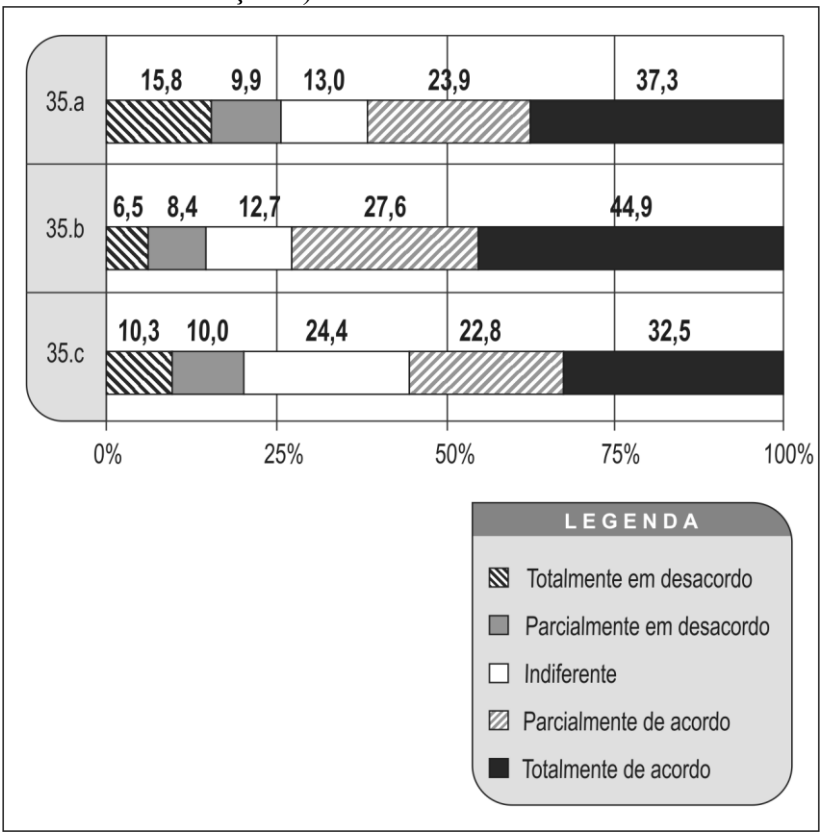
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De todas as questões selecionadas para a amostra, a 35 foi aquela que apresentou o maior número de respostas inválidas ou ausentes. Considerando que a pergunta possui três subitens e que é esperado uma resposta para cada um destes, os 338 participantes deveriam totalizar 1.014 respostas na questão 35. Conforme visualizado na Tabela 15, foram 49 as respostas inválidas ou faltantes, valor que equivale a 4,8% do total de 1.014 respostas aguardadas para a pergunta 35. Mesmo com o maior índice entre as questões analisadas, o percentual de respostas não validadas é baixo e resulta do relatado esforço dos aplicadores do questionário em auxiliar e esclarecer dúvidas dos participantes, como também do procedimento adotado para descartar da amostra os questionários com maior índice de respostas faltantes ou inválidas para o conjunto das questões 19, 32 e 35.

Ainda quanto aos dados da Tabela 15, percebe-se que nos três subitens da questão 35 os percentuais do nível "Totalmente de acordo" são os maiores entre todas as opções de resposta. Somando a estes percentuais os respectivos valores indicados para as respostas do tipo "Parcialmente de acordo", tem-se que mais da metade dos participantes apontaram estarem de acordo (parcialmente ou totalmente) com as frases dos subitens. Respectivamente, as somas desses tipos de respostas para os subitens A, B e C são 55,3%, 72,4% e 61,2%.

A superioridade das respostas com algum grau de acordo com os enunciados também pode ser observada no Gráfico 12 que reúne os percentuais das respostas válidas para os três subitens:

Gráfico 12 – Comparativo entre o nível de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens da pergunta 35 do questionário ("Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações")

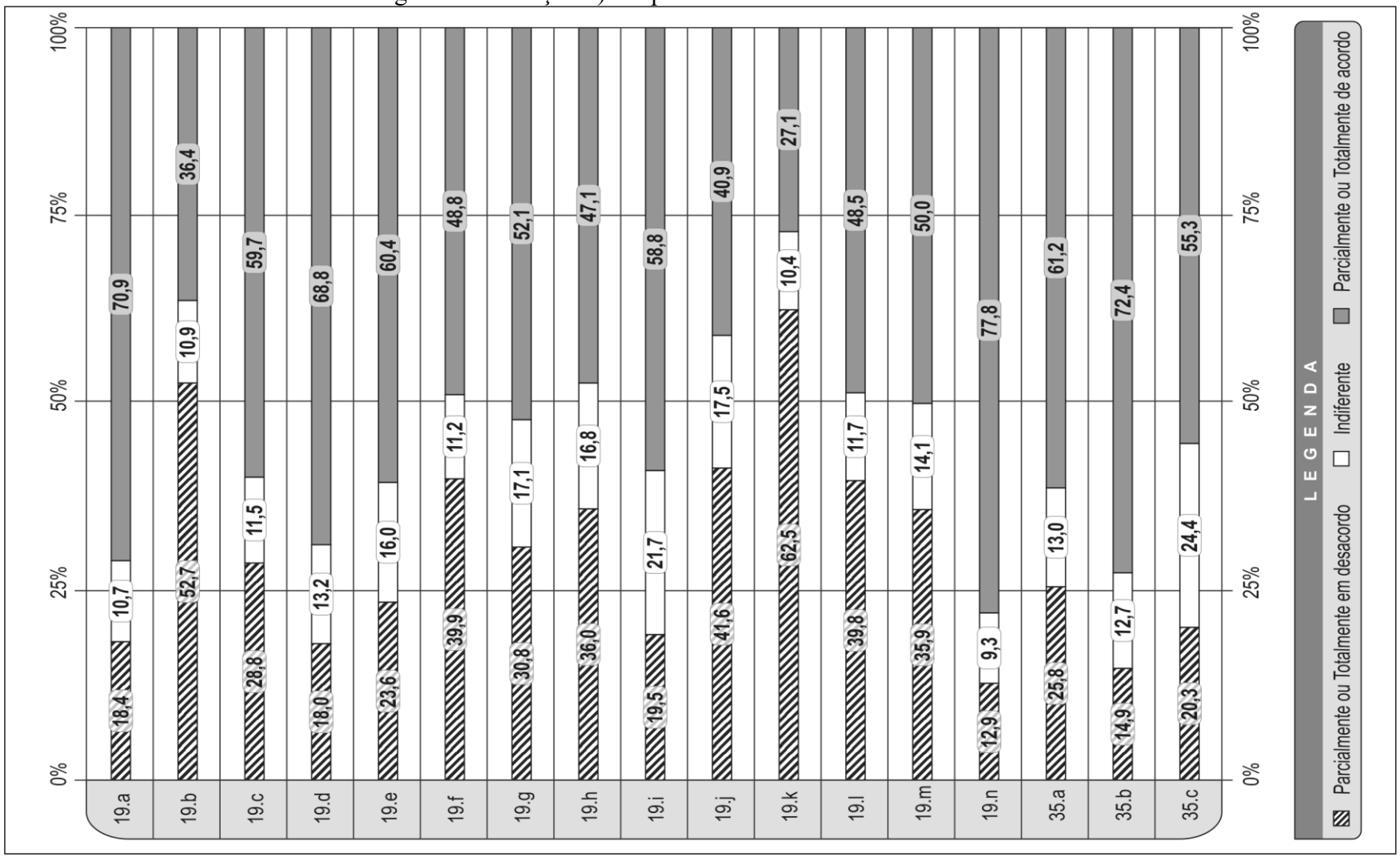


Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Uma vez que as perguntas 19 e 35 possuem estruturas semelhantes, é possível reunir e comparar os dados referentes às respostas de ambas as questões. O Gráfico 13 apresenta as respostas fornecidas para os 17 subitens das duas perguntas. Entretanto, as respostas do tipo "Totalmente em desacordo" e

"Parcialmente em desacordo" foram agrupadas, o mesmo ocorrendo com os tipos "Parcialmente de acordo" e "Totalmente de acordo". A intenção é promover uma visão geral dos percentuais de participantes que, para cada uma das afirmações que compõem os subitens das perguntas 19 e 35, manifestaram algum grau de desacordo e algum grau de acordo com os enunciados.

Gráfico 13 – Comparativo entre os agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para as afirmações dos subitens das perguntas 19 ("Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações") e 35 ("Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações") do questionário



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Apesar da reordenação e agrupamentos elaborados para apresentar os dados das perguntas 19 e 35 nesta seção do documento, no Gráfico 13 os subitens obedecem a ordem alfabética utilizada no próprio questionário. Dos 17 subitens exibidos no gráfico, registra-se que os dois com maior percentual de respostas indicando acordo (parcial ou total) foram o subitem N da questão 19, com 77,8%, e o B da questão 35, com 72,4%. Os enunciados dos subitens citados, respectivamente, "As TIC me divertem e distraem" e "Acredito que as TIC me ajudam a adquirir conhecimento", indicam aspectos relacionados às TIC legitimados pela maior parte dos alunos participantes.

Por outro lado, as afirmações com maiores percentuais de respostas apontando desacordo (parcial ou total) foram as dos subitens K e B da pergunta 19. O item K ("Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato") obteve 62,5% de respostas em desacordo enquanto que o item B ("As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula") 52,7%. A não concordância com as frases mencionadas foi condicionada, conforme relatado anteriormente, ao fato de ambas desmerecerem ou criticarem negativamente o uso das tecnologias.

Cabe, ainda, registrar que entre as afirmações com maior índice de concordância e de não concordância, há a associação dos recursos tecnológicos com a ideia de "distração". Porém, enquanto que no subitem N da questão 19 ("As TIC me divertem e distraem") a ideia parece se relacionar a passatempo e a entretenimento ("As TIC me divertem e me entretêm"), no subitem B ("As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula") a ideia de distração parece indicar desatenção, irreflexão ou esquecimento ("As TIC diminuem minha atenção durante as atividades em sala de aula"). Não é possível precisar qual dos dois significados para a ideia de distração a equipe responsável pela elaboração do questionário empregou em cada subitem, do mesmo modo que há incerteza

quanto ao significado interpretado pelo participante no momento da leitura dos subitens. Entretanto, a própria construção das afirmações parece indicar qual dos significados deve-se atribuir à distração mencionada e, considerando o conjunto de respostas para todos os demais itens e a adoção pelos participantes de um posicionamento mais favorável ao uso das TIC e da valorização desses recursos, as associações do termo "distraem" do subitem N com a ideia de entretenimento e no subitem B com a de dispersão da atenção são as interpretações mais prováveis.

Com tal consideração, encerra-se esta apresentação da matriz de dados. Adiante, conforme as características das análises realizadas e para melhor compreensão das questões, novos tratamentos e formas de apresentação são realizados com os dados.

3 EDUCOMUNICAÇÃO

É no universo de ações qualificadas como inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas que Soares (2011) identifica a educomunicação:

> A educomunicação fala de relacionamento, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil. Posiciona-se, de forma crítica, ante o individualismo, a manipulação e a competição. A cidadania vencendo a ditadura do mercado: é o que ela busca, transformando as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias em instrumentos de solidariedade e crescimento coletivo (SOARES, 2011, p. 95).

Ainda que o termo tenha sido utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos anos 1980 como sinônimo de *Media Education*, o neologismo nascido "na e para a" inter-relação comunicação-educação, passa a ser ressemantizado no final da década de 1990. A partir de pesquisas (sobretudo entre os anos de 1997 e 1999) e projetos na área, o Professor Ismar Soares e a equipe do Núcelo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) vêm escrevendo um novo significado para Educomunicação, ampliando a compreensão apresentada pela UNESCO[49].

---

[49] O aumento da produção científica e a relevância do campo fazem da educomunicação um termo já consolidado. Soares (2011, p. 36) informa que desde 2000 "a interpretação oferecida ao conceito pelo NCE/USP passou a circular fora da fronteira nacional. Cita, como exemplo desta questão, o artigo "Educommunication, the emerging new Field" (*Telemedium*, USA, 2001), o livro *Media Education in Brazil* (3rd World Summit on Media for Children, Grécia, 2003), entre outros. Soma-se às publicações a criação do curso de Bacharelado em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação na Universidade Federal de Campina Grande, em 2009, e da Licenciatura em Educomunicação pela Universidade de São Paulo, em 2011.

Soares (2011) explica que a ideia de *Media Education* equivale a uma educação para a recepção dos produtos midiáticos. Bastante difundido internacionalmente, na América Latina o movimento recebeu a denominação *Educación para la Comunicación* e, especificamente no Brasil, "Leitura Crítica da Comunicação".

A escolha por "educomunicação" e pela ampliação da compreensão das ações que articulam os sujeitos "no espaço da interface comunicação/educação" se dá, segundo Soares (2011), por uma mudança ideológica, por uma nova fundamentação sociológica. Se antes, a Escola de Frankfurt oferecia base para se pensar os modelos de educação que, de algum modo, carregavam ideais de crítica e/ou de formação de sujeitos reflexivos, a partir de meados da década de 1980, uma perspectiva mais dialógica da comunicação, inspirada em Paulo Freire, é somada às reflexões e indica mudanças no entendimento da educação. Com isso, mais do que o ensino da leitura crítica da mídia e da produção midiática, a ideia de gestão da comunicação em espaços educativos, o reconhecimento do potencial das TIC na educação e a preocupação com a participação e o envolvimento de todos nos, assim chamados, ecossistemas comunicativos, ganham força nas discussões.

Antes mesmo de aprofundar e descrever aspectos dessa perspectiva educomunicativa, vale a revisão por concepções anteriores de comunicação, consequentemente, de estruturação social e, assim, da educação. Pois, se "é sobejamente sabido que a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação" (SOARES, 2011, p. 54), os olhares e teorias a respeito da comunicação indicam quais "olhos" e quais teorias são utilizados para explicar os fenômenos do mundo.

3.1 RETOMANDO COMPREENSÕES SOBRE COMUNICAÇÃO

O campo das teorias da comunicação compreende observações localizadas e realizadas em espaços de tensão. Segundo Mattelart e Mattelart (1999), o campo está inscrito entre o físico e o imaterial, entre o biológico e o social, entre dispositivos técnicos e o discurso.

Sem a pretensão de descrever com profundidade os diversos modelos e autores que compõem a amplitude desse campo, a aqui chamada "retomada" de compreensões restringe-se a listar brevemente alguns episódios, períodos e marcos que permitam a diferenciação da perspectiva utilizada pela Educomunicação. Ou seja, a intenção é enumerar aspectos relacionados a uma história da comunicação (como campo de estudos) que explicam o modelo hegemônico atual e a perspectiva verticalista na relação emissor e receptor, entendimentos contrários às ideias de diálogo e de democracia que fundamentam a Educomunicação.

Com esse plano de síntese em ação, o relato aqui proposto avança pelo período e pelos marcos relativos à Grécia e Roma antigas, à escolástica na idade média e à invenção dos tipos móveis por Gutemberg. Mesmo ressaltando que tais momentos são relevantes nas reflexões a respeito de comunicação, a discussão se inicia já no âmbito da I Guerra Mundial, onde as características do conflito criaram a necessidade de união e de apoio da população às forças militares:

> Tornou-se essencial mobilizar os sentimentos e a lealdade dos indivíduos, inculcar neles o ódio e o medo do inimigo, manter seu moral alto diante das privações e dirigir suas energias para uma contribuição eficaz pelo país (DEFLEUR apud TOCANTINS, 2005, p.32).

Nesse contexto e no período que se sucedeu, a propaganda passou a ser vista como um meio de manipular a opinião pública e de levá-la "a acreditar e a defender as ideias desejadas pelo comunicador" (TOCANTINS, 2005, p.32). Essa posição privilegiada fornecida à fonte emissora é, para Tocantins (2005), a principal característica do chamado Modelo da Agulha Hipodérmica, também conhecido como Teoria da Bala Mágica.

Por outro ponto de análise, mas não necessariamente contrário, Porto (2014) destaca a passividade dos receptores das mensagens como ponto central da Teoria da Bala Mágica / Agulha Hipodérmica. Lembra, inclusive, que é essa característica que acaba por denominar o modelo:

> Teoria Hipodérmica é assim definida por basear-se da suposição de que todo estímulo causado por uma mensagem enviada terá resposta, sem encontrar resistência do receptor, como o disparo de uma arma de fogo ou uma agulha hipodérmica, que perfuram a pele humana sem dificuldade. A passividade do receptor é a principal característica do indivíduo nesta teoria (PORTO, 2014).

Considerada simplista, a Teoria Hipodérmica ganha novas considerações a partir de 1930 com o teórico estadunidense Harold Lasswell[50]. Tocantins (2005), explica que Lasswell proporcionou "avanço" ao modelo da agulha hipodérmica com o reconhecimento da realimentação (*feedback*) na comunicação, ainda que de forma indireta.

[50] Nascido em 13 de fevereiro de 1902, em Donnelson, Illinois, nos Estados Unidos, Harold Lasswell se formou em Filosofia e Economia pela Universidade de Chicago, em 1922. Após a Primeira Guerra Mundial, Lasswell voltou seus estudos para as relações entre Política, Psicologia e Comunicação. Lasswell foi bastante influenciado pela premissa comportamentalista de que cada comportamento era a manifestação de uma resposta a um estímulo (SOUSA; VARÃO, 2006).

Entretanto, Lasswell continuava enxergando o público, a audiência como "uma massa sem forma que seguia rigidamente a teoria mecanicista estímulo-resposta (E-R)" (TOCANTINS, 2005, p.37).

O caráter mecanicista da Teoria da Agulha Hipodérmica e da atualização proposta por Lasswell é revisto na posterior Teoria da Persuasão. Baseada em estudos psicológicos experimentais, a Teoria da Persuasão proporciona maior complexidade nas análises das relações entre emissor, mensagem e destinatário. Como as anteriores, indica a possibilidade de mensagens persuadirem destinatários, mas pondera que a efetividade do processo depende se as características de forma e organização da mensagem forem adequadas ao público e ao que se deseja ativar nos sujeitos receptores (MOKER, 2014).

Analisando a influência dos estudos psicológicos experimentais sob as teorias dos meios de comunicação, Vinícius Moker conclui que:

> De uma forma global, todos os estudos acerca da forma da mensagem mais adequada para fins persuasivos, salientam que a eficácia da estrutura das mensagens varia, ao variarem certas características dos destinatários, e que os efeitos das comunicações de massa dependem essencialmente das interações que se estabelecem entre esses fatores (MOKER, 2014).

Confrontando isso com a teoria hipodérmica, "evidencia-se o caráter não-linear do processo comunicativo; salientando a peculiaridade de cada receptor" (MOKER, 2014).

Ainda na primeira metade do século XX, Claude Elwood Shannon[51] e Warren Weaver[52] apresentam o que ficou

---

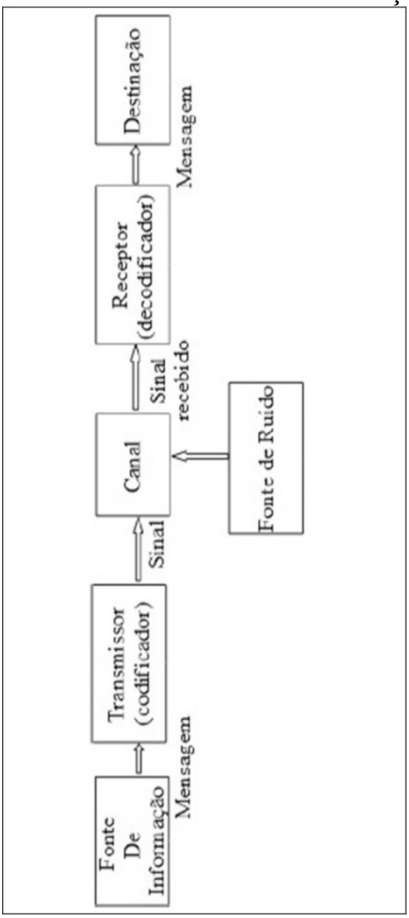
[51] Shannon (1916-2001) fez graduação em Matemática e em Engenharia Elétrica pela Universidade de Michigan. Publicou "Uma Teoria Matemática da Comunicação" no Bell System Technical Journal em

conhecido como Modelo Matemático da comunicação. Direcionando seus estudos para a exata reprodução (no destinatário) de uma dada mensagem emitida, Shannon e Weaver consagram a comunicação como um sistema linear, composto pela fonte de informação, pelo emissor, pela mensagem, pelo canal, pelo receptor e pelo destinatário (ver figura 11).

1948. O *paper* propôs um modelo esquemático linear para a comunicação e introduziu a unidade "*bit*" na Teoria da Comunicação. Sofreu com o mal de Alzheimer e passou seus últimos anos em Massachusetts (O'CONNOR; ROBERTSON, 2015a).

[52] Warren Weaver nasceu em 1894. Matemático, forneceu serviços de consultoria matemáticas para as forças armadas durante a Segunda Guerra Mundial. Sugeriu três níveis de problemas para a comunicação: (1) Como transmitir com precisão? (o problema técnico); (2) Como que os símbolos transmitidos veiculam o significado desejado? (o problema semântico); (3) Como é que efetivamente o significado recebido afeta a conduta no modo desejado? (o problema da eficácia) (O'CONNOR; ROBERTSON, 2015b).

Figura 11 – Modelo Matemático da Comunicação[53]



Fonte: INAZAWA, Fernandez Kenji; BAPTISTA, Sofia Galvão. *Modelo conceitual de comunicação da informação para estudos de interação informacional baseado em competências conversacionais em serviço de referência.* Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte , v. 17, n. 1, Mar. 2012 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362012000100010> Acesso em 4 fev. 2015.

[53] Adaptação de Inazawa e Baptista para a ilustração de: SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **The Mathematical Theory of Communication.** Urbana: University of Illinois Press, 1949.

Reunindo os campos da Matemática, da Engenharia Elétrica e das Telecomunicações, o modelo de Shannon e Weaver enxerga a comunicação como um processo quantitativo e calculável.

> O objetivo de Shannon é delinear o quadro matemático no interior do qual é possível quantificar o custo de uma mensagem, de uma comunicação entre os dois polos desse sistema, em presença de perturbações aleatórias, denominadas ruídos, indesejáveis porque impedem a manutenção da forma original da mensagem, a plena correspondência entre os dois polos. A preocupação se volta para o estudo da distribuição da utilidade da rede, definindo-se algum tipo de eficiência de transmissão e elaborando, consequentemente, esquemas capazes de levar a mais eficiente transmissão (BARBOSA, 2005, p.52).

A crítica ao modelo se fortalece no fato de a teoria preocupar-se unicamente com a quantidade de informação, desconsiderando tanto o sentido atribuído pelo destinatário como a própria intenção do emissor. Em outras palavras, Barbosa (2005) indica que a lacuna no modelo está em ignorar que a mensagem "percebida" resulta de um processo envolvendo seleção, avaliação e contexto. O foco da comunicação na transmissão (e em sua eficácia), levanta a hipótese, ainda segundo Barbosa (2005, p.53), de que o significado está plenamente na mensagem, "bastando melhorar a codificação para melhorar a compreensão".

Norbert Wiener[54], juntamente com outros cientistas renomados, contribuiu com o Modelo Matemático da

[54] Graduou-se em Matemática com apenas 14 anos e fez o doutoramento em Lógica, com apenas 18 anos de idade. Durante a Segunda Guerra, ofereceu os seus serviços ao governo norte-americano e trabalhou na

Comunicação e com a consolidação, no pós II Grande Guerra, da Teoria Cibernética. Estudando a comunicação e o controle de sistemas estáveis (sejam eles mecânicos, elétricos ou biológicos), Wiener, aponta para a ideia de regulação que consiste resumidamente em: dado um sistema (seja uma máquina, um organismo ou mesmo um grupo social), a ação A sobre B gera um retorno de B sobre A.

Todas essas investigações sobre regulação de sistemas e da transmissão de informação necessária contribuíram para o desenvolvimento de computadores e de autômatos. E, a respeito da transmissão da informação, destaca-se o posicionamento de Wiener quanto a não distinção entre máquinas e seres vivos. Segundo o autor, partindo deste ponto de vista, a diferenciação seres vivos e máquinas é uma mera questão de semântica.

> Quando dou uma ordem a uma máquina, a situação não difere essencialmente da que surge quando dou uma ordem a uma pessoa. Por outras palavras, tanto quanto alcança minha consciência, estou ciente da ordem emitida e do sinal de aquiescência recebido de volta. Para mim, pessoalmente, o fato de o sinal, em seus estágios intermediários, ter passado por uma máquina em vez de por uma pessoa, é irrelevante, e em nenhum caso altera significativamente minha relação com o sinal (WIENER, 1954, p. 16).

Mesmo que os modelos aqui citados (e tantos outros suprimidos nesta breve revisão) tenham contribuído de algum modo com a compreensão do processo de comunicação e com o desenvolvimento de tecnologias diversas, essas perspectivas centradas na transmissão, na eficiência e na quantificação do

---

solução de problemas de balística. "A teoria da Cibernética de Wiener estimulou as pesquisas em muitas áreas dos sistemas de controle e sistemas que trabalham com informação" (HEITLINGER, 2015).

processo comunicativo, no que tange à educação, acabaram por desenhar e por reforçar uma concepção de ensino também fundamentada na "transmissão". Um modelo transmissor onde cabe ao educador as funções da emissão, associadas à atividade (falar, escolher), e ao educando as de recepção, associadas à ideia de passividade (ouvir, obedecer).

Paulo Freire (1987) denomina tal modelo de ensino-aprendizagem como uma concepção bancária de educação. Opondo-se à perspectiva da "transmissão", seu entendimento é de que, sendo a educação comunicação, os sujeitos envolvidos são todos agentes do processo.

> [...] a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicandos.
> A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1977, 68-69).

Mario Kaplún (1998) descreve a concepção educacional criticada por Paulo Freire identificando duas dimensões "rígidas", caracterizadas por funções específicas (ver Quadro 6):

Quadro 6 – Dimensões da concepção bancária de educação

EL EDUCADOR	EL EDUCANDO
Es siempre quien educa	Es siempre el que es educado
Es quien habla	Es quien escucha
Prescribe, norma, pone las regias	Obedece, sigue la prescripción
Escoge el contenido de los programas	Lo recibe en forma de depósito
Es siempre quien sabe	Es el que no sabe
Es el sujeto del proceso	Es el objeto del proceso

Fonte: KAPLÚN, M. *Una Pedagogía de la Comunicación.* Madrid: De La Torre, 1998. p.23.

É a partir da compreensão da comunicação não como mera transmissão, mas como um processo dialógico e participativo que, conforme dito anteriormente, a partir da década de 1970 (e com mais expressão depois dos meados de 1980) a perspectiva de educomunicação e as referentes práticas se fortalecem e se estruturam.

3.2 A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA

O olhar para a interface comunicação-educação valorizando ações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas que caracteriza a educomunicação (SOARES, 2011) fortalece-se como alternativa para a concepção bancária da

educação (FREIRE, 1987) e para os efeitos desta última. Desenha-se como proposta para realização de uma educação problematizadora que, segundo Mizukami (1986, p. 97):

> [...] ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A dialogicidade é a essência desta educação (MIZUKAMI, 1986, p.97).

Enquanto na concepção bancária de educação mantém-se os papéis daqueles "que sabem" e daqueles "que não sabem"[55], a educação problematizadora (ou libertária) defendida por Paulo Freire centra-se no diálogo, na troca, na intercomunicação.

Assim, fundamentada, entre outros, nas ideias de Paulo Freire e Célestin Freinet, a perspectiva educomunicativa opõem-se à restrita associação, no processo educativo, entre o papel do professor e o do aluno com, respectivamente, os termos atividade e passividade. Opõem-se à crença de que o educando, o aluno, não seja capaz de indicar temas de interesses e conteúdos dos programas de ensino. Opõem-se à compreensão do conhecimento como algo acabado, descontextualizado e pronto para ser transmitido. Em suma, opõem-se à concepção bancária de educação.

Célestin Freinet (2004) explica aspectos da relação professor-aluno com a analogia do camponês que tenta forçar o cavalo a tomar água que, seguindo sua "natureza", recusa apesar da insistência e meios empregados pelo camponês. Segundo o autor, é um erro mudarmos a ordem das coisas e insistirmos na "pedagogia do cavalo que não tem sede". É

---

[55] Ver Quadro 6 ("Dimensões da concepção bancária de educação") na página 181.

preciso adotar a "pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedouro" (FREINET, 2004, p.18).

> Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. [...] E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser.
>
> Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da Escola (FREINET, 2004, p.19).

A posição de Freinet contrária ao ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, se fundamenta em uma educação ativa em torno dos alunos. Essa característica, somada à valorização, por Freinet, da cooperação e do uso da comunicação[56], inspira a perspectiva educomunicativa de educação e reforça as diferenças com o ensino enciclopédico.

---

[56] Amorin, Castro e Silva (2012) listam a correspondência interescolar, o jornal de parede e a imprensa escolar como exemplos de facilitadores ligados à pedagogia de Célestin Freinet e que ilustram a atenção dada pelo educador francês a questões relacionadas à comunicação. Ao introduzir técnicas e recursos como esses no ambiente escolar, Freinet fortaleceu as condições para uma prática educativa baseada no intercâmbio de ideias, na liberdade de expressão, na cooperação e na criatividade.

Na verdade, mais do que uma alternativa no sentido de opção, alternância ou solução, a perspectiva educomunicativa surge como necessária e oportuna diante das configurações e transformações sociais atuais. Alexandre Le Voci Sayad, em prefácio para a obra do professor Soares (2011, p.8), reclama por uma educação que esteja inserida no cotidiano dos estudantes e que não seja apenas "um simulacro de suas vidas". Na obra que acompanha as palavras de Sayad, Soares (2011) apresenta dados da pesquisa "Geração Interativa na Ibero-América: crianças, e adolescentes diante das telas" de 2009, lançada pela Fundação Telefônica. Entre outras informações ali condensadas, os registros de que (à época):

- 6 em cada 10 estudantes acessavam Internet em *lan houses;*
- 2 em cada 10 estudantes já eram considerados *heavy users*[57] de videogames;
- 5 de cada 10 crianças reconhecem que fazem os deveres da escola assistindo à televisão.

Em pesquisa mais recente, publicada em 2015 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br[58]), é relatado que 88% dos alunos entrevistados fizeram uso da Internet nos últimos três meses. O mesmo estudo mostra que a respeito da

---

[57] *Heavy user* designa o sujeito que dedica mais de duas horas diárias em jogos eletrônicos - *games* (SOARES, 2011).

[58] O Comitê Gestor da Internet no Brasil é composto por representantes do setor governamental, do setor empresarial, do terceiro setor e da comunidade acadêmica. Entre suas atribuições estão o estabelecimento de diretrizes quanto ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil e a promoção de estudos e de programas de pesquisa e desenvolvimento que permitam a manutenção do nível de qualidade técnica e inovação no uso da Internet. Suas ações são baseadas nos princípios de multissetorialidade, multilateralidade, transparência e democracia (extraído e adaptado de <http://cgi.br/sobre/>, acesso em 30 maio 2015).

frequência de uso da Internet, 78% dos participantes indicaram fazer uso "todos os dias ou quase todos os dias", 17% responderam "pelo menos uma vez por semana", 4% "pelo menos uma vez por mês" e 2% assinalaram a opção "menos de uma vez por mês".

Assim, unindo o apelo de Sayad no prefácio da obra de Soares (2011) aos dados da pesquisa da Fundação Telefônica e aos resultados do estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil, evidencia-se a necessidade da educação utilizar, preparar, apresentar, sensibilizar para e/ou criticar as TIC. Em outras palavras, uma educação capaz de inserir-se no cotidiano dos sujeitos, precisa "olhar" para as essas tecnologias. E, a esse respeito, o campo da educomunicação já prevê, pesquisa e discute as influências das TIC na sociedade. Soares (2011) argumenta que:

> [...] os jovens estão, aqui e em outras partes do mundo, utilizando cada vez mais, em seu proveito, as informações disponíveis na Internet. Indistintamente, os estudantes tornam-se pesquisadores tanto de temas escolares quanto de temas de seu próprio interesse. Sob esse ponto de vista, as atividades sociais e de recreação *on-line*, consideradas fúteis por uma geração que privilegia o conhecimento institucionalizado, passam a ser interpretadas como importantes meios para o desenvolvimento pessoal e social, além de possibilitar maior capacitação intelectual das novas gerações (SOARES, 2011, p.27-28).

Mais do que essa valorização do uso das TIC na vida dos jovens estudantes, Soares (2011) também demonstra que a abertura da escola a essas tecnologias atrai e motiva os jovens para as atividades pedagógicas.

Porém, torna-se importante ressaltar que, mantendo a concepção dialógica, democrática e participativa de comunicação que fundamenta a Educomunicação, não se deve

compreender essa "aceitação" das TIC como uma mera aplicação delas no ensino. Ou, como colocado por Soares (2011, p. 13), "reduzida a um capítulo da didática". As TIC, numa perspectiva educomunicativa, auxiliam no desenvolvimento daquilo que Soares (2011) aponta como a razão do trabalho de um educomunicador: a construção de ecossistemas comunicativos.

Martín-Barbero (2011) indica que os ecossistemas comunicativos são entendidos pela relação com as novas tecnologias e, desse modo, na relação com novos sentidos e novas experiências culturais. Esses ecossistemas possuem relações com conhecimentos para além dos limites da escola e dos livros:

> A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias [...]. Trata-se de uma experiência cultural nova, ou, como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.125).

Mogadouro (2011), em sua tese de doutorado, explica que o termo "ecossistema" é "emprestado da ecologia" e, no campo da educomunicação, é empregado para significar "uma ambiência democrática" (2011, p.36) onde há zelo pela saúde, pelas boas relações e pelo acesso de todos os envolvidos ao uso adequado das TIC.

Para o NCE, explica Soares (2011), o conceito indica mais do que a "nova atmosfera" construída pelas tecnologias e citada por Martín-Barbero. Ampliando a compreensão para ecossistema comunicativo, tem-se que:

> [...] o termo descreve um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de

> favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p.44).

Soares (2011) lembra ainda que, com relação às tecnologias, o que importa na constituição dos ecossistemas comunicativos não é a ferramenta disponibilizada em si, mas o tipo de mediação que tais tecnologias "podem favorecer para ampliar diálogos sociais educativos" (2011, p. 18).

Entre os desafios para a manutenção dessas "teias de relações" e a implementação de ações realmente dialógicas, democráticas e que estimulem a participação e o envolvimento de todos, Soares (2011) destaca a necessidade de superação do modelo de comunicação vigente:

> A educomunicação - enquanto teia de relações [...] - não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. Existem obstáculos que têm de ser enfrentados e vencidos. O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível de comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor (SOARES, 2011, p. 37).

A superação da hegemonia das concepções de comunicação, historicamente construídas e centradas na verticalidade entre emissor e receptor, clama por ações bem estruturadas e fundamentadas. O plano deve ser amplo, abrangendo o campo das práticas, da formação dos sujeitos envolvidos e das pesquisas e construção de conhecimentos relacionados. Necessita-se, portanto, de esforços para

constituição de estratégias, de controles e de critérios bem definidos.

> A construção desse novo 'ecossistema' requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educomunicativa, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação (SOARES, 2011, p. 37).

É no caminho para o desenho dessa pedagogia específica e adequada ao modelo dialógico de comunicação que Souza (2013) e Sartori (*et al*, 2014) descrevem o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa: ações do contexto educacional que ampliam o ecossistema comunicacional mantendo abertura ao universo midiático dos sujeitos envolvidos. A Prática Pedagógica Educomunicativa, segundo Souza (2013), representa um caminho para novas formas de mediação uma vez que:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo

> (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
>
> 4. Preocupa-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
> 5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013, p.198)

A importância em se considerar a associação das tecnologias de comunicação com o processo educativo, atentando para suas potencialidades, para aspectos relacionados ao ensino e a reflexão sobre seu uso e para as possibilidades de expressão ofertadas aos educandos já foi destacada por Mario Kaplún (2001). Mesmo com reflexões não restritas ao espaço escolar, suas ideias fortalecem cada um dos pontos enumerados por Souza (2013) como característicos da mediação identificada como Prática Pedagógica Educomunicativa. Sobre o valor da participação, da criatividade e da expressão dos educandos, por exemplo, Mario Kaplún (2001) cita Castillo e Gutiérrez:

> Sin expresión no hay educación [...] El sentido no es solo un problema de comprensión, sino sobre todo de expresión [...] La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva. Y se manifiesta a través de la claridad, coherencia, seguridad, riqueza, belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes [...] Una educación que no pasa por la constante y rica expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido

> (CASTILLO & GUTIÉRREZ[59] apud KAPLUN, 2001, p.225).

Kaplún reforça o que foi transcrito dos autores mencionando que "sin expresión no hay educación. Y sin audiencia interlocutora no emerge la expresión" (KAPLÚN, 2001, p.225). As condições destacadas por Kaplún enfatizam a importância e as possibilidades das TIC na educação.

Mesmo não sendo necessariamente caracterizadas pelo uso das TIC, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas consideram e preocupam-se com o uso de artefatos tecnológicos e midiáticos. Quando presentes, estes são alvo de crítica, reflexão e uma adequada contextualização. A esse respeito e ainda apresentado as Práticas Pedagógicas Educomunicativas, Sartori (*et al*, 2014) as descrevem como:

> [...] práticas que transcendam a mera utilização de artefatos tecnológicos na elaboração de trabalhos práticos que constituam-se em dispositivos sócio-técnico-culturais para a construção do conhecimento, para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos entre os envolvidos no processo educativo e para a compreensão da sociedade em que vivemos e a inserção nela de modo crítico e ativo (SARTORI et al, 2014, p.70-71).

Os esforços para que as práticas educomunicativas se ampliem e, assim, para que os efeitos de uma educação participativa e dialógica apareçam cada vez mais no desenho social é crescente. Com intenções e anseios semelhantes ao desta pesquisa, outros autores e pesquisadores buscam o fortalecimento das inter-relações entre comunicação e

---

[59] Resgatando a referência indicada por Kaplún (2001): Prieto Castillo, D y Gutiérrez, F. "Sentido sin sentido en educación". Capitulo inédito de un libro en preparación. San José de Costa Rica, 1991.

educação. O próprio surgimento da graduação (licenciatura) em Educomunicação[60] pela Universidade de São Paulo, no ano 2011, é uma evidência deste movimento contínuo e da legitimidade do campo.

Entretanto, é preciso compreender que as transformações das práticas sociais, especificamente da educação, não são espontâneas. De modo que as práticas educomunicativas convivem e conviverão com outras práticas, conforme o alerta de Soares:

> [...] é enganoso pensar que existam experiências '100%' educomunicativas, levando em conta que a prática da educomunicação é processual e conversa necessariamente com o ecossistema em que é semeada. No caso, o projeto educomunicativo convive com outras práticas, nem sempre dialógicas e construtivistas, sendo por elas influenciadas (SOARES, 2011, p. 59).

Assim, se, transcrevendo mais uma vez, "é sobejamente sabido que a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação" (SOARES, 2011, p. 54) e "se educação é comunicação" (FREIRE, 1977), torna-se fácil

---

[60] Segundo o próprio site do curso, a graduação se destina a "preparar, simultaneamente, um professor de comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, e um consultor tanto para o próprio sistema educacional, quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas envolvidas com o tema. Na qualidade de professor, o educomunicador irá suprir a demanda criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando, já nos meados da década de 90, introduziu a comunicação, suas tecnologias e suas linguagens como conteúdos e como suportes metodológicos no ensino médio brasileiro. Na qualidade de consultor, o educomunicador poderá prestar serviços no espaço dos meios impressos, audiovisuais e digitais, assim como em projetos mantidos por organizações e empresas, voltados para a gestão da comunicação em ambientes educativos ou em áreas de produção destinadas à educação" (extraído de: <http://www.cca.eca.usp.br/educom>, acesso em 10 nov. 2015).

concordar com Citelli (2010) de que a questão central na busca por políticas emancipatórias de vida "está em atualizar as relações entre os sujeitos/agentes professores e alunos, atentando para as mediações patrocinadas pelas múltiplas circunstâncias comunicacionais que os circundam" (CITELLI, 2010). A Educomunicação prima por essa atualização, por essa relação.

3.3 DESENHANDO UM PROFESSOR EDUCOMUNICATIVO

À medida que os estudos, pesquisas e análises no campo da Educomunicação avançam, as ações condizentes com essa perspectiva, ações educomunicativas e especificamente as Práticas Pedagógicas Educomunicativas, passam a ser mais fortemente compreendidas e definidas. Ao mesmo tempo, desvelam-se os sujeitos encarregados pela concretização dessas práticas, reconhecendo seus papéis, suas funções e seus atributos.

Como etapa para o desenvolvimento deste estudo que objetiva uma caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica, esta subseção reúne uma primeira sistematização de aspectos relacionados à formação desse professor. Essas características foram identificadas nas publicações selecionadas no Banco de Teses da CAPES[61], mantêm coerência com os autores do quadro teórico de referência e aqui dialogam também com outras produções e publicações da área encontradas no decorrer do período de desenvolvimento da pesquisa e que foram consideradas relevantes para o esclarecimento da lista. Adiante, esse

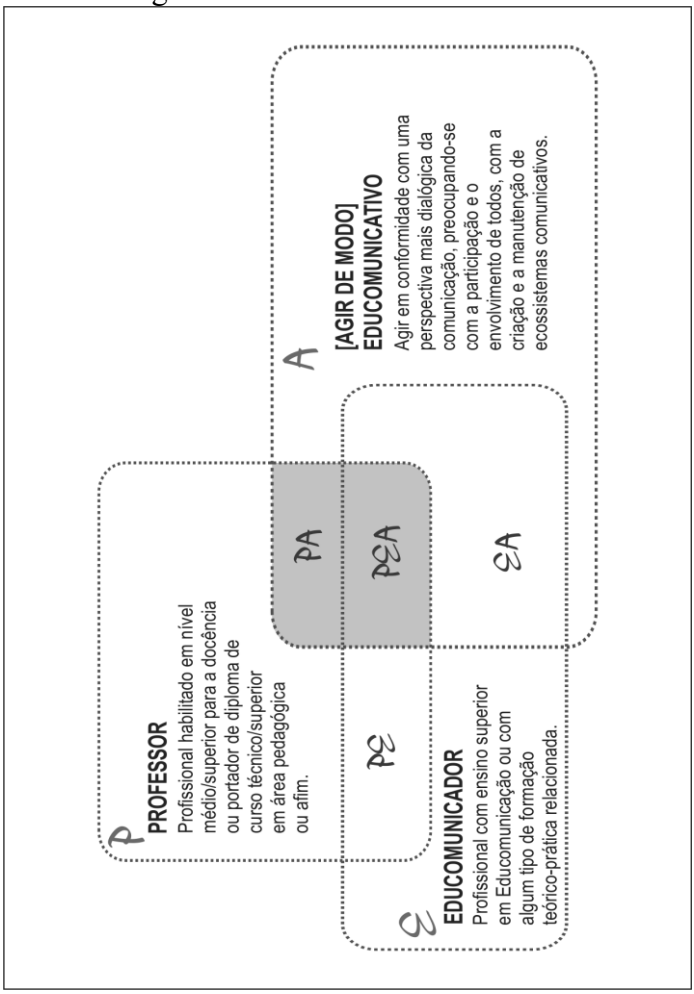
[61] A descrição dos critérios empregados e dos resultados obtidos na busca no Banco de Teses da CAPES foi detalhada na subseção 2.1 deste documento (página 67).

conjunto de características que forma um desenho do perfil de professor educomunicativo será retomado e comparado com os dados da matriz desta pesquisa.

Antes de prosseguir, entretanto, três esclarecimentos. Primeiramente, conforme dito na apresentação do problema desta pesquisa[62], os conceitos e denominações para os profissionais atuantes na Educomunicação, assim como o próprio campo, estão em fase de elaboração. A escolha, neste estudo, pela denominação "professor educomunicativo" não ecoa, necessariamente, na terminologia empregada pelos demais autores. Ou seja, ainda que se tenha adotado uma diferenciação para as delimitações dos conceitos "educomunicador", "professor educomunicador" e "professor educomunicativo", ela não é compartilhada e não aparece em todas as ideias dos autores aqui resgatados, de modo que as características por eles identificadas ou sugeridas aos sujeitos atuantes na educomunicação, antes de comporem a sistematização apresentada nesta subseção, foram também analisadas na perspectiva do ensino formal e dos limites sugeridos para "professor educomunicativo" (Figura 12).

[62] Ver "Apresentação do problema e da questão norteadora", seção 1.2 (página 46).

Figura 12 – Categoria "Professor Educomunicativo"[63]



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[63] A intersecção preenchida com cinza e identificada pela união entre PA e PEA ilustra os limites adotados neste trabalho para "professor educomunicativo". A Figura 12 é baseada na Figura 1 (página 53) que também destaca as categorias "educomunicador" e "professor educomunicador".

A delimitação aqui empregada relaciona-se tanto com os propósitos e objetos deste estudo, centrado na educação formal, como no próprio reconhecimento de que a área da Educomunicação abrange mais que o âmbito escolar. Soares e a equipe do NCE, em estudo realizado entre os anos de 1997 e 1999, demonstraram a amplitude da atuação dos profissionais da interface comunicação/educação:

> O Educomunicador seria, pois, o profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de "educação pelo e para os meios" e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação (SOARES, 1999, p.6-7).

Um segundo esclarecimento necessário é o de que, conforme foi identificado na análise dos estudos anteriores presentes no Banco de Teses da CAPES, dos 34 trabalhos relacionados à Educomunicação, após todos os filtros e critérios adotados[64], foram identificadas oito produções que tratam especificamente da educação formal. Ou seja, o

[64] A Figura 2 (página 87) explica todo o procedimento empregado para filtro, seleção e estudo dos trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

levantamento apontou para cinco dissertações de mestrado[65] e três teses de doutorado[66] que abordam com maior ênfase a formação educomunicativa e/ou a prática educomunicativa no âmbito da escola. É por essa razão que, neste instante, essas obras ocupam maior destaque e foco.

Por fim, reforça-se o entendimento já explicitado para características. Nesta pesquisa, o termo refere-se a competências, capacidades, habilidades, atributos, valores, comportamentos, apropriações técnicas e culturais. As denominações dadas às características identificadas entre as publicações e autores serão, portanto, apresentadas e discutidas considerando esse leque de significados.

Feitas as explicações necessárias, prossegue-se com a apresentação da organização estabelecida para as características que constituem este primeiro desenho de um perfil de professor educomunicativo. Essas características foram sistematizadas em quatro enunciados assim identificados:

1. **Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade**;
2. **Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC**;
3. **Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC**;
4. **Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos**.

Cada um dos enunciados reúne apontamentos dados por diferentes autores, mas que aparentemente sugerem

---

[65] Correa (2012), Tello (2011), Pereira (2012), Cabello (2011) e Silva (2011).

[66] Mogadouro (2011), Monteiro (2012) e Batista (2012).

comportamentos ou efeitos semelhantes. Esses conjuntos são melhor descritos e possuem os respectivos autores referenciados nos segmentos a seguir.

3.3.1 Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade

Conforme relatado, a Educomunicação é pautada em uma perspectiva dialógica da comunicação. É, portanto, distinta do modelo tradicional e hegemônico, caracterizado pela eficiência do processo comunicativo, quantificada em dados e informações transmitidos. Essa perspectiva qualifica as ações educomunicativas, entre outros, como democráticas e dialógicas (SOARES, 2011). Qualificação que se mantém válida para as ações identificadas com a educomunicação e que são realizadas no espaço escolar.

É por essa lógica que se torna recorrente entre os autores associar a coordenação de um trabalho educomunicativo com a capacidade de dialogar, ou seja, de promover o diálogo, de oportunizar as vozes, as trocas, as estratégias para construção de consenso, o respeito pelas diferenças.

Sartori (2014) lembra que a capacidade dialógica é inerente à natureza da Educomunicação, um campo de interface:

> [...] a formação do educomunicador não está centrada numa concepção de ensino tradicional, mas sim em dinâmicas de aprendizagem que reconhecem a dimensão dialógica inerente à interface, ou seja, opera-se com a perspectiva pedagógica dos processos comunicacionais e com a perspectiva comunicacional das práticas educativas, as quais, inicialmente, se historicizam a partir de referências freireanas (SARTORI, 2014, p.60-61).

Monteiro (2012) identifica que a capacidade de dialogar com diferentes indivíduos, necessária às práticas educomunicativas, envolve aspectos relacionados à linguagem e, também, a parâmetros éticos. Indica que tal capacidade pode ser observada por comportamentos que buscam construir "posições de equilíbrio, convergência e conciliação" (MONTEIRO, 2012, p.230).

No âmbito escolar, desenvolver o diálogo implica, entre outros, em possibilitar mudanças nos planejamentos e sequências pedagógicas. Souza, Amaral e Tourrine (2007), em investigação acerca do uso pedagógico do vídeo digital e também buscando uma sistematização de competências e habilidades necessárias para o trabalho educomunicativo, além da abertura ao diálogo, sugerem que o educador seja capaz de aceitar mudanças no planejamento do trabalho. Entretanto, segundo os autores, o educador deve dominar o plano pedagógico e ter claro os seus objetivos, de modo a gerenciar adequadamente as alterações surgidas pelo diálogo entre os participantes.

Outra decorrência do diálogo é a abertura que ele propicia à manifestação dos repertórios dos participantes. Ou seja, à medida que se oportuniza a participação do outro, permite-se que o seu conjunto de saberes e experiências seja revelado. Considerando o universo dos alunos, Tello (2011, p.20) destaca que "o contexto atual dos estudantes aponta para o convívio com as TIC" e, por esse motivo, sugere que o professor identificado com a perspectiva educomunicativa seja "alfabetizado tecnologicamente[67]".

---

[67] Alfabetização tecnológica, alfabetização midiática, alfabetização midiática e informacional, letramento digital e letramento tecnológico são algumas das variações existentes e encontradas para se referir ao processo de formação ou ao conjunto em si de competências e habilidades relacionadas ao uso das TIC. A variedade de terminologias parece estar relacionada tanto às distinções encontradas para as ideias de

Em consonância, Correa (2012) enxerga na capacitação dos professores para as TIC possibilidades para efetivação de formas de trabalho participativas e democráticas.

Diante das diferenças de ideias, compreensões e valores que a abertura à participação e ao diálogo favorecem, é necessário manejo por parte do educador no trabalho que pode ser encaminhado tanto para a conciliação como, também, para o respeito e reconhecimento das disparidades. Como anunciado anteriormente por Monteiro (2012), momentos pedagógicos dialógicos requerem o trato com parâmetros éticos.

Libâneo (2007), ao descrever e defender uma educação emancipatória, condizente com a perspectiva educomunicativa, argumenta que ao professor é atribuída a função de "atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula" (LIBÂNEO, 2007, p.41).

O espaço oferecido às diferenças, às múltiplas vozes e à variedade de discursos pode e acaba por conduzir a práticas cada vez mais identificadas com a interdisciplinaridade. O diálogo, mais do que se concretizar entre os sujeitos participantes, professores e alunos, também pode ser pensado em termos epistemológicos. Resgatando mais uma vez a linha de ação pedagógico-didática defendida por Libâneo (2007), a proposta educacional de cunho emancipatório, segundo o autor, também clama pela "introdução de práticas interdisciplinares" (2007, p. 81).

Em suma, o professor amplia seu potencial educomunicativo à medida que desenvolve e apresenta o que, a partir dos autores aqui referenciados, é chamada de "dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade". A característica/enunciado remete à capacidade de dialogar, de estimular e conduzir o/ao diálogo; de planejar o trabalho pedagógico com a compreensão quanto a possibilidade de

---

letramento e alfabetização como, também, por questões resultantes das traduções dos termos empregados em publicações de outros países.

adaptações e de mudanças no planejamento; de reconhecer as diferenças sociais e ideológicas, sendo capaz de construir, conforme as circunstâncias, o equilíbrio, a convergência e a conciliação; e de reconhecer o repertório do aluno, sobretudo o referente a saberes e práticas relacionadas ao uso das TIC.

3.3.2 Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC

A abertura ao diálogo, como visto anteriormente, sugere que o professor possua capacidades relacionadas ao uso das TIC. A capacitação quanto a recursos e técnicas e o desenvolvimento de competências comunicativas estão presentes nos argumentos de diferentes autores da Educomunicação. A origem do campo ligada às ideias de *Media Education,* educação para a recepção dos produtos midiáticos, *Educación para la Comunicación* ou "Leitura Crítica da Comunicação" justifica essas ocorrências.

Entre os trabalhos selecionados junto ao Banco de Teses da CAPES, para se pensar a caracterização do professor educomunicativo, Tello (2011) fala em "alfabetização tecnológica" para os docentes no mesmo sentido que Silva (2011) menciona "letramento digital".

Correa (2012), aspirando uma sociedade em que os meios de comunicação sejam empregados efetivamente para articular as lutas em torno do acesso a todos os direitos, julga "fundamental considerar o aprendizado e exercício da comunicação ainda em tempos de escola" (CORREA, 2012, p.67).

Silva (2011) indica a apropriação das TIC em sala de aula como um dos objetivos ao se pensar em educomunicação na escola. Outro, ainda que relacionado, seria

> [...] formar um público com visão crítica para os veículos de comunicação de massa, para o que

> contribui a ação de apropriar-se das TIC, no sentindo de que aprendendo como se faz, o aluno se capacita para desenvolver um olhar crítico para a mídia (SILVA, 2011, p.48).

Mesmo que, por um processo participativo e dialógico, o professor possa desenvolver suas habilidades e aprendizados relacionados às TIC em conjunto com seus alunos (e, na verdade, ele de fato os desenvolve), possuir previamente capacidades dessa natureza empodera o professor na condução dos momentos pedagógicos educomunicativos.

Souza, Amaral e Turrine (2007) sugerem que o professor seja capaz de: "utilizar editores de texto, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicar-se a distância por meio da telemática e utilizar as ferramentas multimídia no ensino" (2007, p. 5). Na verdade, segundo os autores, essas habilidades apenas introduzem o professor na cultura tecnológica.

Bergomás (2014), em uma abordagem diferente para a questão, denuncia a ausência de alguns saberes relacionados às TIC na formação de educadores:

> Conceptos como arquitectura de la información, administración de contenidos, gestión de conocimiento, alfabetizaciones múltiples, entre otros, están ausentes del bagaje de conocimiento tanto de comunicadores como de educadores (BERGOMÁS, 2014, p.49).

Entre os autores que fundamentam esta pesquisa não há, até aqui, nenhum posicionamento a favor ou uma simples previsão sobre a extinção do papel do professor e/ou da substituição desse profissional por novas tecnologias. O que se observa, na realidade, são apontamentos para mudanças comportamentais e a necessidade de novos saberes. Reforçando a constatação, para Libâneo (2007):

> [...] professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2007, p.10).

Apresentar sensibilidade aos meios e às TIC significa buscar compreensão e conhecimento a respeito. É manter-se disposto para experimentar e, antes da recusa, avaliar e refletir. Monteiro (2012) explica que as mídias possuem características próprias, relacionadas ao seu contexto de origem e a sua funcionalidade. Para o autor, identificar esses aspectos potencializa a utilização das mídias, quer pelas possibilidades no manuseio quer pelo tipo de envolvimento oportunizado com as pessoas:

> Toda mídia tem uma genealogia social e singular feita de diferentes tradições sociotécnicas, hábitos, comportamentos e condicionamentos. Isso deve ser seriamente considerado porque diferentes práticas e exercícios com mídias acionam os comportamentos a elas associados, trazidos pelos sujeitos. E isso se manifesta na forma tanto de interesse, conexão e envolvimento quanto de desconforto, desinteresse ou incapacidade de se ligar ao processo comunicativo (MONTEIRO, 2012, p.135).

Monteiro (2012) também especifica capacidades relacionadas ao uso das TIC e que se mostram necessárias para

constituição de práticas educomunicativas. Segundo o autor, uma dessas capacidades pode ser identificada como "manejar com desembaraço as diferentes tecnologias" (MONTEIRO, 2012, p.229). Essa aptidão se manifesta em atitudes onde é demonstrada facilidade na interação com as diferentes interfaces midiáticas.

"Selecionar informações e mensagens" e "Identificar/interpretar os discursos e intencionalidades" nos meios são outros exemplos de capacidades listadas por Monteiro (2012, p.230). Ambas envolvem conteúdos e conhecimentos de linguagem, referências culturais, éticas e ideológicas. São, de acordo com Monteiro, capacidades explicitadas por meio de fluência na navegação pela Internet, pela utilização eficaz das ferramentas de acesso e busca por informação e pela adoção de posicionamento frente aos conteúdos.

Nota-se que essa sensibilidade para com as TIC, sugerida em diferentes níveis pelos autores, também passa pelo apontamento de habilidades relacionadas à produção de conteúdos. Ou seja, mais do que saberes relacionados com o acesso às informações e serviços ofertados pelas TIC, a perspectiva educomunicativa e o perfil de professor com ela condizente clama pelo desenvolvimento de capacidades de autoria e construção de conteúdos.

Novamente relatando o exposto por Monteiro (2012), o autor indica que a ação educomunicativa exige de seu proponente/coordenador a capacidade expressiva de forma autoral e criativa. Potencial que passa por diversos conteúdos da linguagem e pela "alfabetização midiática", sendo demonstrada pela própria produção de conteúdos realizada e pelas ações de compartilhamento do mesmo.

Pelo exposto, o professor educomunicativo, quanto a sensibilidade e as capacidades relacionadas aos meios e às TIC, deve estar apto a manusear diferentes recursos e diferentes formatos de conteúdos, expressando essas potencialidades por

meio da produção autoral e/ou por remixagem e pelo compartilhar desses conteúdos.

3.3.3 Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC

Fazendo coro com Martín-Barbero (2014), Correa (2012) destaca que "[...] nos dias atuais, não existe lugar específico para se aprender, ou seja, qualquer espaço pode ser sinônimo de novas formas de aprendizados e incorporações de saberes" (CORREA, 2012, p.58). Martín-Barbero (2014) é ainda mais enfático ao afirmar que "a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar" e que estamos na transição de uma sociedade com "sistema educativo a uma sociedade educativa" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.10).

Vivenciar as possibilidades comunicacionais oferecidas pelas tecnologias facilita a análise dos impactos sociais das TIC. Sobre esse espaço-tempo de transformações, Monteiro (2012) oferece diferentes exemplos que evidenciam as mudanças:

> As novas mídias também estão rearranjando os papéis e funções sociais de algumas importantes instituições tradicionais. As campanhas e movimentos políticos passam a ser decididas nas redes sociais, com simultânea e contraditória transparência e manipulação de informação. As famílias mudam seu modo de estar juntas e de convívio interligando-se via planos familiares de telefonia e rádio. Os site oficiais de religiões passam a ter tanta ou mais importância que seus sagrados ritos semanais. As notícias são lidas no celular instantaneamente, e não mais no dia seguinte, no papel jornal. O dinheiro vai sendo cada vez menos usado como papel moeda, passando virtualmente através de nós na forma de créditos e débitos eletrônicos automáticos (MONTEIRO, 2012, p. 120-121).

Também a respeito do cenário de mudanças, Libâneo (2007) afirma que:

> É verdade que o mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia - está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também as escolas e o exercício profissional da docência.
>
> Na esfera econômica, o fenômeno mais importante é a globalização dos mercados. [...] Surgem novas profissões, desaparecem outras. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc.
>
> [...] No campo ética também ocorrem mudanças preocupantes. A padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável. O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, solidariedade, para o respeito à vida (LIBÂNEO, 2007, p.15-16).

Diante do mundo que se redesenha continuadamente por conta dos avanços na comunicação e na informática, Libâneo (2007) preocupa-se com o que deve ser a instituição escolar em face desse contexto. Para ele, a escola deve deixar de se restringir a uma agência transmissora de informação e

deve passar a ser um lugar de análises críticas e de produção da informação:

> A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca da informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO, 2007, p.27).

A formação inicial de professores tendo em vista as mudanças culturais e comunicacionais da contemporaneidade é o problema de pesquisa desenvolvida por Batista (2012). Motivada pela constatação de que na atualidade os alunos aprendem de forma diferente por conta das vivências perpassadas pelas questões midiático-comunicacionais, a autora constata que os professores precisam se assumir como produtores sociais de comunicação, estreitando o diálogo entre as áreas de comunicação e educação.

Mogadouro (2011) diz que o momento atual é caracterizado pela vivência de uma "cultura audiovisual". Nela, muitas vezes, "os alunos sabem mais do que o professor" (MOGADOURO, 2011, p.275). Nesse sentido, autora defende a implementação em todas as licenciaturas de uma formação audiovisual para tentar reverter o descompasso entre imagem e texto.

Tudo que foi reunido dos autores reforça a necessidade do professor reconhecer as transformações causadas pelas inovações tecnológicas. Ora atentando para as características apresentadas pelos novos alunos ora analisando as funções da escola e do próprio professor, os estudos sugerem que, em uma perspectiva educomunicativa, o professor seja capaz de analisar

as direções dessas mudanças e, com isso, adaptar-se e adaptar sua prática para o contexto que se constrói ao seu redor.

Baccega (2011) lembra que a "constituição do novo nunca se poderá dar sem que os resíduos do velho estejam presentes". Assim, se a "ruptura total nunca ocorre" (BACCEGA, 2011, p.31), a leitura e compreensão das mudanças sociais requer um olhar bastante ampliado, fazendo uso inclusive da, anteriormente mencionada, "sensibilidade" para com as TIC.

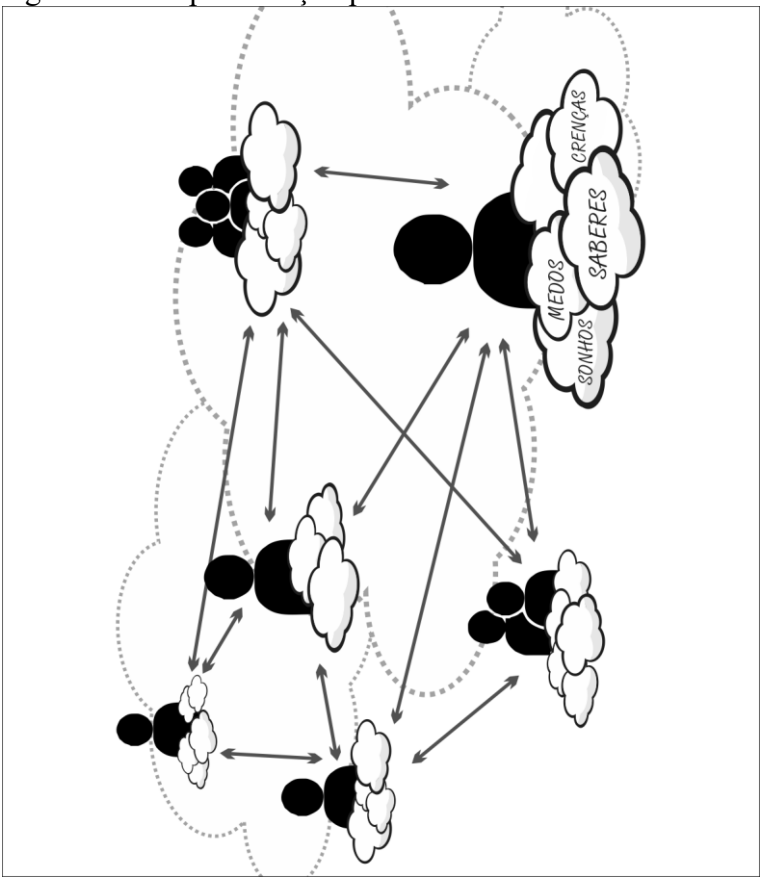
3.3.4 Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos

Como exposto anteriormente, Soares (2011) aponta a construção de ecossistemas comunicativos como a razão do trabalho de um educomunicador. Analisando especificamente o espaço da educação formal, tal finalidade se mantém válida.

Esses ecossistemas oportunizam a formação da competência comunicativa dos sujeitos. É nesse sentido que Mogadouro (2011) explica que ecossistema comunicativo pode ser entendido como uma ambiência democrática que possibilita a ação comunicativa.

Em consonância com Martín-Barbero e Ismar Soares, Monteiro (2012) destaca que os ecossistemas comunicativos correspondem às mediações geradas em meio aos mais diversos acoplamentos sociais. O autor menciona que pensar em ecossistemas comunicativos é pensar em meios, mediações, linguagens, discursos e nas conexões possíveis entre esses aspectos e os sujeitos (Figura 13). É no ecossistema comunicativo que "os sujeitos buscam conquistar socialmente seus espaços" (MONTEIRO, 2012, p.21).

Figura 13 – Representação para Ecossistema Comunicativo[68]



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[68] A ilustração é inspirada nas explicações e referências encontradas em Soares (2014), Martín-Barbero (2011), Mongadouro (2011) e Monteiro (2012). Representa a ambiência onde os sujeitos interagem através das ações comunicativas (setas). O ecossistema abrange tudo que configura a cultura cotidiana e que constitui bagagem dos indivíduos participantes. Na figura, esses elementos são representados em forma de nuvens menos pela associação com leveza e baixa densidade e mais pela intenção de ilustrar a possibilidade de mistura, de hibridismo, como também a dificuldade em delimitar os seus limites.

Por meio de uma analogia com o processo de acoplamento entre módulos lunares, cápsulas, espaçonaves e laboratórios espaciais, Monteiro (2012) discute a "entrada" (acoplamento) dos sujeitos no ecossistema comunicativo. O autor explica que a participação de cada sujeito no ecossistema é determinada pela interface por ele utilizada na ambiência. Monteiro ilustra a questão relatando o episódio ocorrido durante a corrida espacial, no período da Guerra Fria, onde uma estrutura estadunidense e uma soviética realizaram um acoplamento que, dada as características das pessoas e estruturas envolvidas, exigiu diversos ajustes para o estabelecimento da comunicação.

Ponderando alguns aspectos dessa analogia, Monteiro (2012) sugere que nos ecossistemas comunicativos os sujeitos definem seu acoplamento por meio de suas interfaces perceptivas e expressivas, definidas por capacidades a essas relacionadas.

> Educacionalmente falando a Educomunicação está voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas, mais especificamente as capacidades (ou competências) comunicativas. Comunicacionalmente falando, ela lida com meios, linguagens e sentidos relacionados à construção e desenvolvimento social dessas capacidades (MONTEIRO, 2012, p.55).

As relações entre a constituição do ecossistema comunicativo, o processo de acoplamento dos sujeitos a esse ecossistema e as suas capacidades comunicativas de percepção e de expressão, justificam o interesse da perspectiva educomunicativa no desenvolvimento desse tipo de capacidade.

O conceito de ecossistema comunicativo desenhado com os autores até aqui mencionados e o raciocínio desenvolvido por Monteiro (2012) indicam que à medida que

as capacidades comunicativas são desenvolvidas, o acoplamento dos sujeitos se fortalece e, por consequência, também é consolidado o ecossistema comunicativo.

Assim, quanto a aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos, o professor educomunicativo precisa ser capaz de identificar aspectos do ecossistema e do acoplamento de cada um dos envolvidos. Essa capacidade permeia os enunciados e conjuntos de características expostos anteriormente e que desenham um perfil de professor educomunicativo presente em produções da área da Educomunicação.

4 REFLEXÕES E ANÁLISES

Segundo as descrições oferecidas anteriormente a respeito dos procedimentos metodológicos, este estudo busca uma compreensão da realidade em análise considerando a diversidade de relações entre objetos e fenômenos. A confrontação dos dados selecionados com os enunciados levantados no quadro teórico de referência[69] constitui parte do conteúdo que se segue. Em outras palavras, as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa, via instrumento no formato de questionário, são agora analisadas numa perspectiva fundamentada pelos autores selecionados e por estudos recentes acerca dos assuntos. Além desse diálogo entre dados e fundamentação teórica, este capítulo também apresenta os resultados dos testes estatísticos realizados e outros tratamentos dos dados que auxiliaram na construção de resposta para o problema de pesquisa[70].

---

[69] A enumeração dos autores que fundamentam esta pesquisa é dada na subseção 2.2 (página 90) enquanto que a organização, sistematização, interpretação e apreciação de suas ideias são expostas no capítulo 3 (página 171).

[70] Diferentemente do capítulo e respectivas subseções onde são apresentados o instrumento de coleta, as perguntas selecionadas do questionário e o resultado do que foi chamado de "primeira visita" aos dados (caracterização dos participantes e exposição das respostas dos alunos para as questões selecionadas) a referência à matriz de dados tem linguagem diferenciada neste capítulo. Enquanto que anteriormente o próprio texto, os gráficos e as tabelas apontavam com precisão quais questões, subitens e até enunciados do instrumento que, no momento, eram expostos, neste capítulo de análises as referências são mais categóricas e centralizadas nas dimensões do instrumento. É a intenção de tornar a linguagem mais fluida e adequada com a função deste capítulo que justifica a mudança no padrão até agora adotado. Entretanto, reconhecendo o elevado número de questões revisitadas nas análises, são apresentadas em notas de rodapé as listas dos recursos (tabelas e gráficos) já utilizados para ilustrar os dados de cada ponto de análise.

São quatro pontos distintos de análise que são apresentados nas subseções deste capítulo. Primeiramente, discute-se a avaliação dos alunos quanto aos recursos TIC existentes no espaço da escola e, especificamente, na sala de aula. Na sequência, são reunidos dados que evidenciam a necessidade dos docentes atentarem para o repertório tecnológico e midiático apresentado pelos alunos. A terceira perspectiva de análise trata das aparentes expectativas dos alunos a respeito das relações entre professor e TIC. Por fim, faz-se um comparativo, em relação ao uso das TIC, entre o perfil de docente sugerido pelos alunos e o perfil indicado nas produções da área da Educomunicação.

4.1 SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À PRESENÇA E QUANTO AO USO PEDAGÓGICO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DA ESCOLA

As respostas fornecidas pelos alunos quanto aos recursos tecnológicos existentes na escola e, especificamente na sala de aula são, para a maioria dos participantes, negativas. Observa-se que os percentuais com respostas positivas ("Alto" e "Muito Alto") diminuem à medida que o espaço analisado pelos participantes é restringido, passando da escola como um todo para a sala de aula. De forma inversa, a variação também ocorre para as respostas "Muito Baixo" e "Baixo", cujos percentuais aumentam com a restrição do espaço avaliado. Outra análise a respeito desses dados pode ser produzida por meio do cruzamento das respostas dessas duas questões com o tempo (em anos) que o aluno frequenta a sua atual instituição de ensino[71].

[71] A análise da percepção dos alunos quanto à presença e quanto ao uso pedagógico das TIC na escola é desenvolvida a partir das respostas fornecidas para as questões 14, 32.a, 32.b, 32.c e 32.i do instrumento de

Primeiramente, o cruzamento das avaliações dos alunos para os recursos disponíveis no espaço da escola com o tempo de frequência na instituição indica que não há uma associação entre essas variáveis (Tabela 16). Em outras palavras, não são comprovadas, estatisticamente, relações entre o tempo (em anos) que o aluno frequenta determinada instituição escolar e a avaliação que o mesmo faz dos recursos TIC presentes na escola.

coleta de dados. As características do questionário foram discutidas na subseção 2.3 (página 91) deste documento enquanto que a apresentação integral dos dados das questões citadas estão contidas nas subseções 2.6 (página 124) e 2.7 (página 136), sendo ilustradas especificamente pelos Gráficos 5, 6, 7 e 8 e pelas Tabelas 7, 8 e 9.

Tabela 16 – Cruzamento da avaliação do aluno quanto aos recursos tecnológicos existentes na escola e o tempo (em anos) que frequenta a instituição de ensino

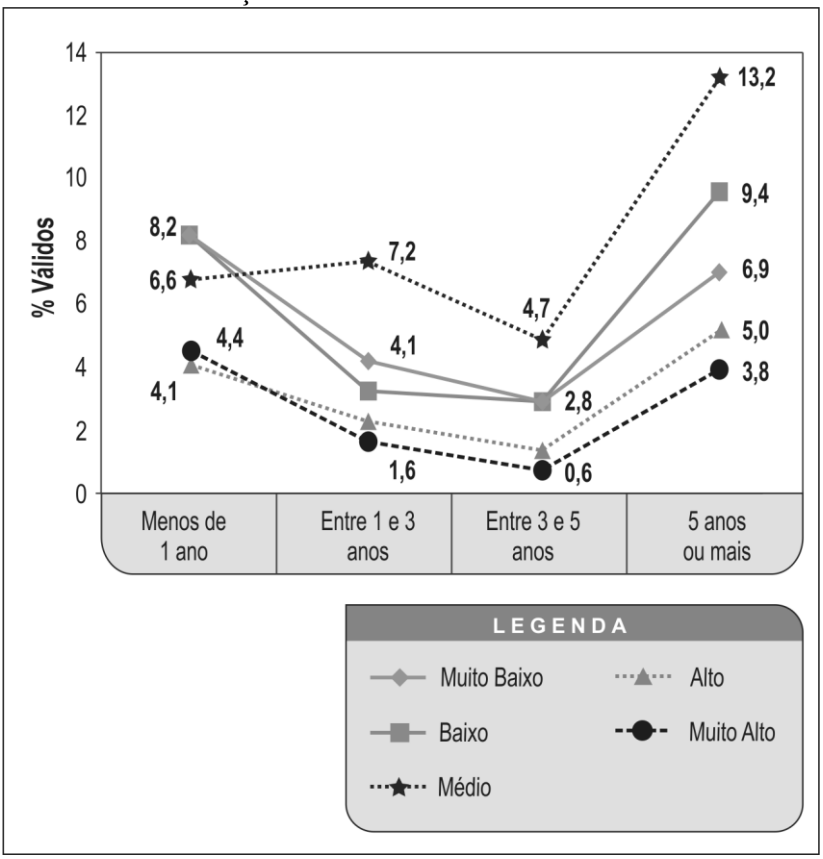
Respostas		Há quantos anos estuda na escola								Total Qtd (%)
		Menos de 1 ano		Entre 1 e 3 anos		Entre 3 e 5 anos		5 anos ou mais		
		Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	
Como avalia "Os recursos tecnológicos que existem em sua escola"	Muito Baixo	26	8,2	13	4,1	9	2,8	22	6,9	70 (21,9)
	Baixo	26	8,2	10	3,1	9	2,8	30	9,4	75 (23,5)
	Médio	21	6,6	23	7,2	15	4,7	42	13,2	101 (31,7)
	Alto	13	4,1	7	2,2	4	1,3	16	5,0	40 (12,5)
	Muito Alto	14	4,4	5	1,6	2	0,6	12	3,8	33 (10,3)
Total		**100**	31,3	**58**	18,2	**39**	12,2	**122**	38,2	**319** / 100,0
Qui-quadrado		,505								
Correlação (Pearson)		,025								

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Além da Tabela 16, o cruzamento das informações também originou o Gráfico 14, onde é possível visualizar a superioridade dos percentuais válidos das respostas "Muito

Baixo" e "Baixo" sobre as do tipo "Alto" e "Muito Alto". Isso, independentemente da quantidade de anos que o aluno frequenta a instituição de ensino.

Gráfico 14 – Linhas com marcadores referentes ao cruzamento dos percentuais válidos para a avaliação dos alunos quanto aos recursos tecnológicos existentes na escola e o tempo (em anos) que frequentam a instituição de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Repetindo as comparações e a operação estatística mencionada, porém, agora entre as avaliações dos alunos para os recursos de TIC existentes na sala de aula e o tempo (em anos) que o aluno frequenta determinada instituição escolar (Tabela 17), os testes estatísticos revelaram existir um relacionamento significante dessas variáveis, ainda que de pequeno efeito[72]. Em outras palavras, os dados indicam que a quantidade de anos do aluno na instituição de ensino possui associação com a avaliação que o mesmo faz dos recursos tecnológicos disponíveis no espaço da sala de aula. Segundo o teste estatístico empregado, o aumento no valor referente ao tempo (em anos) do aluno na escola está relacionado à diminuição do valor na avaliação da presença de recursos tecnológicos na sala de aula.

[72] Quanto ao qui-quadrado, o valor encontrado (0,040) indica uma associação de baixa significância entre as variáveis testadas. Dependendo das variáveis que compõem a verificação, os cálculos do qui-quadrado podem retornar valores bem menores do encontrado para os dados mencionados. Valores possíveis para o teste como, por exemplo, 0,001, ou mesmo, 0,000 (considerando apenas três casas decimais e regras de arredondamento), indicariam relações muito mais relevantes e fortes. A medição do coeficiente de correlação ($r = -0,137$, p (unilateral) $< 0,01$) enfatiza a relação de efeito fraco entre as variáveis em questão. A respeito da interpretação de coeficientes de correlação, Field (2009) explica que o resultado desse teste estatístico varia entre -1 e 1. Segundo o autor, "um coeficiente 1 indica um relacionamento positivo perfeito, um coeficiente de -1 indica um relacionamento negativo perfeito e um coeficiente 0 indica que não existe relacionamento linear" (FIELD, 2009, p. 129). O módulo (valor absoluto) do coeficiente de correlação indica o tamanho do efeito entre as variáveis: valores próximos a 0,1 representam um efeito pequeno, próximos a 0,3 um efeito médio e a partir de 0,5 um efeito considerado grande (FIELD, 2009).

Tabela 17 – Cruzamento da avaliação do aluno quanto aos recursos tecnológicos existentes na sala de aula e o tempo (em anos) que frequenta a instituição de ensino

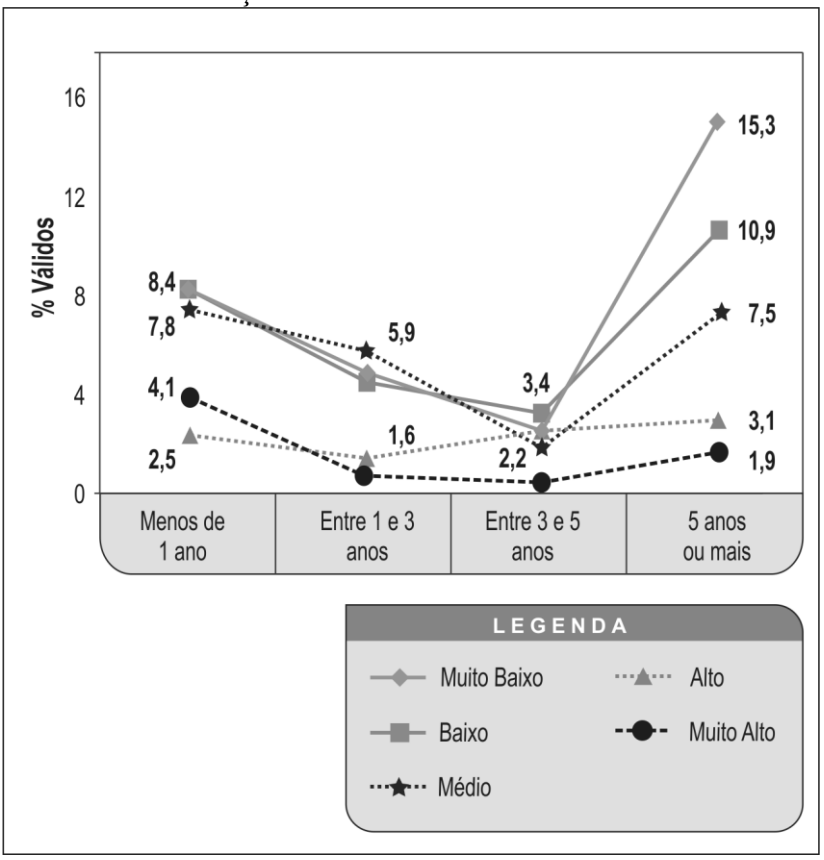
Respos-tas		Há quantos anos estuda na escola								Total Qtd (%)
		Menos de 1 ano		Entre 1 e 3 anos		Entre 3 e 5 anos		5 anos ou mais		
		Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	
Como avalia "Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula"	Muito Baixo	27	8,4	16	5,0	9	2,8	49	15,3	101 (31,6)
	Baixo	27	8,4	15	4,7	11	3,4	35	10,9	88 (27,5)
	Médio	25	7,8	19	5,9	7	2,2	24	7,5	75 (23,4)
	Alto	8	2,5	5	1,6	9	2,8	10	3,1	32 (10,0)
	Muito Alto	13	4,1	3	0,9	2	0,6	6	1,9	24 (7,5)
Total		**100**	31,3	**58**	18,1	**38**	11,9	**124**	38,8	**320** / 100,0
Qui-quadrado		,040								
Correlação (Pearson)		-,137								

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O Gráfico 15 ilustra o cruzamento dos dados referentes às avaliações que os alunos fazem dos recursos tecnológicos

existentes no espaço da sala de aula e o tempo em que frequentam a instituição de ensino:

Gráfico 15 – Linhas com marcadores referentes ao cruzamento dos percentuais válidos para a avaliação dos alunos quanto aos recursos tecnológicos existentes na sala de aula e o tempo (em anos) que frequentam a instituição de ensino



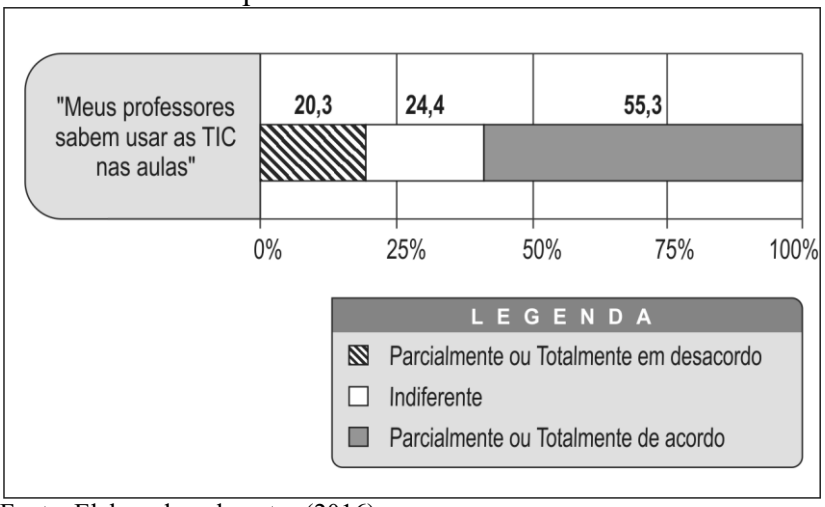
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Independente do nível de associação dessas variáveis, é difícil descrever a influência de uma sobre a outra. Talvez a compreensão da valoração que os alunos fazem dos recursos tecnológicos presentes no espaço da sala de aula requeira considerar outros aspectos como, por exemplo, o próprio perfil dos professores. Esta análise coincide com o chamado problema da terceira variável (FIELD, 2009). Ou seja, é possível que existam outras variáveis não medidas afetando os resultados encontrados.

Mesmo assim, como mera suposição, o incremento no percentual das respostas iguais a "Muito Baixo" conforme o aumento no tempo (em anos) na instituição de ensino, pode resultar da não observação de transformações na sala de aula semelhantes às visualizadas em outros contextos. Ou seja, ao mesmo tempo em que o aluno observa e vivencia as rápidas mudanças e avanços tecnológicos nas versões dos dispositivos e demais TIC nos espaços em que interage, a sala de aula apresenta pouca ou nenhuma mudança relevante. Assim, à medida que o aluno está a mais tempo na mesma escola, a manutenção dessa situação e o seu contraste com o frenético mercado das novas tecnologias poderia explicar a influência deste tempo de escola na avaliação dos recursos da sala de aula. Situação que, no contrário também seria válida. O tempo reduzido de frequência em uma mesma escola, não influenciaria a avaliação para níveis mais baixos da escala, uma vez que a menor experiência no mesmo espaço escolar disfarçaria ou tornaria menos evidente a falta de mudanças na estrutura da sala de aula. Entretanto, para tal interpretação do fenômeno ser confirmada, também faltam dados na análise.

Sobre a percepção dos alunos quanto ao uso das TIC na escola, as respostas dos alunos indicam duas situações que, inicialmente, soam como opostas. Por um lado, a maioria dos discentes concorda, em algum grau, com a afirmação de que seus professores sabem utilizar as TIC em aula (Gráfico 16).

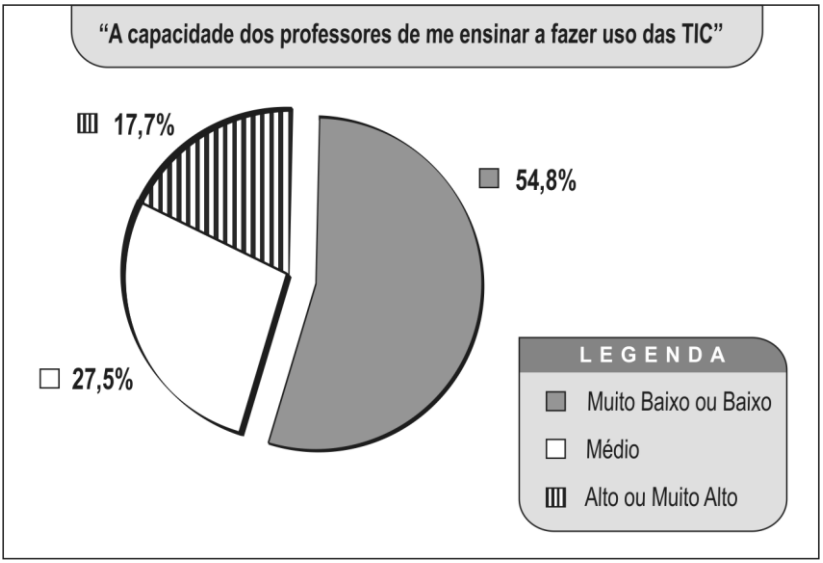
Gráfico 16 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Meus professores sabem usar as TIC nas aulas"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Porém, ao mesmo tempo, também para a maioria, a capacidade dos docentes em ensinar o uso das tecnologias é avaliada de forma negativa (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para "A capacidade dos professores de me ensinar a fazer uso das TIC"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Como visto, Libâneo (2007) acha insuficiente pensar os meios e as TIC meramente como recursos didáticos. Reconhecendo que eles também constituem as mediações culturais que caracterizam o processo escolar, o autor identifica três formas de relação pedagógica com as TIC: como conteúdo escolar (objeto de ensino), como competências dos professores e como meios de comunicação (LIBÂNEO, 2007). Considerando essas ideias de Libâneo, é possível pensar que as diferentes relações com as TIC explicam a contradição das respostas dos alunos. A diferença nas respostas para as duas situações em questão pode ser dada pela alternância dos critérios empregados em cada uma. Ou seja, é possível que a concordância com a afirmação de que o professor sabe usar as TIC em aula decorra de uma observação das TIC como

recursos didáticos, enquanto que a avaliação negativa do ensino para uso das TIC decorra de uma observação das TIC como objetos de ensino na escola. Há, ainda, a possibilidade de limitações no próprio instrumento de coleta e, assim, na natureza dos dados da matriz de análise.

Centrando-se na avaliação negativa dos alunos para a capacidade de seus professores de ensinar a utilização das tecnologias de informação e comunicação, é possível que o resultado encontrado também decorra do fato de os alunos não enxergarem a figura do professor como a principal responsável pelo desenvolvimento das habilidades relacionadas ao manuseio dos recursos tecnológicos. Considerando que, de fato, os jovens atualmente fazem uso de diferentes tecnologias[73], a avaliação evidencia que os alunos aprendem a utilizar as TIC independentemente dos professores e, provavelmente, em outros lugares e tempos que não os da escola.

Em entrevista concedida ao Prof. Dr. Sergio Fabiano Annibal, o pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez, quando questionado quanto a relação entre comunicação e educação, tratou da aprendizagem oportunizada pelas TIC:

> *Para mim, a interação em distintos níveis, pessoal, grupal, mediada por qualquer dispositivo de comunicação, gera a possibilidade de uma aprendizagem. Mesmo sem a necessidade de que alguém tenha a intenção explícita de provocar uma aprendizagem* (GÓMEZ, 2016).

Retomando a análise dos dados, a avaliação que os alunos fizeram quanto ao uso de TIC móveis em atividades

[73] Como visto anteriormente, 88% dos alunos participantes de um estudo realizado e publicado pelo CGI.br confirmaram ter usado a Internet no período de até três meses anteriores à pesquisa.

pedagógicas também teve a maioria das respostas entre os menores níveis da escala.

Entretanto, o cruzamento desses dados (a avaliação da capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC e a avaliação do uso pedagógico de tecnologias móveis em sala de aula) demonstra uma correlação[74] de efeito médio entre as variáveis (Tabela 18). Assim, a utilização de tecnologias móveis no desenvolvimento de atividades em sala de aula tende a ser melhor avaliada à medida que o aluno percebe que o professor é capaz de ensinar o uso das TIC. Segundo os resultados e análises, a relação contrária também é válida. Ou seja, o aluno melhor avalia o professor como capaz de ensinar o uso de tecnologias à medida que as tecnologias (no caso, os recursos móveis) são empregados em atividades pedagógicas bem conceituadas pelo aluno.

[74] r=0,339, p (bilateral) < 0,01.

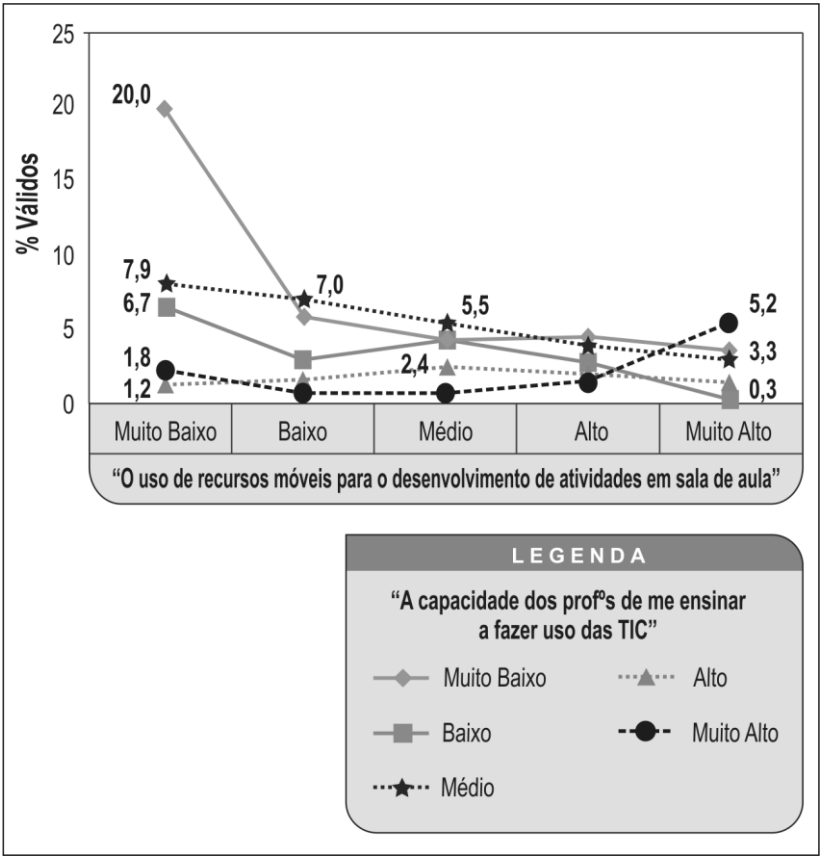
Tabela 18 – Cruzamento da avaliação dos alunos para a capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC e a avaliação do uso pedagógico de tecnologias móveis em atividades na sala de aula

Respostas		Como avalia: "Uso de TIC móveis para o desenvolvimento de atividades em sala"										Total Qtd (%)
		Muito Baixo		Baixo		Médio		Alto		Muito Alto		
		Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Como avalia: "A capacidade dos professores de me ensinar a fazer uso das TIC"	Muito Baixo	66	20,0	19	5,8	14	4,2	14	4,2	11	3,3	124 (37,6)
	Baixo	22	6,7	10	3,0	15	4,5	9	2,7	1	0,3	57 (17,3)
	Médio	26	7,9	23	7,0	18	5,5	13	3,9	10	3,0	90 (27,3)
	Alto	4	1,2	5	1,5	8	2,4	6	1,8	4	1,2	27 (8,2)
	Muito Alto	6	1,8	2	0,6	2	0,6	5	1,5	17	5,2	32 (9,7)
Total		**124**	37,6	**59**	17,9	**57**	17,3	**47**	14,2	**43**	13,0	**330** / 100,0
Qui-quadrado		,000										
Correl. (Pearson)		,339										

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O cruzamento desses dados é ilustrado no Gráfico 18:

Gráfico 18 – Linhas com marcadores referentes ao cruzamento dos percentuais válidos para a capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC e a avaliação do uso pedagógico de tecnologias móveis em atividades na sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Com a exposição desses cruzamentos e análises é encerrada esta subseção. Na sequência, conforme mencionado

no início do capítulo, as análises prosseguem com a discussão quanto a importância do (re)conhecimento por parte dos professores do repertório tecnológico e midiático de seus alunos.

4.2 SOBRE O (RE)CONHECIMENTO DO REPERTÓRIO TECNOLÓGICO E MIDIÁTICO DOS ALUNOS

Retomando a direção desta investigação para as possibilidades de caracterização do professor educomunicativo, é importante lembrar que o educador Paulo Freire, importante referência nas discussões a respeito de Educomunicação, já alertava para a necessidade do docente respeitar os saberes dos educandos:

> [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996a, p.30).

Freire (1996a) defende a ideia de que o sujeito professor deve ser capaz de olhar e de considerar o conteúdo trazido e expressado pelo aluno. Ou seja, deve envolver, trabalhar e proporcionar reflexões com o repertório de saberes apresentado pelos discentes. É a partir desse argumento e da reconhecida importância do autor para o campo da Educomunicação que, mais explicitamente, se aponta a capacidade de promover aproximação e mescla entre os saberes dos alunos e os conteúdos escolares (ou vice-versa) como característica para compor um perfil de professor educomunicativo. Por "saber do aluno", utiliza-se a perspectiva

freireana explicada por Pinto (2001, p.64) como "o conhecimento que ele [o aluno] traz do mundo da experiência imediata, [...] do dia a dia". É o conhecimento não escolar e que, conforme o próprio Paulo Freire (1998) anunciava, precisa ser considerado:

> [...] não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que os educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (FREIRE, 1998, p. 85).

Na atualidade, o acesso às diferentes mídias, a produção de conteúdos, o entretenimento eletrônico e outras possibilidades ofertadas pelo uso das TIC constituem as experiências dos alunos e, desta forma, os "saberes" por eles "levados" à escola. Pode-se dizer, portanto, que por saber do aluno também é preciso considerar seu repertório tecnológico e midiático.

Há, nessa argumentação quanto à necessidade do professor atentar aos saberes do aluno, duas implicações iniciais. Primeiro, que a capacidade de relacionar esse repertório tecnológico e midiático dos alunos com a prática pedagógica pode ser potencializada se o professor mantiver, em algum grau, comportamentos que o tornem sensível no que tange à identificação e compreensão dos saberes dos alunos e/ou comportamentos que possibilitem a ampliação do seu próprio repertório. Em outras palavras, se o professor buscar, ainda que de uma forma primária ou parcial, conhecer e/ou experimentar o acesso aos produtos midiáticos, a produção de conteúdos e a utilização de outras possibilidades oferecidas pelas TIC, possivelmente será, este docente, mais habilidoso na coordenação de situações que permitam reflexões e relações

entre os repertórios tecnológicos e midiáticos dos alunos e os saberes escolares.

Nesse sentido, Souza (2014) argumenta a respeito da mencionada "sensibilidade" no olhar para as mídias:

> [...] para que haja o aproveitamento das novas possibilidades advindas com as novas mídias na escola é necessário que tenhamos professores mais 'conectados' e cientes da importância de aproximar o que se vive com o que se ensina em sala de aula. Para isso não é preciso ser *expert* em programação ou ter uma página na internet, mas ter a sensibilidade de enxergar nas mídias novas possibilidades educacionais, a fim de diminuir a distância entre o mundo do aluno e o ambiente escolar (SOUZA, 2014, p.78, grifo da autora).

Outra implicação é que, além do experimentar e/ou conhecer o repertório tecnológico e midiático dos alunos, cabe ao professor o desenvolvimento e a manutenção de uma boa capacidade crítica a respeito. Assim, o acesso às mídias, a produção de conteúdos e tantas outras oportunidades geradas pelas TIC devem ser experimentadas com criticidade, com consciência, com atenção e com o interesse de compreender a situação em questão. O uso descompromissado das TIC, regido apenas por entretenimento, curiosidade ou por vontade indefinida deve ser resguardado às situações em que essa forma de utilização não traga prejuízo aos alunos, quando não ocorre, portanto, uma oposição às finalidades pedagógicas.

Fortunato e Penteado (2015) apontam para o risco de os conteúdos midiáticos agirem contra o processo educacional:

> No entanto, a mídia, por si só, não educa, mas deseduca – termo topicalizado a partir da ideia de "miseducation" de Chomsky (2000) capaz de explicar suas implicações. Morais (2004, p. 129), ao discutir a relação entre mídia e educação, expressa eloquente, porém lamentável, constatação: "educação que se aspira realizar-se

> com a mídia (cooperação), mas que, no entanto, se necessário, terá que realizar-se contra ela", no sentido de que os produtos da mídia interferem na educação, mas não de forma colaborativa ao processo educacional, muitas vezes de forma concorrente [...] (FORTUNATO; PENTEADO, 2015, p.382).

O alerta dos autores transcritos serve para reforçar a defesa quanto a necessidade do professor atentar a esses conteúdos que, impreterivelmente, constituem o repertório dos alunos.

Os dados da pesquisa auxiliam na compreensão de quais realidades, quais saberes os alunos vivenciam e trazem para o ambiente escolar. As respostas fornecidas para alguns subitens das questões do questionário[75], ilustram aspectos, valores e comportamentos dos alunos que, conforme a presente discussão, devem ser considerados pelo docente. Mais do que isso, numa perspectiva ideal, deveriam ser compreendidos e tomados como objetos de reflexão e análise nas situações pedagógicas mediadas pelo professor.

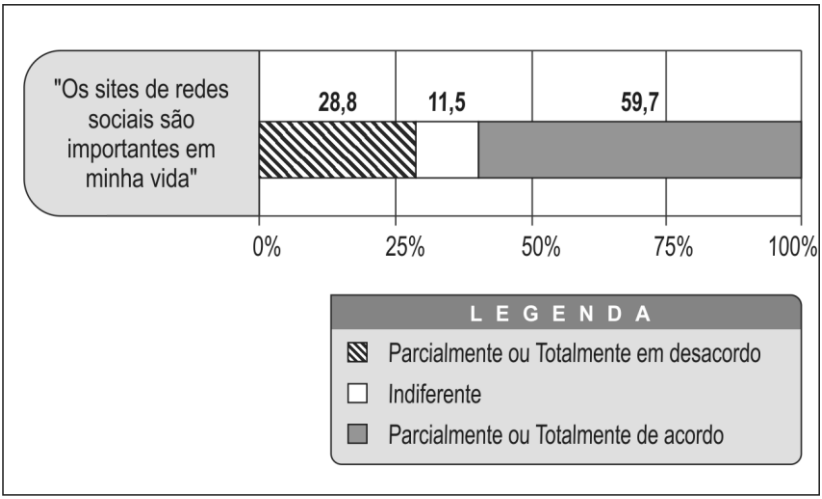
Como visto nas apresentações das perguntas do questionário e dos dados coletados, os participantes indicaram, por meio de valores de uma escala, o nível de concordância com enunciados que relacionavam TIC e escola. Entre as respostas fornecidas, mais da metade dos alunos participantes

---

[75] Este ponto de análise que trata do (re)conhecimento pelos professores do repertório midiático e tecnológico dos alunos é desenvolvido a partir das respostas fornecidas para as questões 1, 19.c, 19.j, 19.l, 32.b, 32.c, 32.f, 32.g, 32.i e 35.b do instrumento de coleta de dados. Conforme mencionado em nota anterior, as características do questionário foram discutidas na subseção 2.3 (página 91) deste documento enquanto que a apresentação integral dos dados das questões citadas estão contidas nas subseções 2.6 (página 124) e 2.7 (página 136). Especificamente, os dados das questões citadas nesta análise são ilustrados nos Gráficos 7, 8, 11, 12 e 13 e nas Tabelas 3, 8, 9, 12, 13, 14 e 15.

respondeu estar totalmente ou parcialmente de acordo com a afirmação que atribuía importância às redes sociais na vida dos alunos (ver Gráfico 19).

Gráfico 19 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Os sites de redes sociais são importantes em minha vida"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

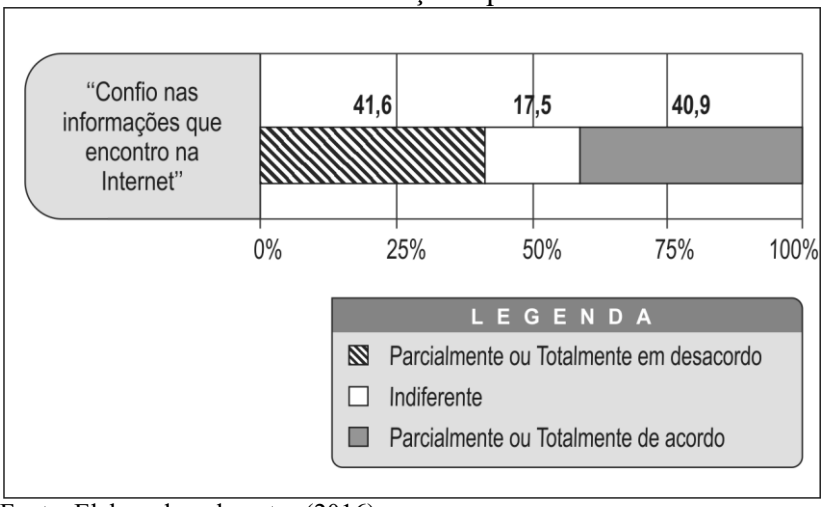
O elevado percentual de concordância com a frase e os argumentos até agora mencionados fornecem indícios da necessidade dos professores considerarem as redes sociais em suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, à medida que tais recursos são experimentados e compõe a vida e rotina dos alunos, cabe aos professores manter o olhar "sensível" a essas tecnologias. Bem verdade que, em relação às redes sociais, muitos professores também são usuários[76], fazendo com que os

[76] Segundo dados apresentados pelo próprio Facebook, no segundo trimestre de 2014 eram 89 milhões de pessoas no país com conta no site (CANALTECH, 2016).

recursos não sejam de um todo desconhecidos. Entretanto, o possível fato de o professor ser um usuário das redes sociais não implica, necessariamente, que o recurso esteja presente em sala de aula. Como também não garante que o professor possua criticidade e maior compreensão da tecnologia. Afinal, transferindo o mesmo raciocínio para o caso da televisão, não é o fato de o professor fazer uso, até mesmo diário, de tal equipamento que garante que a televisão esteja presente nas atividades pedagógicas coordenadas pelo mesmo professor. E, seguindo na comparação, assistir ao televisor não necessariamente constrói no docente a capacidade de criticar tal tecnologia. Existem, pois, mais aspectos relacionados com a presença das TIC na escola e com os seus empregos pedagógicos do que a simples identificação do professor com a condição de usuário de tais tecnologias.

Outra questão cujo grau de concordância foi avaliado pelos participantes diz respeito à confiabilidade das informações encontradas na Internet. Nesta, diferentemente do que aconteceu com o resultado descrito anteriormente, as respostas dos alunos ficaram distribuídas entre os extremos da escala (Gráfico 20):

Gráfico 20 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Confio nas informações que encontro na Internet"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O equilíbrio encontrado entre a quantidade de alunos que concorda (em algum grau) e os que discordam (também em algum grau) com a confiabilidade das informações encontradas na Internet sugere um tema a ser pensado e trabalhado no ambiente escolar. Afinal, se os alunos fazem uso da Internet e, ao mesmo tempo, ficam divididos quanto à confiabilidade das informações que acessam, é mister discutir tanto a veracidade das informações que circulam na Internet como, também, procedimentos para verificação e validação dos dados acessados. Existe, nessa questão, a oportunidade da escola fortalecer a imagem de instituição onde as informações acessadas pelos alunos podem ser verificadas e, com isso, um lugar onde as dúvidas quanto à confiabilidade dos conteúdos são sanadas. Ou seja, a ação do professor de atentar para o repertório tecnológico e midiático dos alunos permite que as aprendizagens contidas nesses repertórios, e que são

desenvolvidas também fora da escola, sejam revisadas e atualizadas na escola.

Para Orozco Gómez (2016), oportunizar essa consciência na interação com os produtos das mídias é uma atribuição daqueles adeptos de uma perspectiva identificada com a educomunicação:

> *A formação clássica de um educador o capacita a definir e gerenciar objetivos de aprendizagem, a estimular o pensar do educando, o investigar, encontrar respostas... Para mim, um educomunicador parece que deve facilitar à pessoa entender seus processos de interação com a informação e com todos os produtos dos meios. Para entender o que, na verdade e no fundo, está sendo comunicado está circulando. É coordenar um processo não de aprendizagem, mas de "re-aprendizagem" porque sempre estamos em comunicação, mas nem sempre entendendo o que está acontecendo na realidade* (GÓMEZ, 2016).

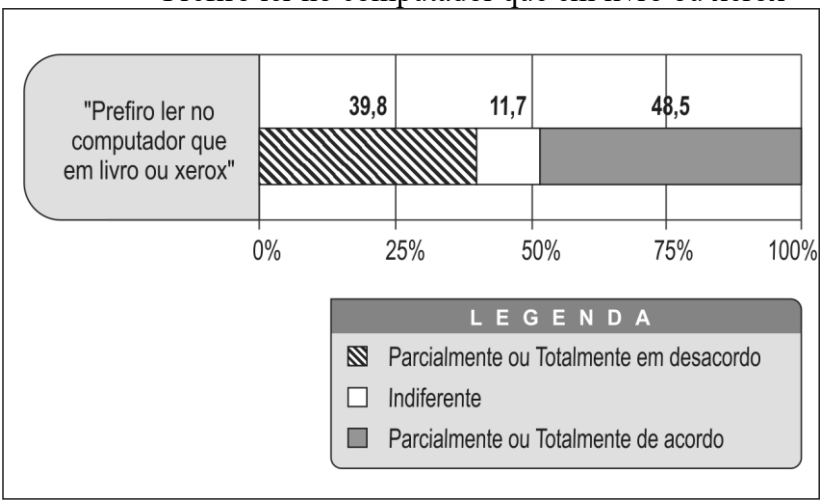
Percebe-se, até agora, que as pistas que os dados da pesquisa oferecem a respeito do repertório tecnológico e midiático dos alunos sugerem mudanças na postura do professor, nos objetivos e nos conteúdos escolares. Ao menos no que diz respeito às concepções mais tradicionais de ensino que, segundo Mizukami (1986), descrevem a atividade pedagógica como centrada no professor, identificada com as ideias de instrução e de transmissão, restrita ao espaço escolar e voltada ao que é externo ao aluno (programas, disciplinas, professor).

Continuando, os dados também evidenciam transformações surgidas nos hábitos dos alunos que parecem ser decorrentes da própria construção de seus repertórios tecnológicos e midiáticos a partir da utilização das TIC.

Sobre o comportamento de leitura, por exemplo, quase metade dos alunos considera (parcialmente ou totalmente)

verdadeira a preferência pela leitura em dispositivos eletrônicos do que no formato impresso (Gráfico 21):

Gráfico 21 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Prefiro ler no computador que em livro ou xerox"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Se há, entre os educadores, um desejo por desenvolver e ampliar as capacidades de leitura dos alunos e se estes manifestam preferência pelo contato com textos através dos meios digitais, não seria esperado que a escola promovesse a leitura nesse formato? Existem, de fato, projetos, indicações, ações que efetivamente valorizem e explorem a leitura nos dispositivos eletrônicos? E mais, se existem ações nessa direção, elas são concebidas conforme as particularidades e potencialidades do meio eletrônico?

Todos esses questionamentos servem apenas para enaltecer a importância que a compreensão da realidade, dos saberes e do comportamento dos alunos pode representar para o pensar dos momentos pedagógicos vivenciados na escola,

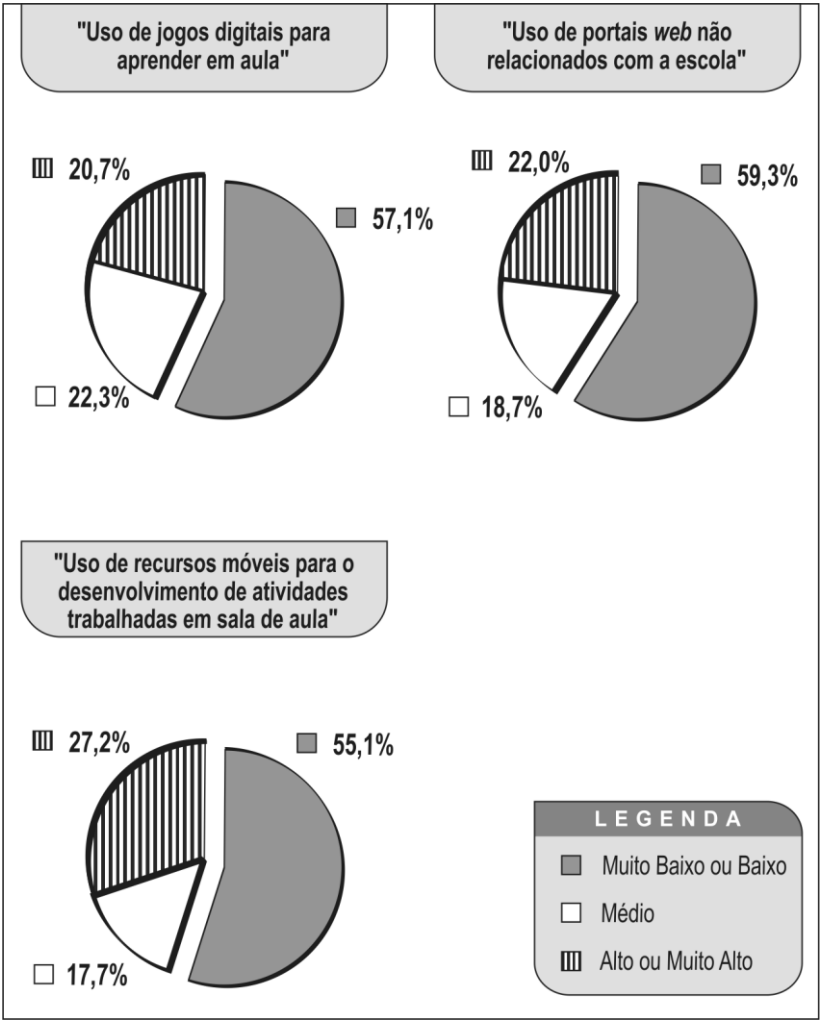
como também reforça a necessidade de saberes e de capacidades críticas do professor para melhor interagir com o repertório apresentado pelo aluno. E, em tudo que essa compreensão e interação diz respeito às TIC, há de se atentar para esses recursos superando as perspectivas onde TIC e escola estão separadas ou, pior, constituem elementos de uma competição. A esse respeito, Fortunato e Penteado (2015), apontam as ações caracterizadas como educomunicativas como alternativa para o trabalho:

> Talvez o mais urgente e necessário seja: como a escola pode competir com o espetáculo da mídia? Como a escola e os educadores podem se apropriar do potencial educativo dos dispositivos midiáticos?
>
> Esses desafios já foram lançados à comunidade acadêmica e aos legisladores. Não há uma única resposta nem soluções mágicas ao cenário identificado. No entanto, talvez um caminho possível nessa direção seja justamente não demonizar a mídia e cair na armadilha (ou tentação) da crítica pela crítica, ou da proibição do uso e acesso às novas tecnologias, como se fossem os grandes vilões da educação escolar. Pelo contrário: há que se apostar nas características de interatividade dos meios de comunicação e seu potencial de transmissão de informação – o uso estratégico no sentido adotado por Certeau (1994), de aproveitamento das práticas do saber-fazer das atividades cotidianas de liberdade e criatividade, em favor do processo de aprendizagem. Nessa passarela, caminham estratégias educomunicativas, que utilizam o espaço e as ferramentas de comunicação de forma a estabelecerem ecossistemas que, por sua vez, trabalham em prol de uma educação cidadã (FORTUNATO; PENTEADO, 2015, p.388).

Diante do que é fornecido pelos dados a respeito da caracterização do repertório tecnológico e midiático dos alunos e de toda a argumentação até aqui elaborada a favor da necessidade do professor (re)conhecer tais saberes, surge uma questão. Se Paulo Freire por "mais de trinta anos" (FREIRE, 1996a, p. 30) defendeu e sugeriu o olhar atento dos professores para os saberes trazidos pelo aluno, será que isso já não ocorre nas escolas? Em outras palavras, se as obras e ideias de Freire fazem parte da formação de muitos professores, a importância pedagógica em se considerar o repertório apresentado pelos alunos já não está consolidada? Já não é uma realidade e, com isso, a escola vem se atualizando e se mantendo atenta para os novos saberes e demandas relacionadas às TIC?

As respostas às perguntas acima não constituem as finalidades do presente trabalho e, certamente, requerem outros procedimentos metodológicos. Entretanto, os questionamentos serviram para direcionar nova análise sobre as respostas dos alunos numa tentativa de encontrar algo a respeito. As avaliações dos alunos para o uso na escola de alguns recursos tecnológicos tais como jogos eletrônicos (*games*), portais *web* (não relacionados com a escola) e dispositivos móveis oferecem pontos de partida para reflexões (ver gráfico 22).

Gráfico 22 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para "Uso de jogos digitais para aprender em aula", "Uso de portais web não relacionados com a escola" e "Uso de recursos móveis para o desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O agrupamento (soma) das respostas do tipo "Muito Baixo" e "Baixo" faz com que as respectivas fatias (em destaque no Gráfico 22) superem a metade dos participantes em cada uma das questões avaliadas. Isso indica que para a maioria dos alunos as situações correspondentes são atualmente percebidas de uma forma negativa. Ou seja, os alunos não enxergam, na escola, uma boa utilização dos recursos citados. Apesar dos apelos ao longo de mais de três décadas de Paulo Freire, os dados analisados indicam não ser efetiva a compreensão das realidades dos alunos[77] pelos professores e, dessa forma, a incorporação de tais realidades nas situações pedagógicas.

Mesmo que o motivo relacionado à avaliação negativa do uso das TIC na escola não seja explicitado pelos dados, as respostas denunciam diferenças entre as realidades vividas pelos estudantes dentro e fora da escola. Afinal, se as TIC se relacionam fortemente com diversas atividades realizadas pelos jovens fora da escola, ocupando horas diárias de suas rotinas[78], esses recursos constituem seus repertórios e, assim, deveriam também constituir as experiências pedagógicas vivenciadas pelos alunos no espaço escolar. Se assim fosse realizado, entende-se que o uso dos recursos citados teriam melhores avaliações do que as apresentadas até o momento.

A suspeita de que o resultado negativo para as situações ilustradas no Gráfico 20 pudesse ser determinado pela particularidade de uma instituição escolar, dentre as participantes da amostra, motivou alguns testes estatísticos. Ou seja, novas verificações e cruzamentos com os dados foram realizados com o intuito de fortalecer a compreensão e também

---

[77] Referindo-se ao repertório tecnológico e midiático dos alunos.

[78] Conforme visto anteriormente, a pesquisa publicada em 2015 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil relatou que 78% dos alunos indicaram fazer uso da Internet "todos os dias ou quase todos os dias".

de validar a representatividade das respostas para cada uma das três situações envolvendo o uso das TIC.

Analisando por instituição de ensino as avaliações dos alunos quanto ao uso dos jogos digitais, não foram observadas associações significantes entre as variáveis (ver Tabela 19).

Tabela 19 – Cruzamento das avaliações dos alunos para "Uso de jogos digitais para aprender em aula" e a instituição de ensino frequentada

Respostas		Instituição de ensino frequentada pelo aluno						
		Região Norte			Região Central		Região Sul	
		Escola Esperança	Escola Fortaleza	Escola Prudência	Escola Amor	Escola Justiça	Escola Temperança	Escola Fé
		% Válido						
"Uso de jogos digitais para aprender em aula"	Muito Baixo ou Baixo	50,9	63,0	40,0	70,0	70,0	52,8	51,2
	Médio	25,5	17,4	25,0	16,7	12,0	19,4	31,7
	Alto ou Muito Alto	23,6	19,6	35,0	13,3	18,0	27,8	17,1
Total		**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Qui-quadrado		,181						

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A repetição do teste observando não a instituição indicada pelo participante, mas a região onde ela está inserida também não identifica, entre as variáveis, uma associação com significância[79].

Quanto ao uso de portais *web* não relacionados com a escola, os testes também não revelaram associação com significância entre as avaliações dos alunos e as instituições de ensino indicadas pelos participantes (ver Tabela 20) e entre as mesmas avaliações e as regiões geográficas das escolas[80].

[79] O qui-quadrado, neste caso, é de 0,063.

[80] Neste teste, o qui-quadrado resultou em 0,205.

Tabela 20 – Cruzamento das avaliações dos alunos para "Uso de portais web não relacionados com a escola" e a instituição de ensino frequentada

Respostas		Instituição de ensino frequentada pelo aluno						
		Região Norte			Região Central		Região Sul	
		Escola Esperança	Escola Fortaleza	Escola Prudência	Escola Amor	Escola Justiça	Escola Temperança	Escola Fé
		% Válido						
"Uso de portais web não relacionados com a escola"	Muito Baixo ou Baixo	52,5	60,4	66,7	75,0	54,9	69,4	54,1
	Médio	18,6	16,7	9,5	18,8	27,5	13,9	18,8
	Alto ou Muito Alto	28,8	22,9	23,8	6,3	17,6	16,7	27,1
Total		**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Qui-quadrado		,330						

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Encerrando as verificações, também não foram encontradas associações significativas nem entre as avaliações dos alunos quanto ao uso das tecnologias móveis em atividades em sala de aula e as escolas indicadas pelos participantes (ver

Tabela 21) nem entre essas avaliações e a região de localização da instituição[81].

Tabela 21 – Cruzamento das avaliações dos alunos para "Uso de recursos móveis em atividades trabalhadas em sala de aula" e a instituição de ensino frequentada

Respostas		Instituição de ensino frequentada pelo aluno						
		Região Norte			Região Central		Região Sul	
		Escola Esperança	Escola Fortaleza	Escola Prudência	Escola Amor	Escola Justiça	Escola Temperança	Escola Fé
		% Válido						
"Uso de recursos móveis em atividades trabalhadas em sala de aula"	Muito Baixo ou Baixo	47,5	56,0	38,1	62,5	58,5	74,3	51,2
	Médio	18,6	16,0	33,3	15,6	15,1	2,9	22,6
	Alto ou Muito Alto	33,9	28,0	28,6	21,9	26,4	22,9	26,2
Total		**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Qui-quadrado		,232						

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

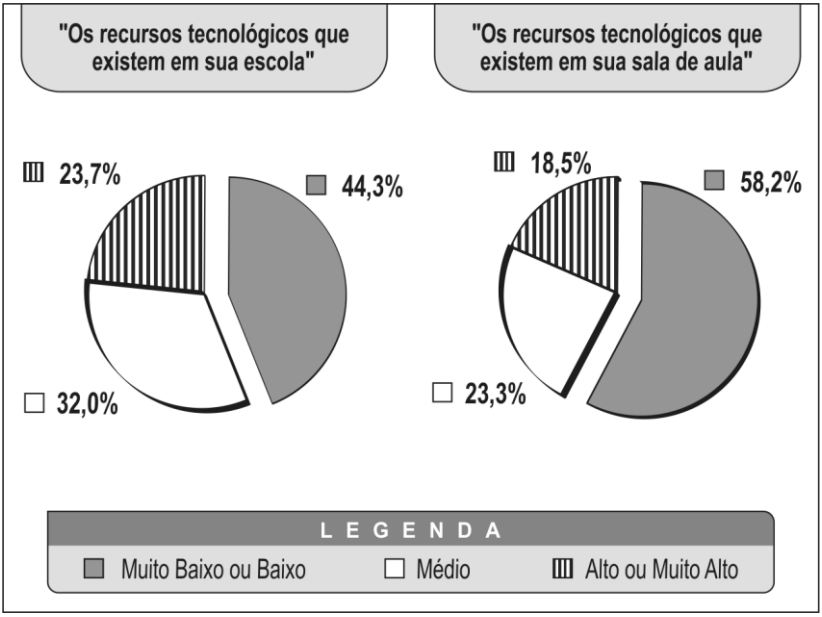
[81] O cruzamento entre a região da escola do aluno e a avaliação deste para o uso das TIC móveis em atividades na sala de aula resultou em um teste qui-quadrado igual a 0,548.

Com isso, as avaliações negativas da maior parte dos alunos para as três situações relacionando TIC e escola não decorrem de questões particulares das instituições de ensino e também não estão relacionadas com a região da cidade onde essas escolas estão localizadas. Os dados indicam se tratar de uma avaliação que pode ser generalizada e, assim, transcender as contingências que são exclusivas das escolas participantes.

Tal generalização, entretanto, não nega a possibilidade da existência de fatores restritos a uma escola (professores, programas, projetos) que sejam capazes de modificar a avaliação dos alunos quanto ao uso pedagógico das TIC. É por conta dos limites dos procedimentos aqui empregados que tais fatores não surgem na matriz de dados e, desta forma, não podem ser melhor analisados, encorpando a discussão.

Retomando, o relevante para este momento do estudo foi a indicação que as respostas dos alunos forneceram quanto às dificuldades da escola em trabalhar aspectos das realidades dos discentes, ou melhor, o quanto as respostas denunciavam as ausências no espaço escolar de elementos que constituem o dia a dia dos educandos. Em um ponto anterior de análise, foram demonstradas as percepções dos alunos quanto à presença das TIC no espaço da escola (como um todo) e, especificamente, no espaço da sala de aula. O Gráfico 23 agrupa e reapresenta as respostas fornecidas pelos participantes:

Gráfico 23 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para "Os recursos tecnológicos que existem em sua escola" e "Os recursos tecnológicos que existem em sua sala de aula"



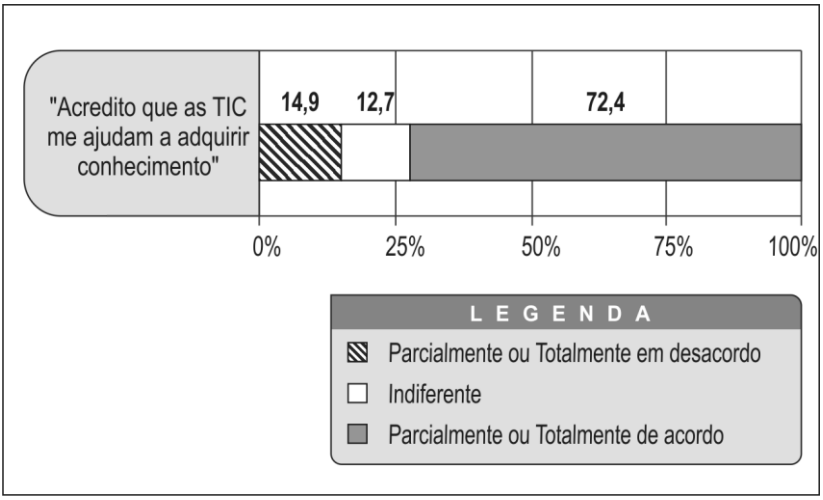
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Assim como ocorre com a avaliação do uso de *games*, de portais *web* não relacionados com a escola e dos recursos móveis em atividades, aqui a matriz de dados não dá conta de indicar os motivos pelos quais a maior parte dos alunos avalia negativamente as TIC existentes na escola e na sala de aula. Entretanto, infere-se que as respostas negativas decorrem tanto das características técnicas dos recursos existentes como de aspectos relacionados à utilização deles. Ou seja, é possível que os alunos enxerguem no espaço escolar equipamentos e recursos menos atualizados do que os presentes em seu cotidiano fora da escola e/ou a forma como os recursos tecnológicos são empregados dentro dos limites da escola

também difere muito da utilização a que estão acostumados nos momentos que não estão no ambiente da instituição de ensino.

Encerrando esta subseção a respeito da necessidade do docente educomunicativo promover aproximação e mescla entre os saberes dos alunos e os conteúdos escolares (ou vice-versa), discute-se o grau de concordância dos discentes com a afirmação de que as TIC podem auxiliá-los na aquisição de conhecimento. O elevado percentual de alunos que concordam em algum grau com esse enunciado (Gráfico 24) indica que a maioria reconhece nas TIC meios para o desenvolvimento de aprendizagens e ampliação dos saberes. Provavelmente por já terem vivenciado situações de aprendizado no manuseio das TIC.

Gráfico 24 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Acredito que as TIC me ajudam a adquirir conhecimento"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Reforçando o raciocínio já apresentado, se as TIC são presentes no cotidiano desses alunos e se, inclusive, para a maioria deles elas representam formas de aquisição de novos saberes, concordar que o professor deve reconhecer as realidades e saberes dos seus alunos é também concordar que as TIC constituem relevante aspecto dessas realidades e que necessitam ser experimentadas e discutidas no ambiente escolar.

A atenção, consideração e compreensão quanto aos repertórios tecnológicos e midiáticos dos alunos e a capacidade na utilização desses conteúdos para reflexões e interações com os conteúdos escolares oferece, independentemente do professor possuir a perspectiva educomunicativa ou não, possibilidades para o trabalho pedagógico. Porém, na perspectiva educomunicativa, mais do que uma oportunidade para o trabalho, o saber do aluno é uma necessidade.

Fundamentada no diálogo e, por isso, na participação, a Prática Pedagógica Educomunicativa precisa respeitar o saber do aluno. O diálogo opera, portanto, como estratégia, como método, para garantir que esse saber alcance a escola e se faça presente das mais diversas formas, seja na elaboração dos programas, nas atividades e/ou nas rotinas da instituição.

Não proporcionar abertura a esses saberes dos alunos dificulta consideravelmente a caracterização de uma prática como educomunicativa, uma vez que distancia de tal situação a possibilidade de associar suas finalidades com a ideia de formação crítica e transformadora.

4.3 SOBRE AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E TIC

Outra etapa para o desenvolvimento deste estudo que buscou uma caracterização do professor educomunicativo consistiu em analisar a expectativa dos alunos a respeito das relações entre seus professores e as TIC. Em outras palavras, descrever o professor esperado pelos alunos, mantendo o foco da análise no que diz respeito ao uso dessas tecnologias.

Conforme exposto anteriormente, à medida que o campo da Educomunicação indica e defende um processo dialógico e, por isso, participativo para a construção e caracterização das relações sociais, ele enaltece a importância do espaço fornecido às diferentes vozes. Assim, nesta subseção, a análise procura um entendimento mais aproximado da perspectiva dos alunos a respeito de seus professores e as TIC[82]. Adiante, esses resultados servirão para construir um comparativo entre características dos professores esperadas pelos alunos e características levantadas junto a um conjunto de publicações da área da Educomunicação.

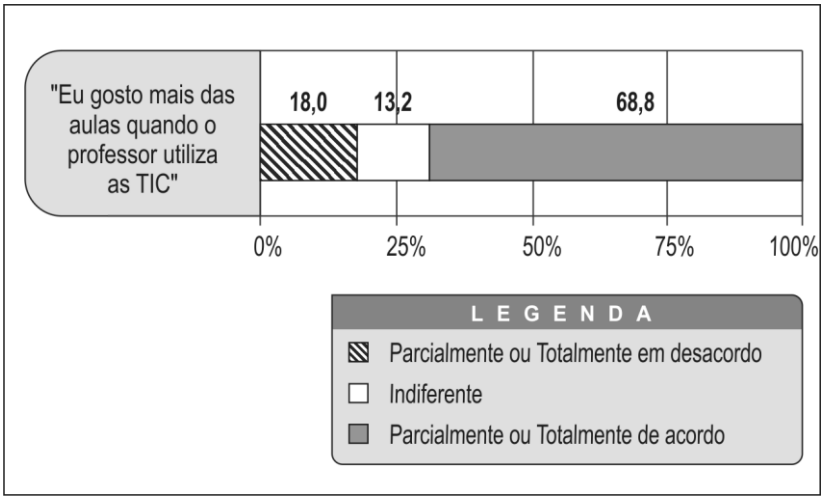
De um modo geral, os dados que compõem a matriz de análise deste estudo sugerem que os alunos esperam um professor que utilize mais as TIC, no sentido de aumentar a frequência com que elas são presentes no dia a dia escolar e no sentido de melhor qualificar as relações com as tecnologias.

---

[82] A análise sobre as expectativas dos alunos a respeito das relações entre professor e as TIC é desenvolvida a partir das respostas fornecidas, via instrumento de coleta de dados, para: os subitens C, D, I, K e L da questão 19; A, D, E, F, H e I da questão 32; e para o subitem C da questão 35. A apresentação integral dos dados das questões citadas estão contidas na subseção 2.7 (página 136) e especificamente são ilustrados nos Gráficos 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 e nas Tabelas 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

Mais de dois terços dos participantes demonstraram, em algum grau, concordar que as aulas são mais agradáveis quando o professor faz uso das TIC (Gráfico 25).

Gráfico 25 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A aceitação e o interesse dos jovens para com as TIC já foram destacados por Soares (2011). Segundo o autor, eles são usuários e, por acessarem os mais diferentes temas, passam a ter interesse por conteúdos e conhecimentos que não só os "institucionalizados". Como consequência, esses outros saberes se tornam "importantes meios para o desenvolvimento pessoal e social" (SOARES, 2011, p.28).

O gostar da aula indica estar interessado, estar motivado no e pelo momento pedagógico. Se isso se potencializa com a presença das TIC, parece que é pelo encontro que essas permitem entre a escola e o que é vivenciado pelo aluno fora

dela. Ou seja, as TIC favorecem o diálogo entre o momento escolar e o cotidiano além escola do aluno. Se há uma distinção entre o universo escolar e a vida do jovem fora da instituição, essas realidades se fundem ou ao menos se conectam com o uso das TIC em sala de aula. A motivação e interesse dos jovens pelas TIC, destacada por Soares (2011), quando referente à presença dessas na escola parece ser justificada, portanto, por esta transformação do ambiente, esta abertura para conteúdos diversos e distintos do tradicionalmente intitulado "escolar".

Como visto, a avaliação dos alunos a respeito da capacidade dos professores envolvendo as TIC ora reconhece as habilidades do docente, ora considera insuficiente a relação pedagógica com as tecnologias[83]. A alternância no sentido das respostas foi atribuída a possível troca de objetos analisados e, assim, de critérios empregados pelos alunos em cada uma das situações. Considerou-se, ainda, possíveis limitações do próprio instrumento de coleta de dados.

Sobre a capacidade de ensinar o uso das TIC, as análises já verificaram que a avaliação dos alunos sobre tal atributo do professor é influenciada pela avaliação que os alunos fazem do uso pedagógico das TIC[84] em atividades na aula. Ou seja, conforme existam momentos em que as TIC são utilizadas em atividades de sala de aula, quanto melhor a percepção do aluno para essa experiência, melhor é o valor atribuído por ele à capacidade do professor de ensinar o uso das TIC, sendo o contrário também verdadeiro. Essa correlação[85] justifica o anseio dos alunos por um professor que

---

[83] Subseção 4.1: "Sobre a percepção dos alunos quanto à presença e quanto ao uso pedagógico de recursos tecnológicos da escola" (página 212).

[84] Especificamente, a análise considerou a avaliação dos alunos para o uso pedagógico de TIC do tipo "móveis".

oportunize momentos pedagógicos melhor qualificados no referente às interações com as TIC.

Os dados da matriz de análise sugerem algumas características e alguns fatores dessa perspectiva discente para relações mais enriquecidas entre os professores e as tecnologias e para a utilização pedagógica das TIC. A valorização das redes sociais é um exemplo de disposição esperada pelos alunos. À medida que a maioria dos alunos (59,7%) concorda em algum grau que as redes sociais são parte importante de suas vidas, desejar um professor que reconheça suas vontades, gostos e particularidades é esperar um professor capaz de valorizar recursos tecnológicos como as redes sociais.

A constatação pode ser justificada com Sartori *et al* (2014) que destacam que, dadas as transformações geradas pelas TIC, é preciso que se pense em novas formas de aprender e, consequentemente, de ensinar. Segundo os autores, em maior ou menor grau, todos estão inseridos neste espaço e tempo repleto de tecnologias e mídias, de modo que a educação escolar também precisa dialogar com os recursos e serviços oferecidos pelas TIC:

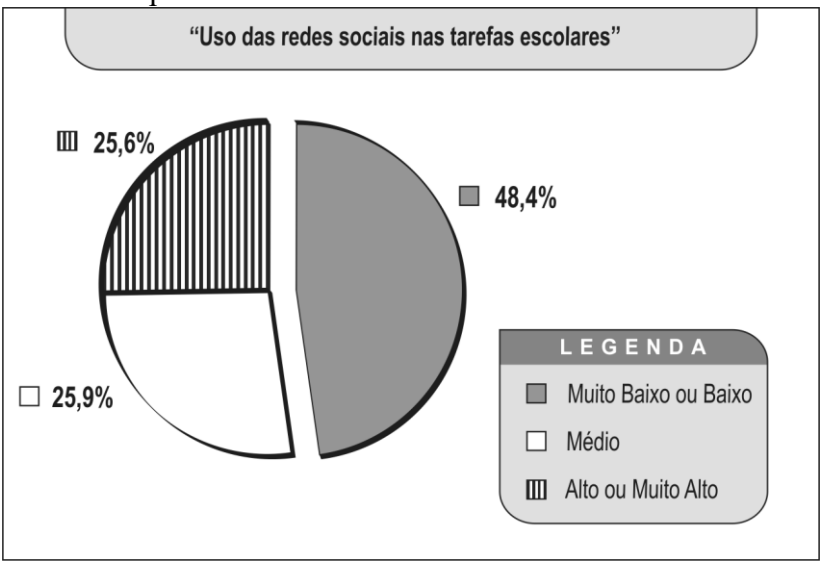
> Com o desenvolvimento de tecnologias integradas e cada vez mais potentes, crianças, jovens e adultos convivem com dispositivos de comunicação diferenciados que possibilitam a comunicação e a co-autoria na produção de mensagens que, com a massiva presença das mídias, tem nos conteúdos midiáticos muitos elementos que as compõem. A publicação de blogs, a criação de comunidades no Facebook, a inserção de vídeos no YouTube, a oferta de material on-line são exemplos que já fazem parte da realidade de muitas pessoas. Se a educação escolar não possibilitar que se estabeleça um

[85] O cruzamento da avaliação da capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC e a avaliação do uso pedagógico de tecnologias móveis em sala de aula revelou uma correlação de efeito médio entre as variáveis (ver Tabela 18 na página 224).

> diálogo entre seus conteúdos e os conhecimentos oriundos da vivência de seus alunos fora de seus muros, a ampliação dos 'índices comunicativos' entre professores e alunos tem grandes chances de não ocorrer ou ocorrer de modo superficial e sem grandes significados para ambos (SARTORI *et al*, 2014, p. 70).

Sobre a atual valorização das redes sociais em momentos pedagógicos, a avaliação dos alunos indica ser necessário ao docente ampliar a atenção oferecida, já que somente um quarto dos participantes analisa positivamente o uso das redes sociais nas tarefas escolares (Gráfico 26).

Gráfico 26 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para o "Uso das redes sociais nas tarefas escolares"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Outro comportamento que, segundo a perspectiva dos alunos, parece qualificar as relações com as TIC e, por isso, é

esperado no perfil dos professores, diz respeito à leitura em dispositivos eletrônicos. Como relatado, quase metade dos participantes considera (parcialmente ou totalmente) verdadeira a preferência pela leitura em dispositivos digitais ante o formato impresso[86].

Ainda que, pelos termos empregados no instrumento de coleta de dados, se fale em "preferência", é preciso atentar para o colocado por Martín-Barbero (2014) sobre a articulação dos formatos:

> A mudança nos protocolos e processos de leitura (Sarlo, 1998) que, sem dúvida, atravessamos não significa, não pode nem deve significar, a substituição de um modo de ler por outro, mas sim a complexa articulação de uns e outros, da recíproca inserção de uns em outros, entre livros e quadrinhos, vídeos e hipertextos (MARTTÍN-BARBERO, 2014, p. 51).

Nesse sentido, o Professor Nelson Pretto[87], em resposta a um questionamento surgido durante aula inaugural[88] do primeiro semestre de 2016 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, apresentou suas opiniões a respeito dos hábitos de leitura dos alunos. Segundo o professor, atualmente

---

[86] Ver Gráfico 21 ("Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação 'Prefiro ler no computador que em livro ou xerox'", página 234).

[87] Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Extraído e adaptado de <http://www.pretto.info/>. Acesso em 31 maio 2016).

[88] Realizado no dia 31 de março de 2016 no auditório do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, o evento consistiu em uma exposição intitulada "Publicar e Publicações em tempos de internet: desafios para as universidades" e em uma rodada de perguntas dos presentes para o Professor Pretto.

os alunos leem mais, porém leem conteúdos diversos, distintos do meio acadêmico-científico e em diferentes formatos e plataformas.

Essa transformação da tradicional associação entre o comportamento de ler e a utilização de livros, segundo Martín-Barbero, é tratada como uma crise da leitura entre os jovens. O autor destaca que a mudança não se deve apenas ao encantamento dos jovens pelas TIC, mas por alterações mais amplas no próprio processo de escrita e de leitura:

> [...] a atual crise da leitura entre os jovens talvez tenha menos a ver com a sedução que exercem as novas tecnologias e mais com a profunda reorganização por que passa o mundo das escritas e dos relatos, e a consequente transformação dos modos de ler, ou seja, com o desconcerto que entre os mais jovens é produzido pela obstinação em continuar pensando a leitura unicamente como modo de relação com o livro e não com a pluralidade e heterogeneidade de textos e escrituras que hoje circulam (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 64).

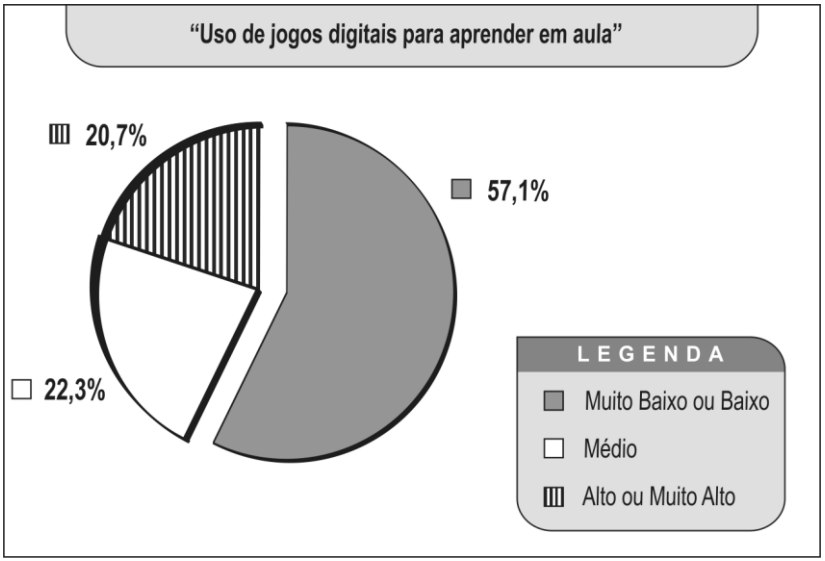
Desse modo, a "preferência" dos alunos pelo formato digital de texto não representa apenas um interesse no uso das TIC e que acaba por consumir um tempo que poderia ser destinado aos livros. A escolha pelo texto em meio eletrônico também decorre de novas formas de leitura, de novos formatos de texto e de novas estratégias de navegação entre conteúdos. Aspectos que, se reconhecidos e considerados pelo docente, podem favorecer atividades pedagógicas com um envolvimento das TIC mais adequado à perspectiva dos alunos.

A capacidade do professor para leitura em meio digital também favorece o seu acesso a conteúdos do repertório tecnológico e midiático dos alunos. Nesse sentido, ter acesso

favorece conhecer e, tal como foi discutido anteriormente[89], oportuniza o diálogo com os discentes. Possibilita, ao professor, a utilização dos conteúdos desses repertórios para reflexões e interações com os conteúdos escolares.

Retomando a busca pela compreensão das expectativas dos alunos para as características do professor em relação às TIC, também é preciso analisar o interesse dos jovens pelos jogos eletrônicos. No que diz respeito ao uso pedagógico de jogos digitais, a avaliação é negativa para a maior parte dos alunos (Gráfico 27):

Gráfico 27 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para o "Uso de jogos digitais para aprender em aula"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[89] Subseção 4.2: "Sobre o (re)conhecimento do repertório tecnológico e midiático dos alunos" (página 226).

Não é possível, pela matriz de dados deste estudo, especificar as razões da predominância de respostas negativas para o uso pedagógico dos *games*. Os resultados podem estar relacionados a aspectos técnicos (qualidade, jogabilidade, atualidade dos jogos), a aspectos simbólicos (natureza dos personagens, posição ocupada pelo *game* no mercado) ou a aspectos da interação proposta pelo professor (tempo destinado ao "jogar", associação com os conteúdos trabalhados, aprendizados oportunizados). Porém, independentemente das reais razões para a avaliação negativa do emprego pedagógico dos jogos eletrônicos, percebe-se que são muitos os fatores que podem interferir em uma atividade envolvendo *games* e que, por essa razão, precisam ser considerados e/ou controlados pelo professor. Se os alunos demonstram interesse por momentos pedagógicos que fazem uso das TIC e se os *games* constituem possibilidades dessas tecnologias, é possível indicar que os alunos esperam conhecimento, disposição ou, pelo menos, um grau de sensibilidade dos docentes para com o universo dos jogos eletrônicos.

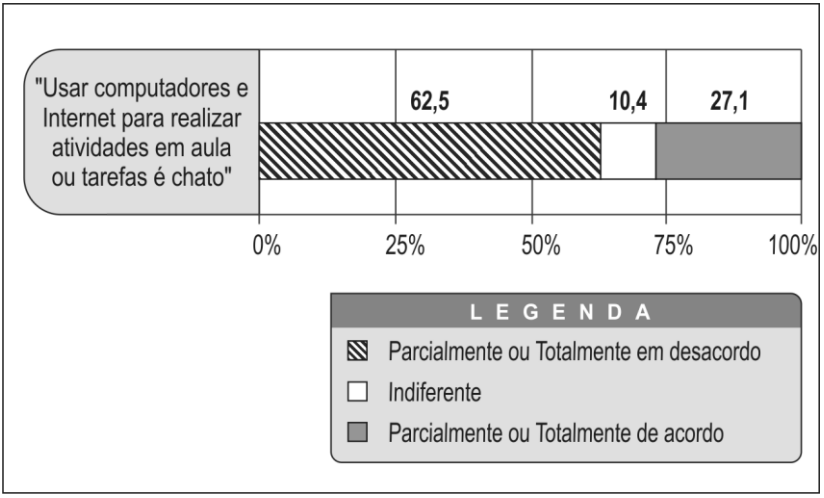
Até o momento, tem-se que, segundo a análise dos dados, os alunos anseiam por um professor que utilize mais frequentemente as TIC na escola e que o faça de modo qualificado. Entre as interações identificadas que parecem melhorar, na perspectiva do aluno, a relação do docente com as tecnologias, listou-se a valorização das redes sociais, o desenvolvimento da leitura em dispositivos eletrônicos e o reconhecimento de aspectos relacionados aos *games*. A enumeração de características, de comportamentos, de recursos de modo mais específico como os citados anteriormente tem seu limite coincidindo com os limites das dimensões do instrumento de coleta da pesquisa e, assim, com os limites da matriz de análise.

Entretanto, os aspectos identificados possibilitam uma outra reflexão, mais generalizante quanto às expectativas dos alunos para o uso que os docentes fazem das TIC. Observando

tanto a natureza das ações relacionadas às redes sociais, à leitura em meio digital e ao entretenimento com *games* como atentando para outros dados da pesquisa, nota-se uma preferência dos alunos por formas ativas de interação com as TIC. Ou seja, a presença dos recursos tecnológicos apenas para "transmitir" ou ilustrar conteúdos escolares não cativa o interesse dos discentes como ocorre com as modalidades em que as TIC os desafiam, os envolvem ativamente.

A aceitação dos alunos para o uso do computador parece decorrer da "não passividade" que tal tecnologia exige para sua plena utilização. Sobre o uso dos computadores, a maior parte dos alunos indicou não concordar que seja desagradável usar esta tecnologia em atividades de sala de aula (Gráfico 28):

Gráfico 28 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Ou seja, a motivação e interesse dos jovens pelas tecnologias, destacada por Soares (2011) e aqui já mencionada, justifica-se não só pelas possibilidades de acesso a conteúdo, de comunicação e de entretenimento já consagradas desses recursos, mas principalmente pela condição ativa que as TIC requisitam em seu manuseio.

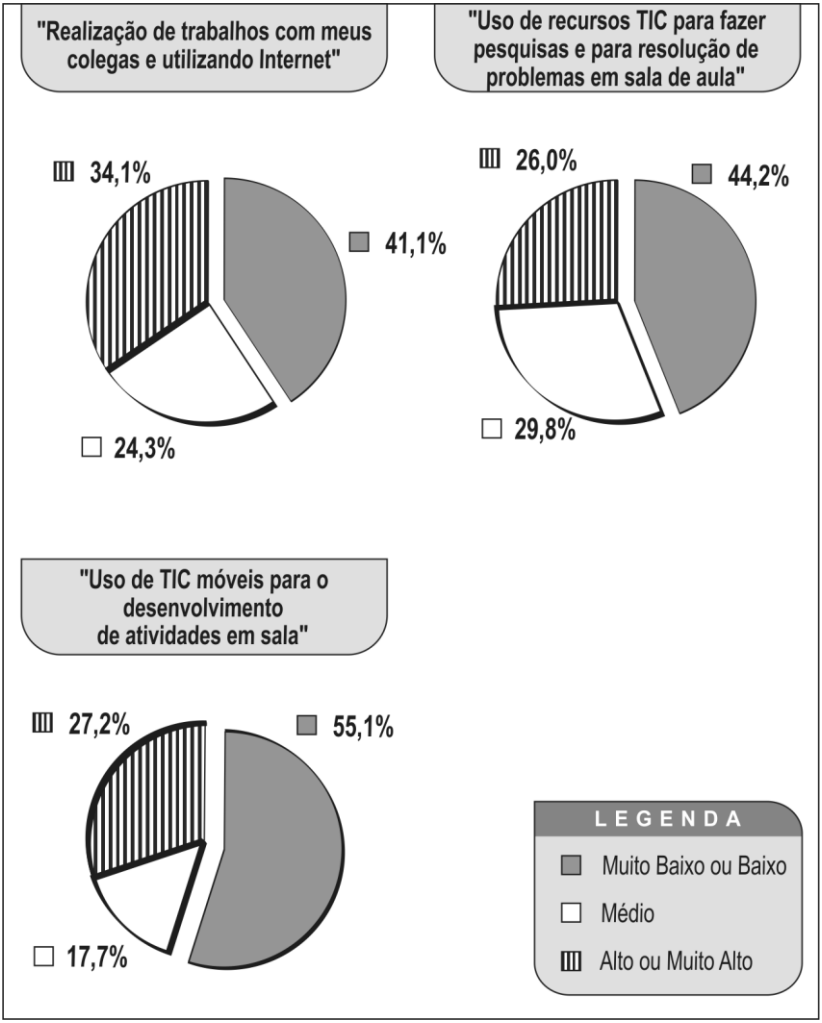
Pensando especificamente nas relações dessas tecnologias com o ensino escolar, é possível recordar que o papel ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem representa uma forma contrária ao ensino tradicional, centrado no professor e numa perspectiva de comunicação pautada pela transmissão de conteúdos. Ainda que seja possível a utilização das tecnologias de um modo identificado com o ensino tradicional, as características dos recursos, *softwares* e serviços sugerem um envolvimento e uma utilização mais próximas de uma perspectiva pautada na participação e na dialogicidade. Características essas que, em termos pedagógicos foram destacadas e demonstradas por expoentes como Célestin Freinet e Paulo Freire.

A postura ativa dos alunos também os coloca em situação de produção, de criação, de autoria. Ações facilitadas e potencializadas com as TIC. É neste sentido que Libâneo (2007) sugere que, frente à nova situação criada pelas TIC, a escola precisa superar a função de transmissão e passar a vivenciar a produção de conteúdos:

> O que deve ser a escola em face dessas novas realidades? A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. [...] A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada (LIBÂNEO, 2007, p. 26-27).

Entretanto, a utilização das TIC em atividades de sala de aula ainda não são bem avaliadas pelos alunos (Gráfico 29):

Gráfico 29 – Agrupamentos da avaliação dos participantes para o "Realização de trabalhos com meus colegas e utilizando Internet", "Uso de recursos TIC para fazer pesquisas e para resolução de problemas em sala de aula" e "Uso de TIC móveis para o desenvolvimento de atividades em sala"



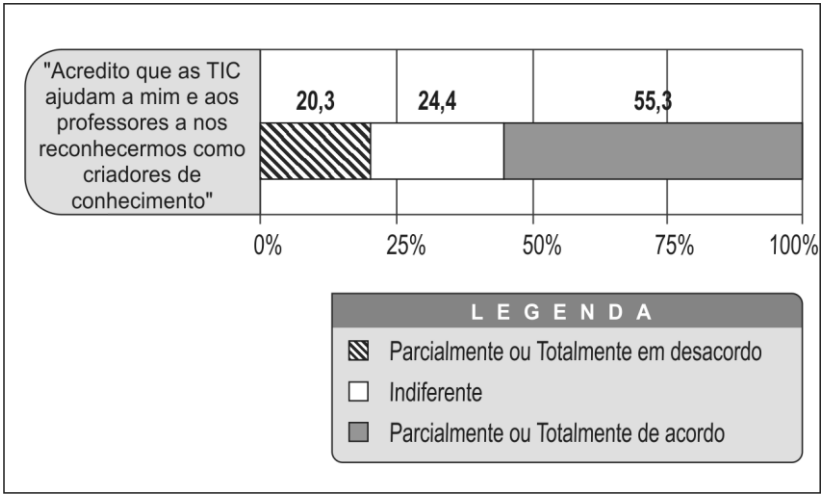
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Esses resultados indicam um grau relevante de insatisfação e discordância dos alunos quanto às características do atual uso pedagógico das TIC. Pretto (2015) denuncia que os programas e políticas para consolidação da presença e do uso das TIC na educação formal possuem problemas de realização e implementação. Segundo o autor, a concepção de educação presente nessas políticas não é suficiente para compreender e tratar os desafios contemporâneos. Pretto também destaca aspectos relacionados à formação dos professores, às condições de trabalho dos docentes e à situação da infraestrutura das escolas como determinantes desse quadro. Considerando esses elementos pontuados por Pretto (2015), a insatisfação dos alunos, ilustrada no Gráfico 29, possivelmente decorre desse conjunto de aspectos.

Quanto ao que, na perspectiva do aluno, é esperado para as relações do professor com as TIC, por tudo que tem sido exposto, as avaliações negativas para o uso das tecnologias em atividades de sala de aula sugerem que o docente promova o uso das TIC em aula envolvendo o aluno em situações de atividade, de produção e de autoria.

Finalizando esta análise acerca das expectativas dos alunos quanto às relações entre os professores e as TIC, destaca-se que a maioria dos participantes apresentou algum grau de concordância com a afirmação de que as tecnologias os ajudam e aos professores em se reconhecerem como criadores de conhecimento (Gráfico 30):

Gráfico 30 – Agrupamentos de níveis de concordância indicado pelos participantes para a afirmação "Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A concepção de que o conhecimento é algo a ser construído implica em também aceitá-lo como em processo de elaboração e, assim, inacabado. Segundo Freire (1996a, p.50), "onde há vida, há inacabamento". A resposta da maioria dos alunos, portanto, é condizente com uma forma ativa de viver e fazer conhecimento. Tal compreensão destoa daquela que entende o conhecimento como pronto e cuja relação possível é resumida ao acesso e à transmissão do que já está acabado.

Se os dados revelam que para a maior parte dos alunos as TIC favorecem o reconhecer-se como criador de conhecimento, é possível apontar que o interesse dos discentes em aumentar a frequência de uso das tecnologias na escola sugere uma expectativa por professores que também se enxerguem criadores de conhecimento e que reconheçam nos

alunos tal potencial. Isso porque à medida que os alunos esperam por mais e melhor uso das TIC, elas tornariam mais evidente o seu posto de "criador do conhecimento" de tal modo que um professor que tome a situação como verdadeira seria mais compatível do que um contrário a esta condição.

A resposta dos alunos ilustrada no Gráfico 30 também revela uma visão de compartilhamento do potencial de criação de conhecimento. A afirmação para a qual a maioria demonstrou algum grau de concordância trata de um reconhecimento tanto do aluno como do professor para o ato de produzir saberes. Mesmo que outras manifestações dos alunos indiquem o reconhecimento de funções e atribuições específicas da classe docente e da classe discente, legitimando inclusive questões hierárquicas entre elas, há nos dados uma perspectiva mais democrática quanto à informação e ao conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado é a relevância do papel das TIC na questão. Na concordância da maior parte dos alunos de que as tecnologias facilitam o reconhecer-se como criador de conhecimento, as TIC são tomadas como ferramentas de empoderamento, de transformação da própria imagem. Mais uma vez, os participantes manifestam uma valorização das tecnologias.

Esta busca pelo entendimento da perspectiva dos alunos para as relações entre os professores e as TIC possibilitou descrever brevemente características e comportamentos que são esperados pelos alunos. Resumidamente, os dados demonstram uma expectativa discente por uma utilização mais frequente das TIC na escola e que coloquem os alunos em situações de atividade e autoria.

Na sequência, esses aspectos serão comparados com as características docentes sistematizadas a partir de um conjunto de publicações da área da Educomunicação.

4.4 COMPARATIVO ENTRE O PERFIL DE PROFESSOR ESPERADO PELOS ALUNOS E O INDICADO NAS PUBLICAÇÕES

Primeiramente, é preciso destacar que o perfil de professor desenhado a partir de um conjunto de publicações da área da Educomunicação visou identificar e sistematizar características docentes relacionadas à prática educomunicativa na educação formal[90]. Ou seja, a intenção foi listar aspectos formativos, comportamentos e posturas apontadas pelos diferentes autores como necessárias aos professores interessados na construção de uma prática pedagógica alinhada com a perspectiva da Educomunicação. Por sua vez, o levantamento a respeito do professor esperado pelos alunos, no referente às relações com as TIC[91], não visou especificamente a identificação de características para uma prática educomunicativa. No caso, a busca foi por uma aproximação e entendimento com o ponto de vista discente a respeito das relações dos professores com as tecnologias e do emprego destas nas práticas escolares. Considerando essas particularidades de cada conjunto de aspectos, a análise comparativa aqui apresentada caminhou para uma compreensão das proximidades e dos distanciamentos desses perfis e também para a construção de fundamentos para o alvo maior desta pesquisa que foi uma caracterização mais consistente para o professor educomunicativo e para sua prática pedagógica.

---

[90] O referido "desenho" de professor identificado com a prática educomunicativa foi construído a partir de publicações selecionadas no Banco de Teses da CAPES e mantém coerência com os autores do quadro teórico de referência desta pesquisa. O perfil compõe a subseção 3.3 ("Desenhando um professor educomunicativo") deste trabalho (página 192).

[91] A descrição do professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC compõe a subseção anterior, 4.3 (página 247);

Inicia-se resgatando as características listadas em cada construção de perfil de professor, reforçando que o entendimento aqui para "características" envolve competências, capacidades, habilidades, atributos, posturas, valores, comportamentos, apropriações técnicas e culturais[92].

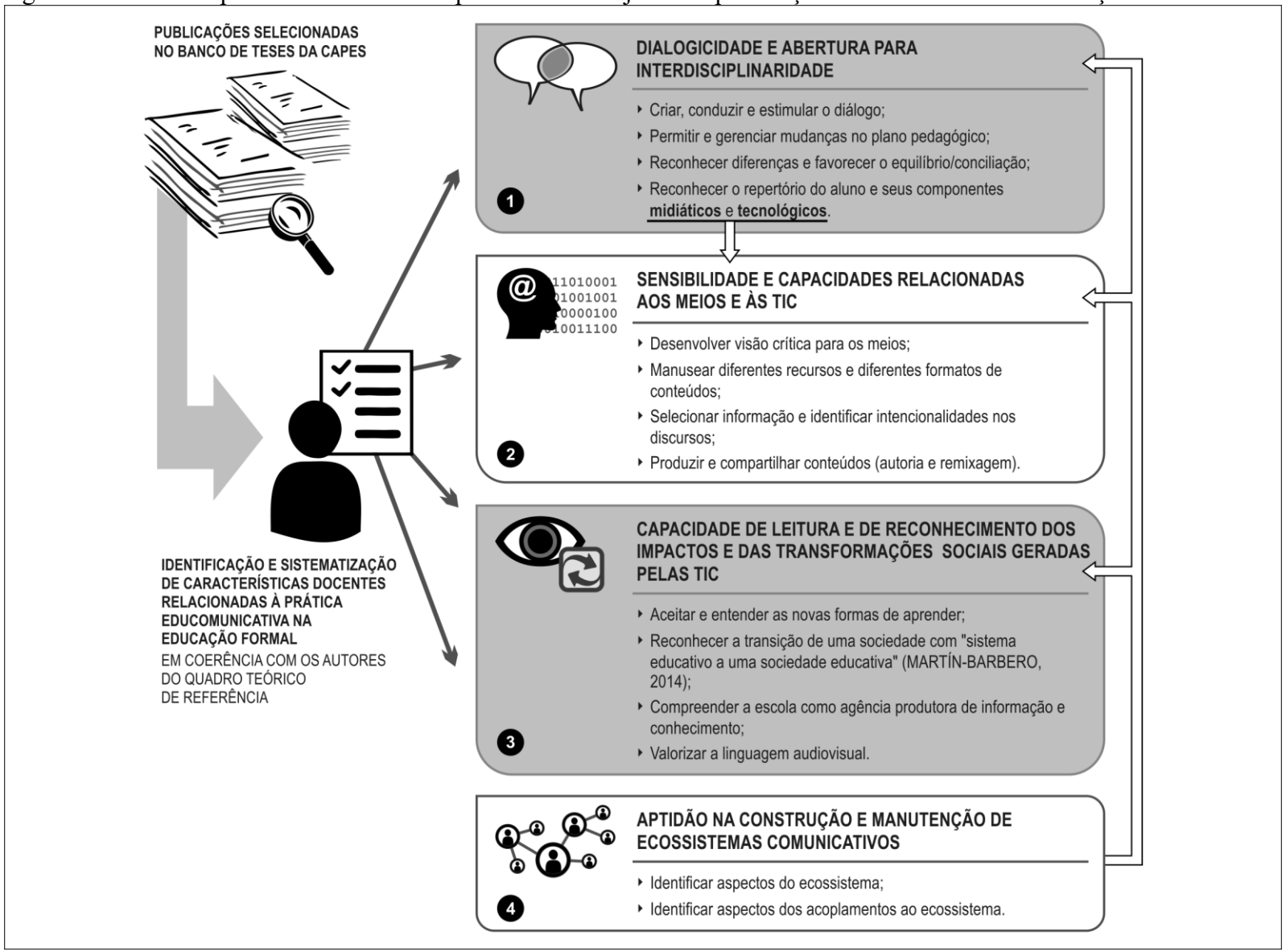
As características docentes indicadas pelos autores das publicações selecionadas foram organizadas em quatro conjuntos apresentados anteriormente com os enunciados:

1. **Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade;**
2. **Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC**;
3. **Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC**;
4. **Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos**.

A Figura 14 ilustra essa sistematização e oferece mais informações sobre cada um desses conjuntos:

[92] A abrangência de sentidos possibilitou uma análise ampla e a identificação de diferentes aspectos para o perfil docente, tanto entre as publicações como na perspectiva dos alunos participantes. Visando resultados mais consistentes para este estudo, foi tomado o cuidado nas padronizações adotadas para as nomenclaturas e referências dessas chamadas "características". Ora elas aparecem como substantivos e ora redigidas com o uso de verbos no infinitivo, neste caso, para destaque da natureza da ação envolvida. Para as comparações desses perfis, finalidade desta subseção, quando necessário e adequado, as classes gramaticais empregadas foram alteradas, igualando as nomenclaturas e facilitando a discussão.

Figura 14 – Perfil de professor desenhado a partir de um conjunto de publicações da área da Educomunicação



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

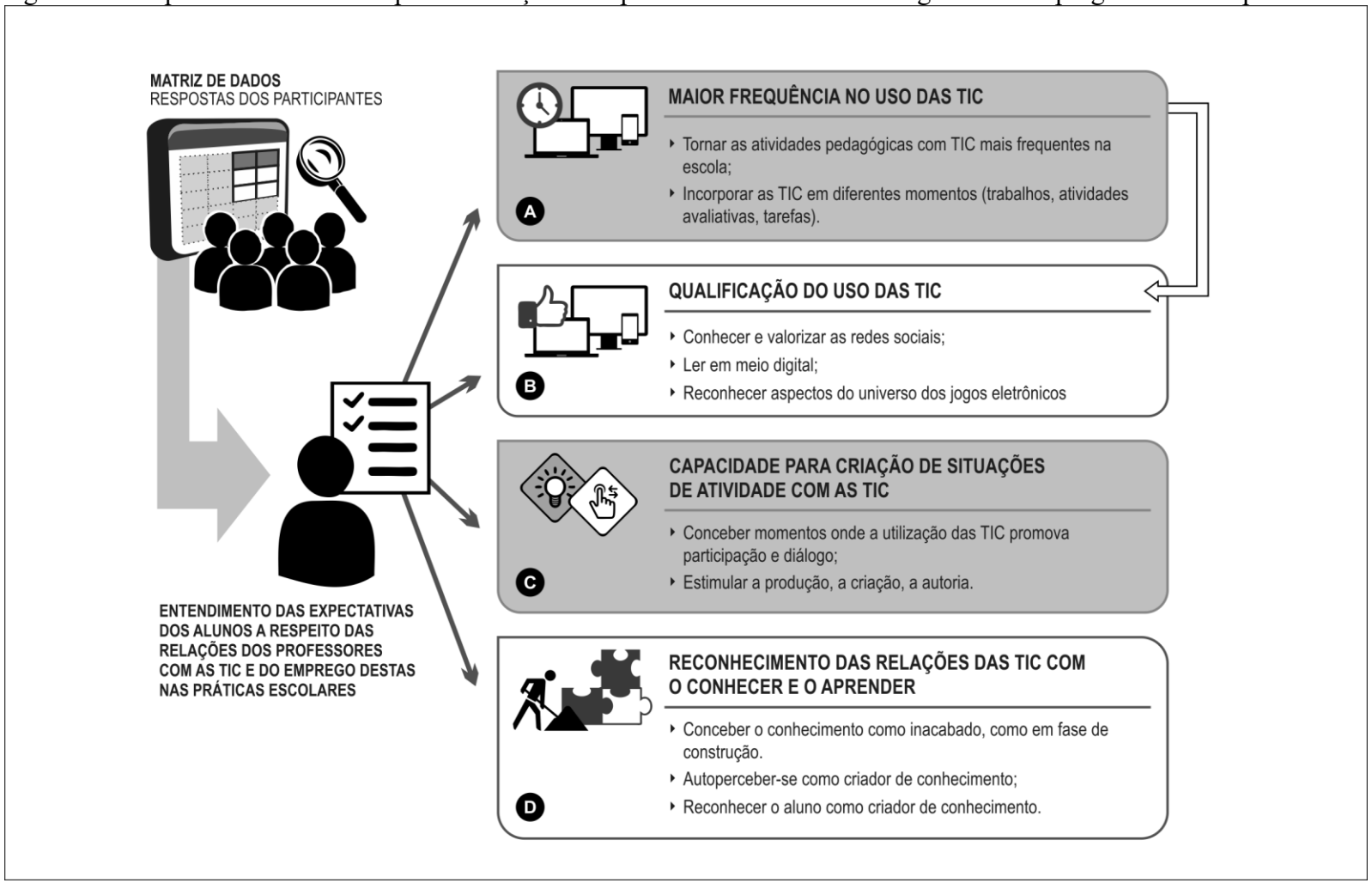
Os quatro enunciados elaborados para agrupar as características identificadas dentre as obras selecionadas estão representados, na Figura 14, em quadros distintos. Cada um desses espaços contém um ícone de referência gráfica, a própria descrição do enunciado e uma síntese das capacidades, atributos e comportamentos levantados. As setas brancas indicam as interações entre os conjuntos e, portanto, entre as características. No alto, a seta que sai da capacidade "reconhecer o repertório do aluno e seus componentes midiáticos e tecnológicos" para o segundo quadro, ilustra a interação dessa capacidade com o conjunto "Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC". Do mesmo modo, a seta que sai do quarto quadro ("Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos") e que aponta para os três conjuntos acima ilustra o fato da capacidade envolvendo os ecossistemas comunicativos permear todas as demais características.

Por sua vez, o perfil de professor esperado pelos alunos foi desenhado a partir de análises na matriz de dados e indicou um desejo discente por professores que apresentem:

A. Maior frequência no uso das TIC;
B. Qualificação do uso das TIC;
C. Capacidade para criação de situações de atividade com as TIC;
D. Reconhecimento das relações das TIC com o conhecer e com o aprender.

A Figura 15 apresenta com mais detalhes as expectativas dos alunos para as relações entre professores e TIC:

Figura 15 – Expectativa dos alunos para as relações dos professores com as tecnologias e do emprego destas nas práticas escolares[93]



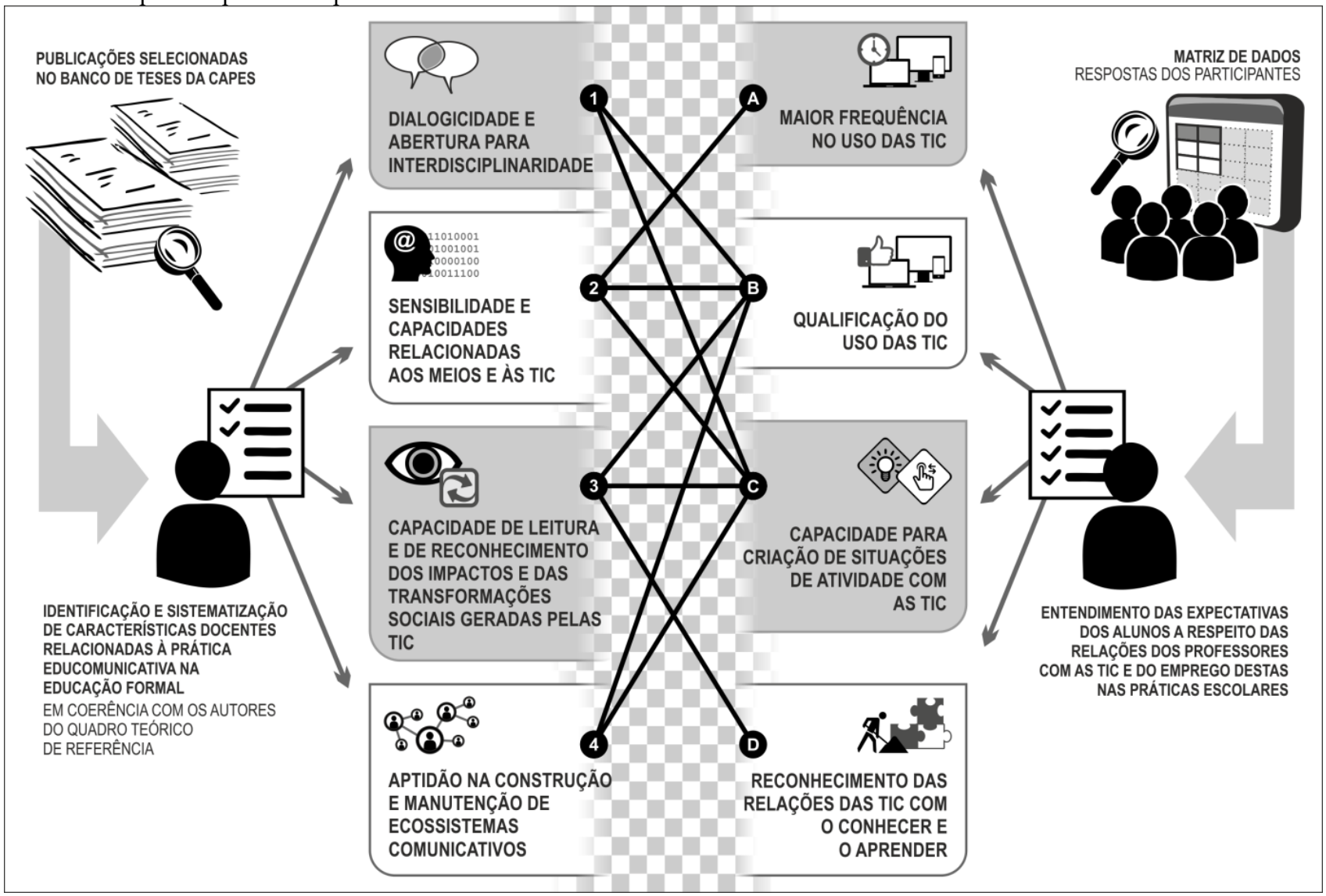
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[93] As características identificadas estão representados em quatro quadros distintos. Cada um desses quadros contém um ícone de referência gráfica, a descrição da característica e uma síntese das capacidades, atributos e comportamentos relacionados. A seta branca indica a interação entre "maior frequência no uso das TIC" e "qualificação do uso das TIC".

Mesmo com as, já mencionadas, diferenças dos processos de construção de cada um desses perfis docentes (Figura 14 e Figura 15), a comparação desses conjuntos de características não aponta para contradições nos interesses. Ou seja, os aspectos apontados em cada uma das descrições organizadas não se contradizem. Há, entretanto, como será discutido a seguir, aproximações e semelhanças entre os grupos.

A Figura 16 adéqua os conteúdos expostos nas duas imagens anteriores e os apresenta lado a lado, sugerindo ligações e associações entre as características de cada perfil:

Figura 16 – Comparativo entre o perfil de professor desenhado a partir de publicações da área da Educomunicação e as características esperadas por alunos para os docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Como forma de organização desta análise, as relações identificadas entre as características dos perfis descritos, representadas na Figura 16 pelas ligações com extremidades marcadas por números (1, 2, 3 e 4) e por letras (A, B, C e D), serão apresentadas e discutidas na ordem determinada pelas características levantadas junto às publicações (portanto, na sequência crescente número-letra).

Entre os comportamentos apontados pelos autores e agrupados sob o enunciado "Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade", o reconhecimento do repertório dos alunos, incluindo os componentes midiáticos e tecnológicos, pode ser associado com uma das capacidades esperadas pelos alunos para seus professores. Ao se descrever aspectos relacionados à perspectiva dos alunos quanto ao uso das TIC e o emprego pedagógico destas, a valorização das redes sociais, a capacidade e a prática de leitura em meio digital e o reconhecimento de significados e das potencialidades dos jogos eletrônicos representaram características do que aqui foi chamada de uma "qualificação" do uso das TIC. Em outras palavras, um conjunto de disposições perante às TIC que possibilita aos professores um alinhamento com à perspectiva discente para o uso dessas tecnologias.

É nesse sentido que o reconhecimento por parte do professor do repertório midiático e tecnológico do aluno se aproxima da expectativa do discente por um uso qualificado das TIC na escola (associação esta representada pela ligação 1-B na Figura 16). Conhecer aspectos dos significados, dos recursos, das finalidades e dos contextos em que os alunos fazem uso das TIC, viabiliza o atendimento da expectativa discente por professores que compreendam a perspectiva do aluno e que, por essa razão, sejam capazes desse uso "qualificado" das TIC. Colocando de uma outra forma, habilidades docentes relacionadas ao diálogo e à promoção de espaços para que os alunos se manifestem e expressem seus repertórios midiáticos e tecnológicos favorecem o

reconhecimento pelo professor destes repertórios e das características de utilização das TIC pelos alunos possibilitando, por sua vez, transformar e qualificar o uso das tecnologias pelos professores.

Como visto, o estímulo ao diálogo também contempla as interações entre as diferentes áreas do conhecimento. À medida que os autores demonstram e sugerem a importância das habilidades relacionadas ao diálogo, eles também valorizam as práticas interdisciplinares, uma vez que as manifestações dessas habilidades oportunizam espaço às múltiplas vozes e, assim, a uma variedade de discursos.

Esta abertura discursiva também favorece novas associações entre os objetos de aprendizagem, estimulando a criatividade dos alunos e colocando-os em situações ativas perante o conhecimento. Desta lógica que fica entendida a associação entre a capacidade de diálogo e promoção da interdisciplinaridade, sugerida pelos autores para o professor interessado na prática educomunicativa, e a capacidade docente esperada pelos alunos para criação de situações de atividade com estímulo à autoria. Relação esta representada pelo segmento de reta 1-C da Figura 16.

Sobre o conjunto de características construído a partir das publicações e identificado pelo enunciado "Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC", a Figura 16 ilustra suas relações com as expectativas dos alunos por uso mais frequente das TIC na escola (segmento de reta 2-A), com as expectativas para um uso qualificado dessas tecnologias (2-B) e com as expectativas para capacidades docentes na criação de situações com envolvimento ativo dos alunos (2-C).

Tanto a "alfabetização tecnológica" dos professores defendida por Tello (2011) como o "letramento digital" indicado por Silva (2011) representam apontamentos para habilidades e competências relacionadas às TIC. Como visto, segundo Monteiro (2012), essas capacidades são manifestadas

por ações em que o manejo das TIC ocorre com "desembaraço" (MONTEIRO, 2012, p.229).

Entende-se que é por meio desses saberes e dessa utilização mais hábil das tecnologias que o professor poderá: tornar as atividades pedagógicas com as TIC mais frequentes na escola, visando diferentes finalidades; valorizar recursos das TIC utilizados pelos alunos e que compõem seus repertórios; e conceber momentos onde as tecnologias promovam formas de interação caracterizadas pelo diálogo, pela produção e pela criatividade. Mantendo esse raciocínio, mas utilizando o sentido contrário, as expectativas dos alunos relacionadas à frequência de uso das TIC, às formas de utilização e a momentos de atividade podem ser atendidas pela sensibilização e capacidades relacionadas aos meios e às TIC.

Outras associações de proximidade identificadas entre os perfis docentes construídos são indicadas pelos segmentos 3-B, 3-C e 3-D. Estes representam que os comportamentos sistematizados a partir das publicações e organizados sob o enunciado "Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC" produzem efeitos compatíveis com algumas das expectativas dos alunos.

Ainda que as tecnologias gerem diversas transformações sociais, alterando hábitos rotinas e valores, Martín-Barbero (2014, p.12) denuncia a efetividade da escola em reconhecer, acompanhar e adaptar-se ao cenário de mudanças: "o certo é que até agora a presença da tecnologia comunicativa e informática na escola não plasma transformações nem incentiva a inovação". O autor explica que o sistema escolar ainda se apoia em um modelo de comunicação predominantemente vertical e autoritário na relação professor-aluno.

O anseio dos alunos por professores que demonstrem um uso qualificado das TIC sugere, como visto anteriormente, o emprego das tecnologias de um modo mais próximo e

alinhado com os significados e as formas que os próprios alunos atribuem a esses recursos. O reconhecimento desses aspectos também envolve a capacidade apontada pelas publicações de leitura das transformações sociais geradas pelas TIC. Atentar para as modificações sociais é, portanto, também atentar para as formas como os jovens fazem uso das TIC, de suas disposições e valorações para as tecnologias. Por isso, a relação entre as características indicadas pelo segmento 3-B da Figura 16.

A expectativa dos alunos por situações pedagógicas que utilizem as TIC e que exijam deles uma postura ativa também parece ser atendida pelas características docentes apontada pelas publicações e relacionadas à capacidade de leitura dos impactos sociais das TIC. Essa associação (representada pelo segmento 3-C da Figura 16), sugere uma aproximação dos efeitos de ações como "aceitar e entender as novas formas de aprender" e "compreender a escola como agência produtora de informação e conhecimento", ambas ligadas à capacidade docente de reconhecimento das transformações sociais, com a construção de situações onde os alunos, por meio das TIC, sejam estimulados a autoria, ou seja, a produzir, a criar, a envolver-se ativamente ao processo.

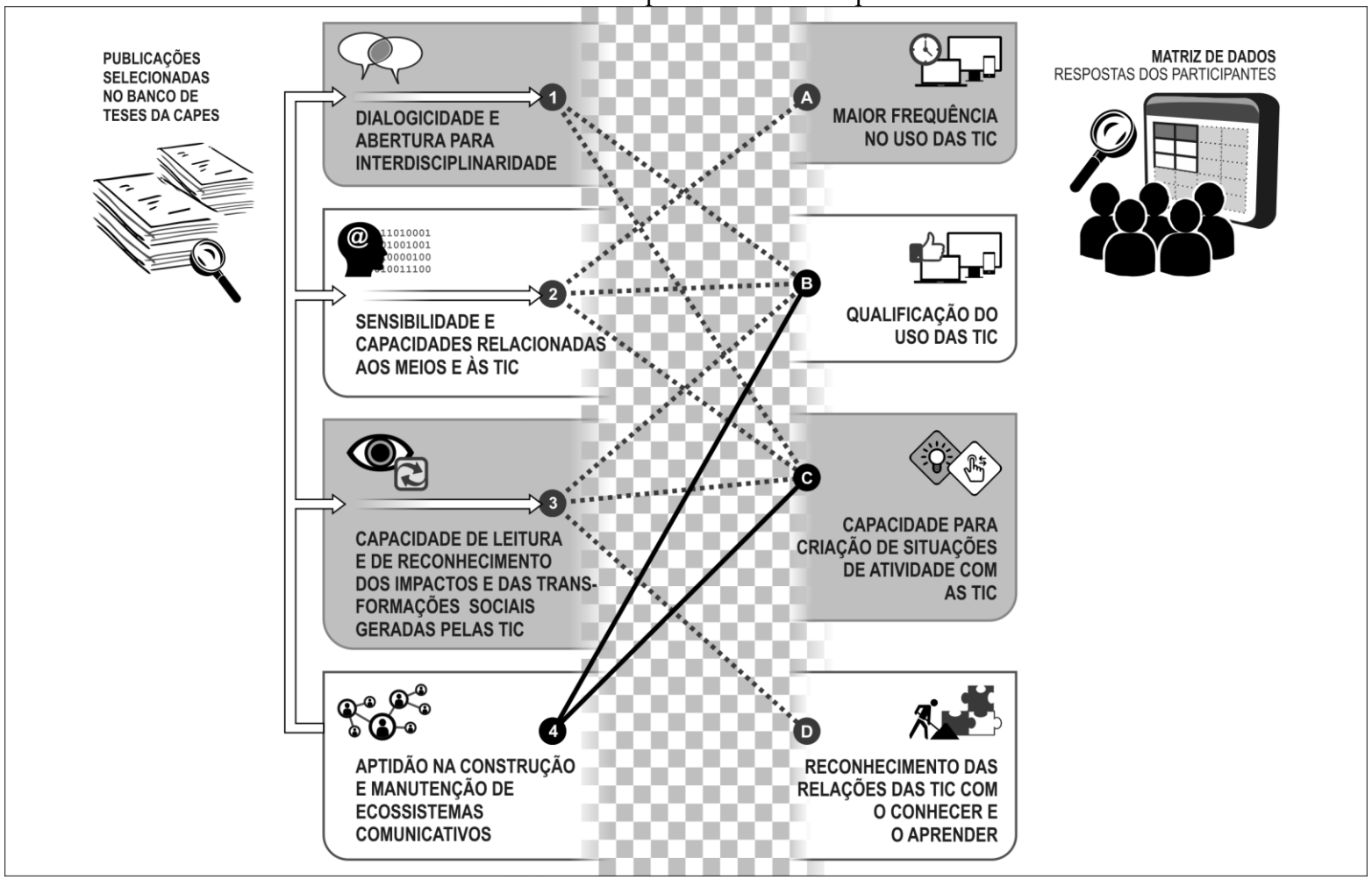
A ligação representada, na Figura 16, pelo segmento 3-D não difere da perspectiva descrita para as ligações 3-B e 3-C. Com isso, a capacidade de percepção dos efeitos sociais gerados pelas TIC também se associa às expectativas dos alunos de serem reconhecidos como criadores de conhecimento. À medida que o professor toma a escola não como uma agência de transmissão, mas de produção de informação (LIBÂNEO, 2007), o docente se aproxima da concepção de conhecimento sugerida pelas respostas dos alunos.

Conforme descrito anteriormente, as características docentes indicadas a partir das publicações e reunidas com o enunciado "Aptidão na construção e manutenção de

ecossistemas comunicativos" possuem relações com todas as demais características sistematizadas com o auxílio dos autores dessas publicações[94]. Considerando as associações entre as características do perfil de professor construído junto às publicações e o perfil definido pelas expectativas dos alunos, nota-se que este quarto quadro que se refere à construção de ecossistemas comunicativos, na verdade, ainda que indiretamente, associa-se a todas as características de ambos os perfis construídos. Ou seja, uma vez que o quadro 4 da Figura 16 possui relações com os quadros 1, 2 e 3 da mesma imagem, as ligações destes com os quadros identificados com as letras A, B, C e D, representadas pelos segmentos de reta citados até aqui, de algum modo, também são permeadas pela discussão quanto à construção e à manutenção dos ecossistemas comunicativos (Figura17).

[94] Essas relações foram ilustradas na Figura 14 (página 265) pela seta que sai do quadro "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" e aponta para os outros três conjuntos de características.

Figura 17 – Adaptação das Figuras 14 e 16 e ilustração das relações entre a característica "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" e as demais capacidades de cada perfil docente[95]



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[95] Na Figura 17, as ligações de "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" (conjunto 4) são representadas pela seta branca que sai deste quadro e aponta para os três quadros perfilados acima. As continuidades de seta, iniciadas de forma esvanecida e que apontam para os numerais 1, 2 e 3, também ilustram as relações do quadro 4 que, por meio de 1, 2 e 3, alcançam os quadros A, B, C e D. Os segmentos 1-B, 1-C, 2-A, 2-B, 2-C, 3-B, 3-C e 3-D representam essas relações indiretas e, por isso, são representados em cor cinza e em traços pontilhados.

A amplitude das relações entre a aptidão na construção de ecossistemas comunicativos e todas as demais características indicadas pelos autores das publicações selecionadas e entre as características esperadas pelos discentes para seus professores demonstra a relevância desse aspecto. Como já demonstrado com Soares (2011), a construção de ecossistemas comunicativos é a razão do trabalho dos profissionais identificados com a Educomunicação. É nesse sentido que Souza (2011) associa o termo "prática educomunicativa" à criação de ecossistemas comunicativos

Pereira (2012), resgatando as compreensões de Martín-Barbero e de Ismar Soares a respeito de ecossistemas comunicativos, argumenta que a busca pela descentralização de vozes, pela dialogicidade e pela interação equilibrada e harmoniosa entre os atores sociais caracterizam esses ecossistemas. Por sua vez, Sartori *et al* (2014) afirmam que formas educativas baseadas na colaboração e na construção coletiva requerem a implementação de um ecossistema comunicativo entre os sujeitos envolvidos.

Todos esses autores e suas respectivas contribuições a respeito do entendimento por ecossistema comunicativo justificam a extensão das relações entre a aptidão na construção e na manutenção desses ecossistemas com as demais características que compõem os dois perfis docentes em comparação nesta subseção. Destacam-se, entretanto, duas das associações que, nas Figuras 16 e 17, são representadas pelos segmentos 4-B e 4-C.

Essas associações, diferentemente das até aqui discutidas ligam diretamente o enunciado "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" às características docentes esperadas pelos alunos e identificadas com as descrições: "Qualificação do uso das TIC" e "Capacidade para criação de situações de atividade com as TIC".

O uso qualificado das TIC corresponde ao reconhecimento da perspectiva discente na utilização dessas tecnologias. Considerando a discussão de Monteiro (2012) a respeito das formas de acoplamento que os sujeitos empregam e que as situações oferecem para a participação nos ecossistemas comunicativos, o entendimento qualificado acerca das relações entre os jovens e as TIC potencializa a identificação das formas de acoplamento desses jovens aos ecossistemas comunicativos propostos ou coordenados pelo professor. Ou seja, esse tipo de compreensão favorece o envolvimento e acoplamento dos participantes nos ecossistemas comunicativos vivenciados nos momentos pedagógicos. Em termos práticos, valendo-se dos serviços e formas que a matriz de análise permitiu apontar neste estudo, a qualificação quanto às TIC possibilita ao professor identificar, por exemplo, a participação dos jogos eletrônicos e das redes sociais na constituição das interfaces de acoplamento utilizadas pelos alunos para conexão junto ao ecossistema comunicativo. É essa relação entre características dos perfis docentes levantados junto às publicações e a partir das expectativas dos alunos que se faz ilustrada pelo segmento 4-B nas Figuras 16 e 17.

Por fim, a expectativa dos alunos por situações envolvendo o uso das TIC e que exijam comportamento ativo também guarda associações com a capacidade docente na criação de ecossistemas comunicativos identificada na análise das publicações selecionadas. Essa relação, ilustrada pelo segmento de reta 4-C nas Figuras 16 e 17, também pode ser explicada a partir do conceito de acoplamento utilizado por Monteiro (2012). Ou seja, à medida que o professor identifica os aspectos do ecossistema vivenciado na sala de aula e dos acoplamentos dos participantes, tornam-se mais fáceis o exercício do diálogo e o estímulo do professor para a participação e o envolvimento ativo de todos.

Como destacado, a análise comparativa dos conjuntos de características não aponta para contradições ou distanciamentos entre o que é proposto pelos autores selecionados da área da Educomunicação e as expectativas dos alunos, identificadas por meio dos dados fornecidos pelos participantes. Nota-se, portanto, que um dos fundamentos da Educomunicação que é o diálogo e, a partir dele, a adoção de uma perspectiva comunicacional pautada na horizontalidade e na construção coletiva de significados, ambos os aspectos, são presentes nos apontamentos da literatura do campo para as características da formação docente e/ou formação educomunicativa. Assim, "Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade", "Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC", "Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC" e "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" são, todos, enunciados que englobam ações dialógicas ou que conduzem e preparam para o diálogo.

Paulo Freire descreve que a relação dialógica conduz à inquietação, à curiosidade e ao entendimento da "inconclusão", resultando em um constante movimento formativo e de disponibilidade para com o outro (FREIRE, 1996a, p.136). Essa abertura e interesse pelos outros sujeitos e outros discursos explicam a ausência de distanciamentos entre os apontamentos dos autores da área da Educomunicação e as expectativas dos discentes para as relações entre os professores e as TIC. Ao contrário, conforme a discussão desta subseção, existem aproximações entre o que é esperado pelos alunos a respeito das características de seus professores e o que a Educomunicação sugere para concepção de práticas educomunicativas.

Desse modo, pensar em Educomunicação no contexto escolar e no que tange à formação dos professores, não impossibilita a concretização do desejo discente por

professores que apresentem "Maior frequência no uso das TIC", "Qualificação do uso das TIC", "Capacidade para criação de situações de atividade com as TIC" e "Reconhecimento das relações das TIC com o conhecer e com o aprender".

Não é com a intenção de afirmar que a finalidade da escola deva se resumir a atender às vontades e aos desejos dos alunos que se destaca esse potencial dos apontamentos da Educomunicação à formação e à prática educomunicativas. Na verdade, espera-se demonstrar as possibilidades que as ações fundamentadas na dialogicidade oferecem à educação e, especificamente, ao ensino formal. Se o modelo comunicacional hegemônico, de ênfase vertical e pautado no processo de transmissão, resulta em uma escola que coleciona avaliações negativas dos alunos, tais como as identificadas nos dados da matriz deste estudo, a perspectiva adotada pela Educomunicação revela tanto alternativas como instrumentos para construção de novos caminhos para o ensino, sobretudo em um cenário onde as transformações sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico mostram-se tão aceleradas quanto este último.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a concretização de um processo educacional tido como educomunicativo e, por essa razão, dialógico, participativo, democrático e aberto aos componentes midiáticos da contemporaneidade está diretamente relacionado às concepções do professor a respeito dessa forma de pensar e de fazer educação, o estudo aqui relatado, mantendo o foco nas relações com as TIC, buscou sistematizar elementos de um perfil docente alinhado com a perspectiva da Educomunicação, bem como descrever aspectos relacionados a sua prática pedagógica. É preciso reforçar que, mesmo interessado na compreensão e em apontamentos de características gerais de um professor educomunicativo e de sua prática, o foco investigativo foi predominantemente mantido nas relações desse profissional com as TIC e tomado de forma mais ampliada apenas nos momentos em que as discussões indicaram ser necessário.

Para realização da proposta, foram consideradas algumas etapas e desdobramentos. Um deles consistiu na busca pela identificação de aspectos relacionados a um perfil de professor educomunicativo em produções ligadas à área da Educomunicação. O conjunto de obras e autores, levantado junto ao Banco de Teses da CAPES, revelou limitações da fonte de dados[96]. Entretanto, a análise permitiu a

[96] À época do levantamento utilizado nesta pesquisa, a própria descrição do serviço oferecido pela CAPES (disponível no endereço http://bancodeteses.capes.gov.br) relatava que o banco era composto apenas dos trabalhos defendidos nos anos de 2011 e de 2012. Acessos mais recentes (em 8 jun. 2016), revelaram atualizações do banco e a possibilidade de consultas a informações organizadas pela Plataforma Sucupira para produções de 2013 a 2016. Entretanto, nesta atualização, ainda não é disponibilizado o acesso ao texto das publicações, ficando a consulta restrita ao título, ao autor, ao ano de defesa, à área do conhecimento, à sigla da instituição de ensino superior e ao nome do programa de pós-graduação.

sistematização e organização de diferentes características docentes que possibilitam a prática educomunicativa e que foram agrupadas sob os enunciados: "Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade", "Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC", "Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC" e "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos"[97].

O sentido apontado por Soares (2011) à construção de ecossistemas comunicativos como razão do trabalho dos profissionais identificados com a Educomunicação é manifestado nas demais produções da área selecionadas para este estudo. Essa relevância indicada pelos autores às habilidades associadas ao trabalho com esses ecossistemas foi ilustrada na sistematização desenvolvida pelo destaque dado às relações que o conjunto "Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos" possui com os demais agrupamentos estabelecidos. Menciona-se também, a presença e a influência da dialogicidade descrita por Paulo Freire nos apontamentos de todos os autores utilizados.

Outra etapa prevista para a realização desta pesquisa foi a descrição, em relação ao uso das TIC, do professor esperado pelos alunos. As expectativas dos discentes foram identificadas a partir da matriz de dados deste estudo que, conforme descrito, foi originada dos dados coletados na pesquisa desenvolvida em cooperação internacional com financiamento CAPES-COLCIÊNCIAS e intitulada “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas públicas/oficiais da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis”, coordenada no Brasil pela Drª. Ademilde Silveira Sartori e na Colômbia pelo Dr. Elias Said Hung.

---

[97] A sistematização dessas características foi representada na Figura 14 (ver página 265).

Os dados da pesquisa citada, antes de serem diretamente empregados nas análises deste estudo, passaram por processos de validação e seleção[98] que restringiram a investigação ao conjunto aparentemente mais adequado para fornecer respostas ao problema de pesquisa estipulado.

As primeiras análises na matriz de dados revelaram que a maioria dos alunos avalia de forma negativa os recursos tecnológicos existentes na instituição escolar em que estudam, quer considerando a presença das TIC em todo o espaço escolar, quer considerando apenas a sala de aula. Verificou-se, também, que a quantidade de tempo que o aluno frequenta a instituição interfere na avaliação desses recursos quando o espaço em questão é a sala de aula. Os testes estatísticos realizados demonstraram que o relacionamento dessas variáveis é negativo, de modo que quanto maior o tempo frequentando a instituição, menor é o valor atribuído pelo aluno na avaliação dos recursos TIC da sua sala de aula. Entretanto, é necessário destacar que tal formulação partiu de uma correlação de pequeno efeito entre as variáveis analisadas e que, por essa razão, torna-se bastante provável a existência de outros fatores que afetam e melhor explicam a valoração que os alunos fazem dos recursos tecnológicos presentes no espaço da sala de aula.

Nessa perspectiva, a percepção negativa da presença das TIC na escola e, especificamente, na sala de aula pode estar relacionada com avaliação negativa que os discentes fazem sobre a capacidade dos professores em ensinar o uso desses recursos tecnológicos ou, ainda, relacionar-se com a avaliação também negativa que os alunos fazem do uso desses recursos em atividades pedagógicas na sala de aula. Ou seja, a percepção negativa da presença das TIC talvez não indique a

[98] Os procedimentos de filtros e seleções realizados no banco de dados inicial da pesquisa são ilustrados na Figura 9 (página 121).

inexistência de equipamentos, mas a não utilização deles ou mesmo a subutilização desses recursos na escola.

Uma futura investigação com o propósito de comparar a percepção dos alunos com uma avaliação da real estrutura disponibilizada nas escolas pode demonstrar o quanto a primeira é determinada não só pela qualidade dos equipamentos existentes, mas pelas características do emprego dentro da rotina escolar. Tal estudo, aqui apenas sugerido, reforçaria a validade de ideias como as de Libâneo (2007) para quem a presença das TIC na escola não pode deixar de ser acompanhada de políticas, ações e reflexões sobre a formação dos professores e sobre a prática pedagógica.

A respeito da avaliação dos alunos sobre o uso das TIC na escola, as respostas dos participantes apontaram para situações distintas. Ora os alunos indicaram concordância com afirmação acerca das habilidades dos professores para utilização das TIC em sala de aula e ora questionaram as capacidades dos docentes em ensinar o uso das tecnologias. A aparente contradição dos posicionamentos foi explicada pela possibilidade de existirem diferentes relações com as TIC na escola. Ou seja, a diferença nas respostas pode ter ocorrido por uma variação na função identificada das TIC em cada uma das situações e que decorreu em uma também variação nos critérios empregados pelos alunos para construir cada resposta.

Sobre a avaliação dos alunos para a capacidade dos professores em ensinar o uso das TIC, os testes demonstraram a relação da variável com a avaliação que os mesmos discentes fazem das atividades pedagógicas que envolvem recursos tecnológicos móveis. Com efeito médio, o relacionamento positivo das variáveis indicou que a avaliação do uso pedagógico de TIC do tipo móveis influencia a percepção dos alunos sobre a citada capacidade do professor, sendo também válida a relação em sentido inverso.

Os dados aqui utilizados não ofereceram um maior detalhamento sobre os critérios empregados pelos alunos para a

avaliação do uso de tecnologias móveis em atividades em sala de aula. Não foi possível especificar, por exemplo, se o aluno atribuiu um valor pela natureza e condução das atividades, se pelo aprendizado resultante do momento ou por qualquer outro motivo. Entretanto, reconhece-se que, se interessado e motivado, melhor deve ser a avaliação do aluno para as atividades pedagógicas. A esse respeito, Soares (2011) lembra que a abertura da escola para as novas tecnologias atrai e motiva os jovens para as atividades pedagógicas. Logo, é possível que uma das razões para a avaliação negativa dos alunos quanto ao uso das TIC móveis em sala de aula possa estar relacionada com a baixa frequência da utilização dessas tecnologias, visto que uma das expectativas discentes identificadas corresponde ao aumento da frequência de uso das TIC no espaço escolar.

Um outro motivo para a percepção negativa dos alunos quanto ao uso das TIC na escola pode decorrer das características da aplicação pedagógica desses recursos. É importante que a inserção das TIC na escola não seja resumida a uma mera aplicação delas no ensino. Ou, como colocado por Soares (2011, p. 13), "reduzida a um capítulo da didática". Em uma perspectiva educomunicativa, aqui defendida para transformação da realidade desenhada pelos dados do estudo, as TIC devem auxiliar e somar no desenvolvimento e construção de ecossistemas comunicativos.

A análise da matriz de dados também evidenciou a importância dos professores (re)conhecerem o repertório tecnológico e midiático de seus alunos. Do princípio freireano de valorização e reconhecimento dos saberes do aluno, decorre que os componentes tecnológicos e midiáticos desses conhecimentos não escolares devem ser considerados pelos professores interessados em uma prática educomunicativa.

Os dados da pesquisa auxiliaram na compreensão de alguns desses saberes que são trazidos pelos alunos para o ambiente escolar. A valorização das redes sociais, o equilíbrio

entre a confiança e a desconfiança quanto às informações acessadas na Internet e a preferência por leitura em formato digital são exemplos de disposições dos alunos reveladas pelos dados que oportunizam saberes diversos e que ajudam a constituir os repertórios tecnológicos e midiáticos dos discentes.

Entretanto, as respostas também indicaram existir dificuldades da escola em trabalhar aspectos das realidades dos alunos. Em outras palavras, as respostas denunciaram ausências no espaço escolar de elementos que constituem o dia a dia dos educandos. Afinal, se as TIC fazem parte do cotidiano dos alunos e se o professor deve atentar para as realidades e saberes dos educandos, é preciso que as TIC sejam incorporadas e discutidas na escola.

Ao direcionar o foco da investigação para a identificação e a organização das expectativas dos alunos a respeito das relações entre professor e TIC, a questão ficou mais evidente. Ou seja, a relevância das TIC e o interesse discente pela sua utilização no ambiente escolar foram destacados na sistematização alcançada a partir dos dados[99]. Tal organização, agrupou as características docentes esperadas pelos alunos nos seguintes enunciados: "Maior frequência no uso das TIC", "Qualificação do uso das TIC", "Capacidade para criação de situações de atividade com as TIC" e "Reconhecimento das relações das TIC com o conhecer e com o aprender".

Ou seja, os dados demonstraram que os alunos anseiam por um professor que utilize mais frequentemente as TIC nos momentos pedagógicos e que o faça de um modo mais próximo e alinhado com a perspectiva discente de utilização dessas tecnologias. Os alunos também revelaram preferência por

[99] A organização das expectativas dos alunos para as relações dos professores com as tecnologias e do emprego destas nas práticas escolares é ilustrada na Figura 15 (página 269).

formas ativas de interação com as TIC e em que possam exercer seus papéis de criadores, autores de conteúdos e de conhecimentos.

Avançando para outra fase da pesquisa, constituída pela análise de possíveis proximidades e distanciamentos entre o perfil de professor esperado pelos alunos e o indicado nas produções da área, foi possível notar a predominância de semelhanças e de compatibilidades entre os perfis. A comparação dos conjuntos de características[100] não apontou para contradições entre o proposto pelos autores selecionados da área da Educomunicação e o identificado entre as expectativas dos alunos.

O relato da análise comparativa também destacou que o diálogo e as relações dialógicas, elementos fundamentais para se discutir a Educomunicação e as práticas educomunicativas, estão presentes em cada um dos agrupamentos de características docentes desenhados a partir dos apontamentos da literatura da interface Comunicação-Educação. De modo que o reconhecimento, o interesse e o estímulo dos autores da área da Educomunicação por esses elementos foram destacados como justificativa para a ausência de distanciamentos entre os apontamentos da literatura e as expectativas dos discentes.

As etapas da pesquisa aqui resgatadas e sintetizadas constituem os objetivos específicos do estudo realizado. Entende-se, por tudo que foi exposto, que essas metas foram de algum modo alcançadas. Ou seja, até o momento, foi possível identificar aspectos relacionados a um perfil de professor educomunicativo nas produções da área da Educomunicação, descrever o professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC e analisar as proximidades e os distanciamentos entre esses dois perfis mencionados.

É bem verdade que os limites anteriormente apontados e que compreendem tanto aspectos do banco de dados

[100] Ilustrada nas Figura 16 (página 273) e na Figura 17 (página 281).

consultado para levantamento de teses e dissertações da área da Educomunicação como a utilização de dados originados de outra pesquisa e, por isso, coletados por meio de um instrumento concebido para atender às finalidades específicas daquele estudo, representaram obstáculos a esta investigação. Assim, mesmo com resultados construídos para cada um dos propósitos citados, a realização de futuros estudos reutilizando o problema de pesquisa, os objetivos e outros elementos deste trabalho como ponto de partida parece ser relevante para confirmação e para ampliação de tudo que foi alcançado. Reforça-se que tais estudos posteriores deverão, para tanto, superar os limites aqui relatados, ampliando e enriquecendo a matriz de análise.

Quanto à finalidade primeira desta pesquisa, ou seja, a caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica, as análises na matriz dos dados, a sistematização dos perfis docentes identificados e a realização de um comparativo entre esses conjuntos proporcionou material para alguns apontamentos.

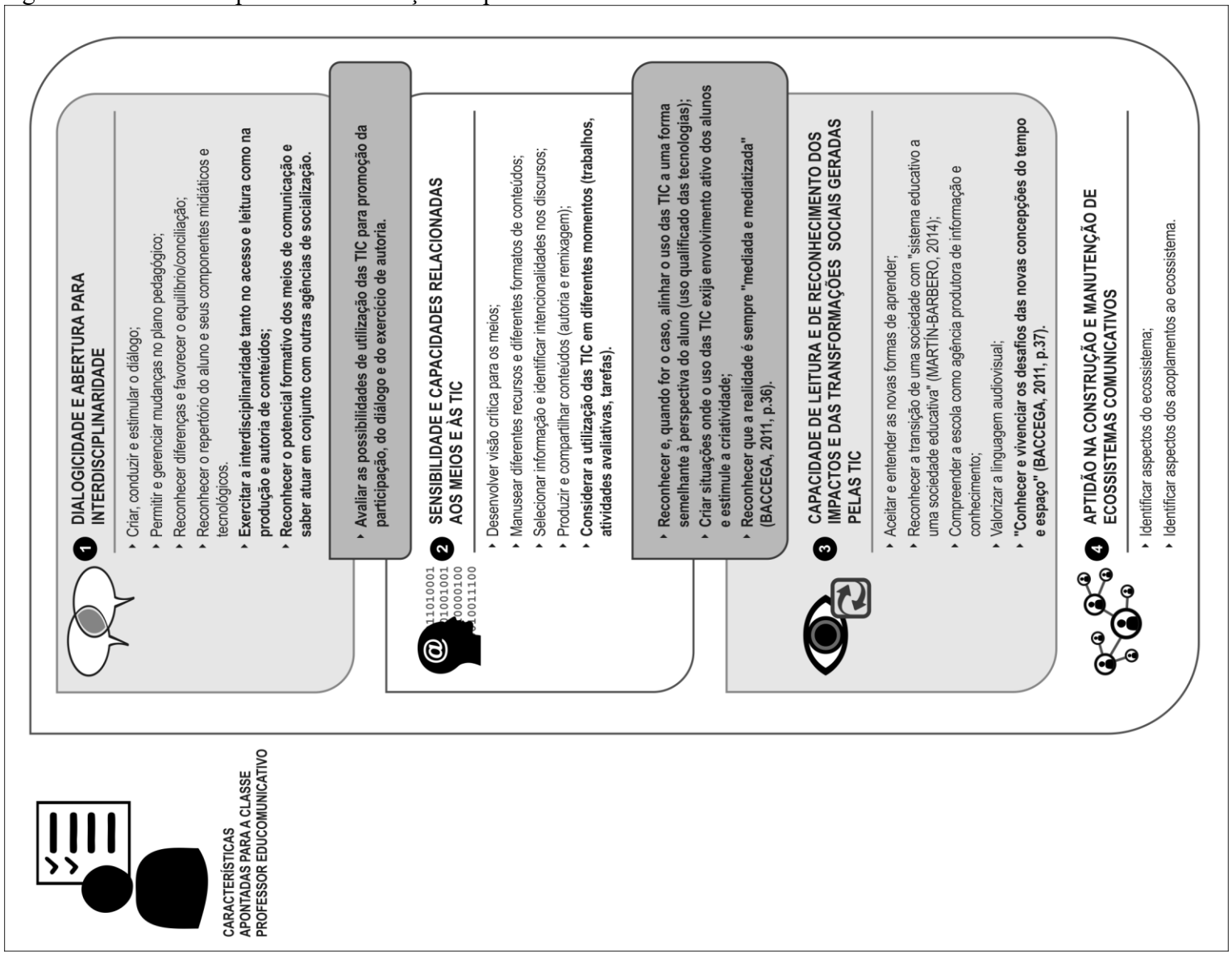
Primeiramente, retoma-se o entendimento para "professor educomunicativo". Dado o direcionamento deste estudo para a educação formal e a identificação da categoria pelo substantivo "professor", a expressão foi aqui empregada numa referência à classe de profissional com habilitação para a docência ou portador de diploma de curso em área pedagógica. Por sua vez, a adjetivação "educomunicativo" remete ao modo de agir em conformidade com a perspectiva da Educomunicação, ou seja, pautada em um modelo dialógico de comunicação, preocupada com a participação e o envolvimento de todos e com a criação e a manutenção de ecossistemas comunicativos. Desta forma, o conceito "professor educomunicativo" engloba o profissional docente que age de

modo educomunicativo, podendo ou não possuir uma formação específica em educomunicação[101].

A sistematização e a organização realizadas a partir de um conjunto de estudos da área da Educomunicação já representa uma caracterização para a classe professor educomunicativo. Entretanto, a comparação e o cruzamento desse perfil com o perfil de características docentes esperadas pelos alunos e com as demais análises da matriz de dados possibilitaram nova organização e apresentação (Figura 18):

[101] As representações gráficas contidas na Figura 1 (página 53) e na Figura 12 (páginas 194) auxiliam na compreensão do entendimento empregado neste trabalho para "professor educomunicativo".

Figura 18 – Resultado para "caracterização do professor educomunicativo"



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A Figura 18 amplia a representação elaborada e reproduzida na Figura 14[102] para o perfil construído a partir das publicações selecionadas no Banco de Teses da CAPES. Apesar da manutenção dos quatro enunciados dos conjuntos de capacidades e comportamentos definidos para a representação anterior, esta nova organização gráfica conta com os seguintes acréscimos e alterações:

A. **Novas Capacidades/Comportamentos:** Os conjuntos representados pelos numerais 1, 2 e 3 tiveram o acréscimo de novos itens. Para uma melhor identificação, essas ações e habilidades adicionadas estão em destaque com o uso de negrito em suas grafias;
B. **Subconjuntos ou conjuntos de intersecção:** Entre os conjuntos 1 e 2 e entre os conjuntos 2 e 3 foram adicionados espaços que reúnem ações referentes à intersecção desses enunciados. Ou seja, comportamentos que fazem parte de ambos os conjuntos em questão;
C. **Conjunto Geral:** O enunciado 4 ("Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos") teve os limites do seu conjunto ampliado de modo a englobar todos os demais itens da representação.

O acréscimo de comportamentos, como dito, considerou as expectativas identificadas junto aos dados fornecidos pelos participantes e demais análises e estudos. No conjunto 1 ("Dialogicidade e abertura para a interdisciplinaridade") foram adicionados dois comportamentos ou ações que auxiliam a constituir ou constatar a característica indicada pelo enunciado

[102] Figura 14: "Perfil de professor desenhado a partir de um conjunto de publicações da área da Educomunicação" (página 265).

do grupo. O acréscimo de "Exercitar a interdisciplinaridade tanto no acesso e leitura como na produção e autoria de conteúdos" decorreu da junção entre o entendimento de que os alunos anseiam por um envolvimento ativo e que estimule o comportamento de autor com a abertura para interdisciplinaridade já indicada pelos autores. "Reconhecer o potencial formativo dos meios de comunicação e saber atuar em conjunto com outras agências de socialização", por sua vez, foi adicionado ao grupo por se considerar relevante o destaque que Baccega (2011) oferece para o desafio. Segundo a autora, aos profissionais da educomunicação é proposta a ação nos espaços de intersecção das agências, relacionando os conhecimentos originados em cada uma delas.

Entre o conjunto 1 e 2, foi posicionado um espaço, subconjunto, contendo a descrição "Avaliar as possibilidades de utilização das TIC para promoção da participação, do diálogo e do exercício de autoria". Ainda que o objeto dessa pesquisa seja a relação pedagógica com as TIC, a perspectiva educomunicativa não é condicionada ao emprego das tecnologias. Ou seja, é possível a prática educomunicativa sem o uso das TIC. A importância em se reconhecer essa possibilidade de ausência das TIC e em entender, quando elas forem presentes, aspectos referentes aos modos de aplicação das tecnologias justificam o acréscimo da avaliação descrita neste subconjunto de intersecção dos grupo 1 e 2.

No conjunto identificado pelo enunciado "Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às TIC", o acréscimo da ação "Considerar a utilização das TIC em diferentes momentos (trabalhos, atividades avaliativas, tarefas)" corresponde tanto à consideração dada para as expectativas dos alunos por maior frequência de uso das tecnologias na escola como ao entendimento que a diversificação deste uso possibilita ampliar o repertório dos alunos e professores acerca desses recursos. Entende-se, ainda, que o emprego das TIC em situações diversas está em concordância com o ensino do uso

dessas tecnologias e, por isso, com a perspectiva de alfabetização midiática e informacional.

O outro subgrupo de intersecção adicionado ao esquema está posicionado entre os conjuntos 2 e 3. São três os comportamentos/ações que compõe esse espaço comum entre as capacidades relacionadas à sensibilidade com as TIC e à leitura das transformações sociais geradas pelas tecnologias: "Reconhecer e, quando for o caso, alinhar o uso das TIC a uma forma semelhante à perspectiva do aluno (uso qualificado das tecnologias)", "Criar situações onde o uso das TIC exija envolvimento ativo dos alunos e estimule a criatividade" e "Reconhecer que a realidade é sempre 'mediada e mediatizada'". Os dois primeiros itens foram elaborados a partir das expectativas identificadas pelos alunos para as relações dos docentes com as TIC. Por sua vez, o terceiro comportamento citado também é inspirado em Baccega (2011). Entende-se que este comportamento envolve algumas compreensões técnicas a respeito das tecnologias como também um olhar atento às circunstâncias da atualidade, por isso, o posicionamento do enunciado na intersecção de 2 e 3.

O item adicionado ao conjunto 3 também é uma referência aos desafios descritos por Baccega (2011). Neste grupo, a inserção de "Conhecer e vivenciar os desafios das novas concepções do tempo e espaço" (BACCEGA, 2011, p.37) reforça a lista de comportamentos/ações que expressam a capacidade de leitura e reconhecimento dos impactos sociais das TIC.

Encerrando as alterações e acréscimos no esquema da Figura 18 em relação ao apresentado na Figura 14, o grupo 4 ("Aptidão na construção e na manutenção de ecossistemas comunicativos") teve os limites ampliados passando a englobar os demais conjuntos da imagem. A mudança representa a relevância dada, na perspectiva educomunicativa, ao conceito de ecossistema comunicativo e também a importância destacada por Soares (2011) na função dada ao profissional

educomunicativo em construir e gerenciar esses ecossistemas. A amplitude do conjunto indica as relações das capacidades envolvendo os ecossistemas comunicativos com as demais características e comportamentos listados para o perfil de professor educomunicativo. Há, enfim, uma alteração da representação anterior dessas relações com o uso de setas (ver Figura 14) que remetia à ideia de ligação, para uma representação remetendo à noção de conjuntos e "pertencimento", de modo que as demais capacidades e grupos passam a significar elementos de um conjunto maior que trata de ecossistemas comunicativos.

Assim, entende-se que com o esquema gráfico reproduzido na Figura 18 parte do objetivo geral desta pesquisa é atendida. Da busca pela caracterização do professor educomunicativo e da sua prática pedagógica, a sistematização ilustrada na Figura 18 resolve uma considerável parcela deste propósito, restando apenas a necessidade de considerações mais específicas quanto à prática pedagógica. Ou seja, após a construção de uma caracterização para o perfil de professor educomunicativo, tal como indicado nas finalidades deste estudo, é preciso também destacar a prática pedagógica realizada pelo sujeito identificado com o perfil docente educomunicativo, ainda que a elaboração de tal perfil tenha sido realizada por meio da enumeração de comportamentos e de ações de modo a já indicar aspectos da prática desse professor.

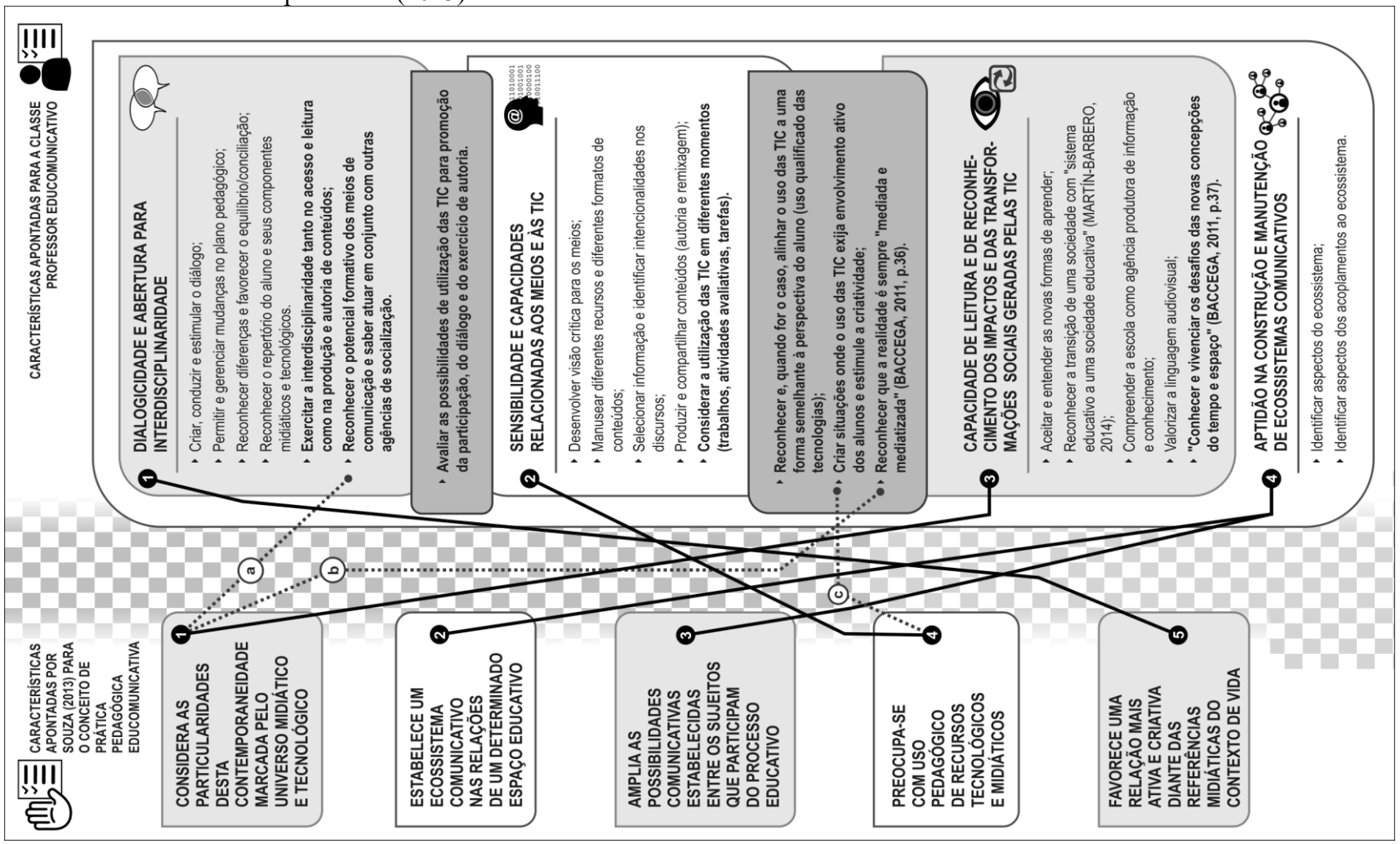
A prática do docente educomunicativo, ou melhor, a prática educomunicativa no contexto do ensino formal recebeu grande contribuição com o desenvolvimento do conceito apresentado por Sartori (2010), Sartori *et al* (2014) e Souza (2013). A descrição do que os autores chamaram de "Prática Pedagógica Educomunicativa" indicou parâmetros e características-chave para identificação, elaboração e reprodução dessa forma de ação pedagógica identificada com a perspectiva dialógica da Educomunicação.

Souza (2013) destaca que as ações identificadas com o conceito buscam a ampliação e o fortalecimento do ecossistema comunicativo estabelecido, mantendo abertura ao universo definido pelo repertório midiático dos sujeitos envolvidos. Transcrevendo, mais uma vez, as palavras da autora, a prática pedagógica educomunicativa corresponde a uma mediação que:

> 1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
>
> 2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
>
> 3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
>
> 4. Preocupa-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
>
> 5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013, p.198)

Percebe-se que, anteriormente, ao se traçar o perfil para professor educomunicativo reunindo capacidades, comportamentos e habilidades, ou seja, com indicadores de ação para tal profissional, fez-se apontamentos relacionados a sua prática e que estes são condizentes e reforçam o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa. Ou seja, os cinco pontos listados por Souza (2013) e que descrevem Prática Pedagógica Educomunicativa possuem equivalências ou semelhanças entre os itens do esquema gráfico elaborado para a caracterização de professor educomunicativo. A figura 19 ilustra essas associações.

Figura 19 – Relações entre o perfil de professor educomunicativo e a descrição do conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa desenvolvida por Souza (2013)[103]



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

[103] As ligações entre os conjuntos do lado esquerdo e do lado direito da Figura 19 representam as relações entre os termos e enunciados dos grupos. As linhas pretas indicam ligações entre os enunciados "principais" (títulos dos grupos) e os segmentos de cor cinza, com traçados pontilhados e identificados com as letras minúsculas "a", "b" e "c", ligam os títulos da esquerda com subitens específicos à direita.

As capacidades definidas para o perfil de professor educomunicativo e os comportamentos a elas relacionados são, na Figura 19, representados à direita e constituem, respectivamente, o título e os itens dos quatro conjuntos desse lado da imagem. Há, ainda, a representação de dois subgrupos, indicando a intersecção dos conjuntos maiores e que são compostos por comportamentos comuns aos grupos em questão.

No lado esquerdo da Figura 19, os aspectos indicados por Souza (2013) para descrever as práticas identificadas com o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa foram representadas com formas e padrões gráficos equivalentes aos empregados até o momento para a apresentação dos perfis elaborados neste estudo e nas análises comparativas dos mesmos.

Considerando os significados de cada um dos enunciados empregados nessas sistematizações, é possível indicar que algumas das capacidades do perfil de professor educomunicativo proporcionam práticas associadas aos parâmetros definidos por Souza (2013). Ou seja, as capacidades e os comportamentos do perfil de professor educomunicativo têm como consequência situações identificadas com o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa. Essas relações de causa e efeito foram representadas, na Figura 19, com os segmentos de reta que ligam os conjuntos de ambos os lados da imagem.

Práticas que considerem as particularidades da contemporaneidade, tal como descrito por Souza (2013), por exemplo, são consequências das ações de professores que possuam a "Capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC". Essa relação é indicada com o segmento de reta "1-3" da Figura 19. As linhas identificadas pelas letras "a" e "b" também indicam outros dois comportamentos como causa para práticas com a primeira característica indicada por Souza (2013).

Respectivamente, "Reconhecer o potencial formativo dos meios de comunicação e saber atuar em conjunto com outras agências de socialização" e "Reconhecer que a realidade é sempre 'mediada e mediatizada'" são ações do professor educomunicativo que geram práticas pedagógicas que consideram "as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico" (SOUZA, 2013, p.198). O mesmo tipo de relação é representado pelos demais segmentos de reta presentes na Figura 19 e que ligam os conjuntos em questão.

Nota-se que todos os grupos de ambos os lados da Figura 19 possuem ao menos uma ligação que os unem a algum conjunto do lado oposto da imagem. Isso demonstra que a caracterização elaborada neste estudo para professor educomunicativo, realizada por meio da enumeração de capacidades, comportamentos e ações, também contempla aspectos da prática deste profissional e que esta é identificada com o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa.

Na verdade, a delimitação empregada neste trabalho para o termo "professor educomunicativo", definindo-o como o profissional docente que "age" de acordo com a perspectiva educomunicativa[104], acabou por determinar a relação direta entre a caracterização do professor e a caracterização de sua prática. Portanto, tratar de um é tratar do outro. Falar de Prática Pedagógica Educomunicativa é abordar o perfil do professor educomunicativo e vice-versa.

O entendimento do que, de fato, compreende o perfil e, assim, a prática favorece o planejamento e a implementação de processos formativos relacionados. Ou seja, a efetivação de processos de formação de professores com o perfil educomunicativo envolve as delimitações do que é o agir

[104] Conforme relembrado anteriormente, a Figura 1 (página 53) e a Figura 12 (páginas 194) ilustram o entendimento empregado neste trabalho para "professor educomunicativo".

pedagógico segundo a perspectiva educomunicativa. De modo que os apontamentos desta pesquisa podem servir de ponto de partida para estudos posteriores a respeito desses processos de formação docente.

A concretização de uma pedagogia com características educomunicativas e, portanto, adequada a um modelo dialógico de comunicação representou uma das motivações desse estudo que, para tanto, investigou as relações existentes entre as características docentes, as expectativas de alunos, a utilização das TIC e a perspectiva educomunicativa.

Finalizando, a inserção efetiva das TIC no cotidiano escolar não decorre apenas do investimento na infraestrutura das escolas. É certo que a questão também não seja solucionada com tal investimento somado à capacitação docente para o uso dessas tecnologias. A presença das TIC parece requerer mais uma mudança de comportamentos do que, necessariamente, a existência de usuários de plena competência em seu manuseio. Nesse sentido, uma postura pedagógica identificada com os comportamentos do perfil educomunicativo e, por isso, com a concretização de Práticas Pedagógicas Educomunicativas, ou seja, com a realização de momentos caracterizados como dialógicos, participativos e abertos às TIC e ao universo midiático dos sujeitos envolvidos parece mais condizente para atender às necessidades educativas dos alunos e para transformar a imagem que olhares e dados como os presentes neste estudo revelam da atual escola brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de. **Prática educomunicativa com o cinema nas Licenciaturas.** 184 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2014.

AMORIN, Giovana C; CASTRO, Alexsandra Maia; SILVA, Micaela Ferreira. Teorias e Práticas Pedagógicas de Célestin Freinet e Paulo Freire. In: IV Fórum Inmternacional de Pedagogia, 2012, Parnaíba (PI). **Anais**. Campina Grande: 2012. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/resumo.php?idtrabalho=310 >. Acesso em: 20 maio 2016.

APARICI, Roberto (org). **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287: – Projeto de
pesquisa – Apresentação. 2. ed.,Rio de Janeiro, 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulimas, 2011.

BARBOSA, Juliana. O Modelo Matemático: os estudos de Shannon e Weaver. In: PENA, Felipe. **Teoria da Comunicação**: conceitos, mídias e profissões. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2005.

BARROS, Thais Helena de Camargo. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação:** Professores - Mediadores – Mentores. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Meios e Processos Audiovisuais) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BATISTA, Simone Rodrigues. **Um Diálogo entre Comunicação e Educação:** a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Palo, 2012.

BATTAINI, Vivian. **Educomunicação Socioambiental no contexto escolar e conservação da bacia hidrográfica do Rio Corumbataí.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ecologia Aplicada) – Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba, 2012.

BERGOMÁS, Gabriela A. Nuevas relaciones con el conocimiento. In: SARTORI, Ademilde Silveira (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos:** Diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CABELLO, Camila Faustinoni. **Cultura Audiovisual e Formação de Educadores:** Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2011.

CABELLO, Roxana. Tecnocultura Escolar: Hacia una efectiva inclusión digital. In: SARTORI, Ademilde Silveira (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos:** Diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CANALTECH. **8 em cada 10 internautas brasileiros possuem perfil na rede social.** Disponível em <http://canaltech.com.br/noticia/facebook/Facebook-8-em-cada-10-internautas-brasileiros-possuem-perfil-na-rede-social/>. Acesso em 20 jan. 2016.

CITELLI, Adílson Odair. Educação e Comunicação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**, ano XV, n.2. Maio/ago, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras** [livro eletrônico] TIC educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Coord. Alexandre F. Barbosa. Disponível em: < http://cetic.br/media/docs/ publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf >. Acesso em: 1 mar 2016.

CORREA, Franciele Zarpelon. **O Processo de Produção Radiofônica no Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares:** a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.

CORREIA, Helder. **Calculando o tamanho de uma amostra.** Disponível em < http://heldercorreia.com/pt/blog/sample-size-calculation>. Acesso em 6 jan. 2016.

DIAS, Luis Otavio. **TV Multimídia:** uma tela de oportunidades para a educomunicação nas escolas públicas do Paraná. 2012. 121 f. Dissertação (Mmestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

DOROCINSKI, S. I. **Avaliação escolar:** da repressão ao acolhimento, trajetória possível e necessária. Florianópolis, 2003. 132f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC.

FIELD, Andy. **Descobrindo a Estatística usando o SPSS.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATO, Ivan; PENTEADO, Claudio Luis de Camargo. Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 377-393, maio/ago 2015.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo : Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 33, jan./abr. 2016. Entrevista concedida a Sergio Fabiano Annibal. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/7586/html_1>. Acesso em 26 abr 2016.

HEITLINGER, Paulo. **Norbert Wiener:** herói da Cibernética. Disponível em <http://www.tipografos.net/ internet/norbert-wiener.html>. Acesso em 9 nov 2015a.

HERITAGE, Paul (org). **Mudança de Cena:** o uso do teatro no desenvolvimento social. Rio de Janeiro: The British Council, 2000.

KAPLÚN, M. **Una Pedagogía de la Comunicación.** Madrid: De La Torre, 1998.

KAPLÚN, M. **A la Educación por la Comunicación:** la Práctica de la Comunicación Educativa**.** Quito: CIESPAL, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURENÇO, Silene. **Sobre o educomunicador e práticas educomunicativas.** Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/81.pdf>. Acesso em 12 maio 2016.

MARQUES, Marlos Feitosa. **Rádio Comunitária e Educação Ambiental:** análise da relação entre prática educomunicativa e concepção de meio ambiente de jovens comunicadores. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Castilho (Orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINI, Rafael Gué. **Educação e Comunicação em Ambiente Associativo:** *website* como um dispositivo de Educomunicação. 2009.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2009.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **História das Teorias da Comunicação.** São Paulo: Loyola, 1999.

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na Educação a Distância:** o diálogo a partir das mediações do tutor. 2011. 306 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e Escola:** o Cinema como Mediação Possível (Desafios, Práticas e Proposta). 2011. 428 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MOKER, Vinícius. **Teoria da Persuasão**: Abordagem Empírico-Experimental. Disponível em <http://estudanteocioso.wordpress.com/2012/07/23/teoria-da-persuasao-abordagem-empirico-experimental/>. Acesso em 23 set 2014.

MONTEIRO, Eduardo Bastos. **Interface Comunicação-Aprendizagem:** condições para a gestão da educomunicação. 2012. 444 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

O'CONNOR, J. J.; ROBERTSON, E. F. **Claude Elwood Shannon.** Disponível em <http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/Biographies/Shannon.html>. Acesso em 9 nov 2015a.

O'CONNOR, J. J.; ROBERTSON, E. F. **Warren Weaver**. Disponível em <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Weaver.html>. Acesso em 9 nov 2015b.

OLIVER, Wilton M. A. M.; SCHWARZELMÜLLER, Anna F. **Pedagogia de projetos e as tecnologias digitais.** Disponível em <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/>. Acesso em 3 jan 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PAULA, Andrea de Lima Trigueiro de. **Educação para os Direitos Humanos na televisão:** um estudo sobre as práticas educomunicativas do programa TV Solidária. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

PEREIRA, Antonia Alves. **A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana:** a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro. 2012. 452 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PINTO, Heldina Pereira. O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares. In: SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001.

PORTO, Gabriela. **Teoria Hipodérmica**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/comunicacao/teoria-hipodermica/>. Acesso em 23 set 2014.

PRETTO, Nelso. Escolas Muradas. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras** [livro eletrônico] TIC educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Coord. Alexandre F. Barbosa. Disponível em: < http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf >. Acesso em: 1 mar 2016.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 38, n. 4, p. 865-879, dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400006.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**, vol. 7, n. 19, jul, 2010, p. 33-48.

_____. Relatório da prova piloto dos instrumentos de coleta de dados dos docentes e dos discentes e aplicação dos instrumentos. Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

_____ (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos:** Diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SARTORI, Ademilde Silveira (et al). Desenho Animado, Blogs e Youtube: Elementos para pensar práticas pedagógicas educomunicativas. In: SARTORI, Ademilde Silveira (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos:** Diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SILVA, Josemir Medeiros da. **A Mídia na Sala de Aula e a Postura do Professor:** Comunicação (TIC) nas Práticas Escolares. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação Artes e Educação**, Brasília - DF, v. 1, n.2, p. 5-75, 1999.

_____. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUSA, J; VARÃO, R. **Harold Lasswell:** as contribuições do "paladino" do saber comunicacional. Trabalho apresentado ao 6º Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, Brasília, 2006.

SOUZA, Danielle Andrade. A perspectiva de uma formação Educomunicativa no contexto de uma graduação em Comunicação Social. In: SARTORI, Ademilde Silveira (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos:** Diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação:** as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.

SOUZA, Karla Isabel de; AMARAL, Sérgio Ferreira do; TURRINE, Cristiane Degrecci. Educação Tecnológica – o uso de vídeo digital em projetos pedagógicos: educadores e novas competências na educação e comunicação. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007, Santos. **Anais**. São Paulo: 2007, Unisanta/Unisantos/Unimonte. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2221-1.pdf>. Acesso em: 17 set 2015.

SOUZA, Jucicleide Gomes da Silva. **Educomunicação:** uma estratégia para promover o ambiente em uma área de proteção ambiental costeira. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

TELLO, Suleima Pantoja. **Educomunicação:** uma proposta para o ensino de ciências. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2011.

TOCANTINS, Érika Sá. O Modelo da Agulha Hipodérmica: os estudos de Harold Lasswell. In: PENA, Felipe. **Teoria da Comunicação:** conceitos, mídias e profissões. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano de; ARAÚJO, Emília Rodrigues; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. Braga (Portugal): Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. Florianópolis: CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

VIEIRA, Carolina Ramalhete. **Diálogo em Redes Solidárias:** tecendo conexões socioambientais na UNB. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade:** o uso humano de seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1954.

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)

No. Formulário		Pesquisador(a)	
Data de aplicação (DD/MM/AA)			

DADOS GERAIS DOS ESTUDANTES

1. **Nome da instituição educativa:**

2. **Idade (Anos)** ☐ **3. Sexo:** Mulher ☐ Homem ☐

4. **Marque quem é o responsável por você na escola**

Mãe	☐	Avó	☐	Outro. Quem?
Pai	☐	Avô	☐	
Irmão	☐	Tio	☐	
Irmã	☐	Tia	☐	

5. **Idade do responsável**

6. **Nível de escolaridade do responsável**

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Técnico	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado

7. **Seu responsável trabalha em:**

Empresa		Autônomo		Aposentado		Não trabalha	

8. **Com quem você passa a maior parte do tempo enquanto está fora da escola (indicar uma opção papenas)**

Mãe		Pai		Avó		Avô		Irmão	
Irmã		Tio		Tia		Outro. Quem?			

9. **Quantas pessoas moram em sua casa:**

10. Escreva o número de pessoas que moram na sua casa- (para cada item):

Pai

Outras pessoas
Quem?:

11. Você possui irmãos menores de 18 anos que não estão estudando?

SIM		NÃO	

12. Quais os serviços públicos que são prestados onde você mora (selecione todos que existirem)

Água encanada		Rede de esgoto sanitário	
Coleta de lixo		Gás encanado- central de gás	
Energia Elétrica		Telefone fixo	

13. Você participa de alguma dessas atividades:

Atividades culturais (dança, arte, teatro, música, entre outras)	SIM		NÃO	
Atividades esportivas	SIM		NÃO	
Outra. Especifique:	SIM		NÃO	
Não participo de nenhuma atividade	SIM		NÃO	

14. Há quantos anos você estuda nessa escola?

APROPRIAÇÃO E USO DAS TIC

15. Quantas horas em média por dia você se conecta a Internet?

Menos de 1 hora	
De 1 a 2 horas	
De 3 a 4 horas	
De 5 a 6 horas	
De 7 a 8 horas	
Mais de 8 horas	

16. Qual é o principal problema que você tem para fazer uso de recursos e dispositivos TIC na sua escola?

Tenho que pedir permissão primeiro.		Não posso utilizar estes equipamentos fora de minha sala de aula.	
Os equipamentos estão estragados.		Roubaram os equipamentos da escola.	
Poucos equipamentos para muitos alunos		Outro. Especifique:	
Não existem equipamentos na escola			

17. Com que frequencia voce faz uso dos seguintes dispositivos e recursos TIC:

	Nunca	Ocasionalmente	Menos de uma vez por semana	Varias vezes por semana	Muitas vezes por Semana
a) *Computador de mesa*					
b) *Computador Portátil (notebook, netbook)*					
c) *Equipamentos audiovisuais (TV, DVD, filmadora)*					
d) *Câmaras fotográficas*					
e) *Tablets*					
f) *Equipamento de som*					
g) *Celulares inteligentes (com acesso a internet e redes sociais)*					
h) *Celular básico (somente chamadas e mensagens)*					
i) *Scanner*					
j) *Impressora*					
k) *Tablets e/ou Ipad*					
l) *Kit multimídia (Fone de ouvido com microfone, caixa de som)*					
Recursos TIC					
m) *Skype*					
n) *Chat*					
o) *Fóruns virtuais*					
p) *Wikis (site colaborativo)*					
q) *Buscadores (Google, etc.)*					
r) *Blogs*					
s) *Aplicativos para celulares e tablets*					
t) *Internet*					
u) *Sites de vídeos (YouTube, por exemplo*					
v) *Sites de redes sociais (Facebook, Orkut Twitter)*					
w) *Outros? Quais?*					

18. Em que lugar você utiliza cada um desses dispositivos TIC? (Você pode marcar mais de uma opção nos lugares de uso, quando for o caso)

	Não sei o que é	sala de informática	Sala de aula	Cibercafé ou lan house	Casa de familiares	Casa de colegas ou amigos	Do meu celular	Em minha casa	Não uso
Computador de mesa									
Computador Portátil notebook, netbook)									
Equipamentos audiovisuais (TV, DVD, filmadora)									
Câmaras fotográficas									
Tablets									
Equipamento de som									
Celulares inteligentes (com acesso a internet e redes sociais									
Celular básico (somente chamadas e mensagens)									
Scanner									
Impressora									
Tablets e/ou Ipad									
Kit multimídia (Fone de ouvido com microfone, caixa de som)									
Recursos TIC									
Skype									
Chat									
Fóruns virtuais									
Wikis (site colaborativo)									
Buscadores (Google, etc.)									
Blogs									
Aplicativos para celulares e tablets									
Internet									
Sites de vídeos (YouTube, por exemplo									
Sites de redes sociais (Facebook, Orkut Twitter)									
Outros? Quais?									

19. Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações (marcar uma opção para cada item):

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcialmente de acordo	Totalmente de acordo
a. *As TIC me ajudam a ser um estudante melhor.*					
b. *As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula.*					
c. *Os sites de redes sociais (Facebook, Twitter) são importantes em minha vida.*					
d. *Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC.*					
e. *As TIC são ferramentas necessárias para minha educação.*					
f. *Passar muito tempo na Internet é bom.*					
g. *Sinto-me seguro de comunicar-me com outros por meio das TIC*					
h. *Perco muito tempo na Internet e computadores.*					
i. *Meus professores sabem usar as TIC nas aulas.*					
j. *Confio nas informações que encontro na Internet.*					
k. *Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato.*					
l. *Prefiro ler no computador que em livro ou xerox.*					
m. *Acredito que sei usar as TIC melhor que meus professores*					
n. *As TIC me divertem e distraem*					

20. Com que freqüência você usa as TIC para as seguintes atividades:

	Nunca	De vez em quando	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. *Escrever contos, poesias, informações, trabalhos, ensaios.*					
b. *Fazer gráficos, tabelas e planilhas.*					
c. *Trocar informações com meus colegas sobre temas da aula.*					
d. *Publicar fotos, vídeos, trabalhos, comentários.*					
e. *Fazer tarefas de aula (apresentações em Power Point, trabalhos, vídeos, gravações de áudio, entre outros).*					
f. *Fazer as avaliações que os professores pedem.*					
g. *Participar em fóruns, blogs, wikis facebook sobre temas escolares.*					
h. *Utilizar programas ou software educativos (de matemática, ciências, geografia, língua estrangeira ou outras matérias)*					
i. *Jogar em aula.*					
j. *Escutar música ou gravações de áudio.*					
k. *Desenhar, pintar, editar fotografias.*					
l. *Comunicar-me com meus professores.*					

21. Com que frequência você realiza as atividades escolares usando as TIC nos seguintes espaços:

	Nunca	De vez em quando	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. *Em casa*					
b. *Sala de aula*					
c. *Casa de amigos e/ou de familiares*					
d. *Sala de informática*					
e. *Outro local dentro da escola. Qual?*					

22. Assinale as 3 disciplinas que utiliza mais as TIC e 3 que utilizam menos as TIC:

	Maior uso	Menor uso
Ciências		
Geografia		
Educação artística		
Educação física		

	Maior uso	Menor uso
História		
Língua portuguesa		
Matemática		
Outra. Qual?		

23. Marque se as seguintes situações já aconteceram com você ou não nos último seis meses?

	SIM	NÃO
a. *Algum professor parabenizou você por suas publicações ou desempenho escolar na Internet (e-mail, Facebook, twitter, por exemplo? (trabalhos, atividades escolares)*		
b. *Algum professor pediu que você utilizasse o celular para atividades de aula?*		
c. *Algum professor pediu para você utilizar aplicativos de celular (apps) para alguma atividade escolar?*		
d. *Algum professor realizou projetos ou concursos escolares utilizando computador, celular, rede social, blog, etc.*		
e. *Algum professor se comunica com seus pais ou familiares (responsáveis) pela Internet (email, por exemplo)?*		

24. Você tem contas em algumas dessas redes sociais? Marque sim ou não para cada uma delas.

Rede Social	Sim	Não
a. Blog		
b. Twitter		
c. Facebook		
d. Instagram		
e. Slide Share		
f. Scribd		
g. Outra. Qual?		
h. Não tenho nenhuma		
i. Não sei/não conheço		

25. Indique apenas o principal motivo de uso dos seguintes dispositivos e recursos TIC.

Dispositivos e recursos TIC	Buscar informações sobre temas de interesse	Trocar e compartilhar informações	Postar ou baixar conteúdos	Fazer uso de jogos on-line/ para distração	Trabalhar/ comunicar-me com meus colegas e professores	Fazer tarefas de aula	Outras. Especifique:
a. Computador de mesa							
b. Computador Portátil notebook, netbook)							
c. Equipamentos audiovisuais (TV, DVD, filmadora)							
d. Câmaras fotográficas							
e. Tablets							
f. Equipamento de som							
g. Celulares inteligentes (com acesso a internet e redes sociais							
h. Celular básico (somente chamadas e mensagens)							
i. Scanner							
j. Impressora							
k. Tablets e/ou Ipad							
l. Kit multimídia (Fone de ouvido com microfone, caixa de som)							
Recursos TIC							
m. Skype							
n. Chat							
o. Fóruns virtuais							
p. Wikis (site colaborativo)							
q. Buscadores (Google, etc.)							
r. Blogs							
s. Aplicativos para celulares e tablets							
t. Internet							
u. Sites de vídeos (YouTube, por exemplo							
v. Sites de redes sociais w. (Facebook, Orkut Twitter)							
x. Outros? Quais?							

26. Qual é o nível de uso das TIC para o desenvolvimento das seguintes técnicas de aprendizagem em aula?

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
a. Para receber aulas dos professores.					
b. Para realizar Trabalhos em grupos					
c. Resolver problemas de problemas					

27. Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações (marque uma opção para cada questão)

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcialmente de acordo	Totalmente de acordo
a. *O uso da Internet e das TIC me ajudam na promoção de pensamentos criativos.*					
b. *O uso da Internet e das TIC ajudam na comunicação e colaboração com meus colegas de aula.*					
c. *O uso da Internet e das TIC ajudam na comunicação e colaboração de meus responsáveis com professores, coordenadores, diretores da escola.*					
d. *O uso da Internet e das TIC ajudam a gerar novas ideias em mim.*					
e. *O uso da Internet e das TIC ajudam a investigar e lidar com um maior número de informações.*					
f. *O uso da Internet e das TIC me ajudam a conhecer e identificar problemas e a tomar decisões para responder a estes.*					
g. *O uso da Internet e das TIC me ajudam a conhecer meus deveres e direitos*					

28. Quais são os três principais usos que você faz das redes sociais?

	1º lugar	2º lugar	3º lugar
a. *Compartilhar interesses*			
b. *Ficar em contato com colegas da escola*			
c. *Ficar em contato com meus professores*			
d. *Realizar trabalhos colaborativos*			
e. *Realizar atividades escolares*			
f. *Para relacionar-me com meus amigos*			
g. *Nunca as utilizei*			
h. *Outro. Especifique:*			

29. Você participa de redes ou comunidades virtuais escolares ou educativas? (exemplo site da escola, ou blog da escola, wikis, ambiente virtual de aprendizagem, portal educativo etc.)

Sim (passar a P30)		Não (passar a P31)	

30. Com que frequência faz as seguintes atividades nestas redes ou comunidades virtuais escolares ou educativas?

	Nunca	De vez em quando	Algumas vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. Realiza pesquisas em diferentes fontes				
b. Trabalha com outros colegas para fazer as tarefas				
c. Trabalha com estudantes de outras turmas de sua escola em trabalhos escolares				
d. Compartilha informações com professores relacionadas com trabalhos escolares				
e. Trabalha com estudantes de outras escolas				
f. Publica ideias, projetos e experiências				
g. Recebe comentários sobre suas publicações				
h. Faz comentários nas publicações dos professores e colegas				

31. Qual das seguintes atividades tem trabalhado com os professores em sala de aula?

	Nunca	Ocasionalmente	Algumas vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. Criação de espaços web para o desenvolvimento de atividades				
b. Usos e cuidados dos equipamentos tecnológicos.				
c. Buscar, criar e publicar informações on line				
d. Criação, desenvolvimento e uso de jogos informáticos para a aprendizagem de tema de uma determinada disciplina				
e. Uso de ferramentas e recursos digitais para resolução de problemas vistos em aula				
f. Uso de jogos de simulação para compreensão de determinados temas				
g. Uso da internet, Google, entre outros, para o desenvolvimento de projetos de investigação				
h. Análise das capacidades e limitações de cada estudante no uso dos recursos tecnológicos				
i. Desenvolvimento de apresentações com recursos multimidia				
j. Configurar e resolver problemas através de equipamentos infomáticos e online				

32. Que pontuação você dá as seguintes opções. (Selecione uma para cada item).

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
a. A capacidade dos professores de ensinar-me e fazer uso das TIC.					
b. Os recursos tecnológicos (sala de informática, e conexão de Internet, entre outros) que existem em sua escola.					
c. Os recursos tecnológicos (computadores, Internet, lousas digitais, programas informáticos, entre outros) que existem em sua sala de aula.					
d. Uso das redes sociais nas tarefas escolares.					
e. Realização de trabalhos com meus colegas utilizando Internet					
f. Uso de jogos digitais para aprender em aula					
g. Uso de portais web não relacionados com a escola (blogs, wikis, redes sociais, entre outras)					
h. Uso da Internet e recursos TIC para fazer pesquisas e resolução de problemas trabalhados em sala de aula.					
i. Uso de recursos móveis (celulares, tablets, notebooks e aplicativos) para o desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula.					

33. Com que frequência você se comunica com as seguintes pessoas pela Internet?

	Nunca	De vez em quando	Menos de uma vez por semana	Várias vezes por sem	Muitas vezes por semana
a. Amigos					
b. Conhecidos					
c. Colegas de classe ou de colégio/escola					
d. Familiares					
e. Desconhecidos					
f. Professores					

34. Marque o lugar onde você fez uso no último mês das opções a seguir, e se fez (selecione uma opção para cada item)

	Na sala de informática de minha escola	Na sala de aula	Cibercafé ou lan houses	Casa de familiares, amigos ou colegas	Em casa	Em meu celular	Outro. Especifique:	Em nenhum lugar
a. *Participar em fóruns e espaços Web.*								
b. *Ver email sobre aulas*								
c. *Utilização de recursos TIC (computador, Internet, programa informático, por exemplo) durante a aula*								
d. *Uso da Internet para buscar alguma informação solicitada em aula.*								
e. *Tenho utilizado jogos digitais para aprender sobre um tema de aula.*								
f. *Tive que criar um blog ou grupo em algum site de rede social para participar em alguma de minhas aulas.*								
g. *Tenho postado conteúdo na Internet a pedido de algum professor.*								
h. *Baixei algum conteúdo da Internet porque algum professor me pediu.*								
i. *Fiz alguma apresentação em Power Point com algum vídeo, áudio ou imagem incluída.*								
j. *Usei algum programa de computador para aprender um assunto dado em aula*								
k. *Tenho realizado alguma atividade de aula através das redes sociais na Internet.*								
l. *Tenho participado de alguma atividade relacionado com minhas aulas nas redes sociais*								
m. *Tenho participado de debates sobre o uso ético, legal e seguro da internet e das TICs.*								
n. Eu tenho pesquisado algo sobre o uso ético, legal e seguro da Internet e das TIC.								
o. *Meus pais ou familiares tem me explicado sobre o uso ético, legal e seguro da Internet e das TIC.*								
p. *Minha escola tem organizado debates ou palestras sobre o uso ético e seguro da Internet*								
q. *Pediram-me para usar algum aplicativo para celular para o desenvolvimento de alguma tarefa em alguma aula.*								
r. *Tenho usado o celular para alguma atividade escolar.*								

35. Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações (marque uma opção para cada item).

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcialmente de acordo	Totalmente de acordo
a. *Acredito que as TIC me ajudam a entender melhor as informações que o professor passa em sala de aula*					
b. *Acredito que as TIC ajudam me ajudam a adquirir conhecimento.*					
c. *Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento.*					

ANEXO B – REGISTRO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Barranquilla, 29 de Octubre de 2012

Doctor
Elías Said Hung
Investigador
Universidad del Norte
Ciudad

Proyecto de Investigación: "Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil. Caso Barranquilla y Florianópolis".

Apreciado Dr, Said:

En reunión del Comité de Ética en Investigación en el Área de la Salud de la Universidad del Norte, efectuada el 25 de Octubre de 2012, y legalizada según acta No. 88, donde fue sometido el proyecto **"Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil. Caso Barranquilla y Florianópolis",** el consenso de sus miembros aprueba el proyecto de Investigación en referencia.

Atentamente,

UNIVERSIDAD DEL NORTE
Comité de Ética en Investigación
en el Área de la Salud

Enf. GLORIA VISBAL ILLERA
Presidenta
Comité De Ética en Investigación en el Área de la Salud

Na perspectiva de que a concretização de uma prática pedagógica educomunicativa seja determinada por aspectos formativos dos docentes envolvidos e que o emprego de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nesse processo educativo também se correlaciona à tal formação, a pesquisa relatada nesta dissertação se constitui sobre a seguinte questão: Em relação ao uso das TIC, quais aspectos caracterizam um professor educomunicativo e a sua prática pedagógica? Identificar aspectos relacionados a um perfil de professor educomunicativo nas produções da área da Educomunicação, descrever o professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC e analisar as proximidades e os distanciamentos entre o perfil de professor esperado pelos alunos e o indicado nas produções da área consistiram em desdobramentos e etapas realizadas para construção da resposta à questão norteadora. Entre os resultados alcançados, as análises realizadas permitiram a sistematização e organização de diferentes características e comportamentos docentes que possibilitam a prática educomunicativa na escola.

Orientadora
Profª. Drª. Ademilde Silveira Sartori.

UDESC | FAED PPGE

FLORIANÓPOLIS, 2016