

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

WANESSA MATOS VIEIRA

**EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE SANTA CATARINA: INDÍCIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EDUCOMUNICATIVA**

FLORIANÓPOLIS

2017

WANESSA MATOS VIEIRA

**EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE SANTA CATARINA: INDÍCIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EDUCOMUNICATIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre, pelo programa
de Pós-Graduação em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e
Tecnologia, da Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Professora Dr^a. Ademilde
Silveira Sartori.

FLORIANÓPOLIS

2017

WANESSA MATOS VIEIRA

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE SANTA CATARINA: INDÍCIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EDUCOMUNICATIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – PPGE/FAED/UDESC – Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, sob orientação da Professora Dr^a. Ademilde Silveira Sartori.

Banca Examinadora

Orientadora _____

Doutora Ademilde Silveira Sartori
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros

Doutora Ana Maria Hoepers Preve
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Doutora Roxana Cabello
Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS

Suplentes

Doutora Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Doutor Eduardo Fofonca
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Florianópolis, 2017.

Dedico este estudo a todos os docentes que acreditam em uma prática pedagógica emancipatória e crítica como possibilidade de uma educação justa e libertadora.

AGRADEÇO...

Aos meus pais, por serem os grandes amores da minha vida, por me falarem o que preciso ouvir, por mergulharem na minha alma a cada olhar, por serem o meu primeiro pensamento nas manhãs e finalmente por me proporcionarem a chance de ser quem eu sou.

À minha madrastra querida e meu irmão maravilhoso, por fazerem meu conceito de família crescer de maneira linda e amorosa.

À orientadora, professora Ademilde Silveira Sartori, pela competência, pela confiança de que eu seria capaz de contribuir para a Educomunicação e acreditar que eu seria capaz de passar por essa confusão maravilhosa chamada Pós-graduação.

Aos queridos amigos do grupo Educom Floripa: Kamilla, Thiago, Raquel, Luíza, Fernanda de Salles, Fernanda Lino, Roberta, Eduardo Fofonca, Eduardo Silva, Solange e Patrícia, pela amizade, carinho, paciência, e finalmente por me fazerem entender mais do que nunca o que significa a palavra 'coletivo'.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, em especial professora Sonia Maria Martins de Melo, professor Lourival José Martins Filho e professor Sergio Annibal pelas brilhantes contribuições na qualificação.

Aos colegas de mestrado com os quais tive a chance de trocar conhecimento, experiências e viver este momento lindo.

Às secretárias Gabriela e Gorete, pela prontidão e acolhimento sempre que necessário.

Aos funcionários da FAED, por me receberem com um sorriso no rosto e tornarem este lugar mais amável e acolhedor.

À CAPES pela bolsa de estudos de dois anos que me possibilitou uma dedicação exclusiva.

Obrigada a todos vocês.

“Então, façamos um trato: como hoje é dia de comemoração, poupe-me das ausências, das sombras, das trevas e me conte tão somente as presenças, as luzes, as boas lembranças. Deixemos na penumbra, o desensino, o cansaço, as dificuldades, amarguras, desencantos, desânimos, desconsiderações, mesquinhas especialmente as que provêm daqueles que não aprenderam nenhuma lição na escola e nem mesmo fora dela. Apelo para suas filhas, as musas, que não me abandonem neste momento em que quero narrar, cantar e dançar os feitos heroicos deste grupo de estudiosos. Que eu possa alcançar a verdade no sentido que lhe davam os gregos: a alétheia, ou seja, o não esquecimento”.

(Ester Buffa)

RESUMO

VIEIRA, Wanessa Matos. 2017. **Educação, comunicação e tecnologia nas dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina**: indícios de uma prática pedagógica educomunicativa. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a prática pedagógica educomunicativa é uma possibilidade para a concretização de práticas críticas, dialógicas e emancipatórias, preocupadas com as referências midiáticas dos sujeitos da escola. Dessa forma, o objetivo desta dissertação é verificar se é possível identificar os princípios da prática pedagógica educomunicativa nas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia no período de 2007 a 2016, a partir da Educomunicação. Para alcançar o objetivo, realizou-se uma pesquisa documental, exploratória, de abordagem qualitativa e a metodologia escolhida para a análise dos dados foi a análise de conteúdo. Para dar subsídios para as análises, a pesquisa é amparada nos conceitos de Educomunicação, prática pedagógica educomunicativa e mídias. Diante das duas categorias de análises elaboradas, a saber, prática pedagógica e mídia, a análise dos dados evidencia que: mesmo que em alguns casos o termo não seja utilizado, em maior ou menor grau, as pesquisas dos egressos do referido programa dialogam com a prática pedagógica educomunicativa. Diante dos autores escolhidos pelos pesquisadores, pelo objetivo e preocupações explicitados, é possível afirmar que os princípios da PPE estão presentes em suas pesquisas. Sendo assim, podemos afirmar que as pesquisas da amostra escolhida consideram as particularidades da contemporaneidade, preocupam-se com o uso pedagógico dos recursos tecnológicos e midiáticos e em seus objetivos, buscam contribuir para uma prática pedagógica que amplie os ecossistemas comunicativos bem como uma prática que busque uma relação mais ativa e crítica dos sujeitos da escola diante das referências midiáticas que os envolvem.

Palavras-Chave: Educomunicação. Mídias. Prática Pedagógica Educomunicativa.

ABSTRACT

VIEIRA, Wanessa Matos. 2017. **Educação, comunicação e tecnologia nas dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina**: indícios de uma prática pedagógica educomunicativa. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

This research starts from the assumption that educommunication pedagogical practice is a possibility for the realization of critical, dialogic and emancipatory practices, concerned with the media references of the subjects of the school. The objective of this research is to understand with Educommunication, how these principles of educommunicative pedagogical practice emerges from the researches of the graduates of “Programa de Pós-Graduação em Educação” of the “Universidade do Estado de Santa Catarina”, from research line Education, Communication and Technology in the period of 2007 to 2016. To reach our goals, a documentary, exploratory, qualitative approach was carried out and the methodology chosen for the data analysis was the content analysis. To corroborate the analyzes, the research is supported by the concepts of Educommunication, educommunicative pedagogical practice and media. In view of the two categories of elaborated analysis, pedagogical practice and the media, the data analysis shows that: although in some cases the term is not used, to a greater or lesser degree, the researches of the graduates of said program dialogue with the Pedagogomunicative pedagogical practice. Faced with the authors chosen by the researchers, for the objective and explicit concerns, it is possible to affirm that the principles of EPP are present in their research. In this case, we can affirm that the researches of the chosen sample consider the particularities of contemporaneity, are concerned with the pedagogical use of technological and media resources and their objectives, seek to contribute to a pedagogical practice that broadens the communicative ecosystems as well as a practice that seek a more active and critical relationship of the subjects of the school before the media references that involve them

Keywords: Educommunication. Media. Educational Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFH	Centro de Filosofia e Humanas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
OCLACC	Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação
PPE	Prática Pedagógica Educomunicativa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura A – Esquema acerca das vantagens da pesquisa documental	53
Figura B – Esquema acerca das desvantagens da pesquisa documental	55
Figura C – Esquema acerca das situações básicas nas quais a pesquisa documental deve ser usada.....	56
Figura D – Esquema acerca da Pesquisa Qualitativa	58
Figura E – Site do Programa de Pós-Graduação em Educação	61
Figura F – Site da Biblioteca da UDESC com sistema informatizado Pergamum.....	61
Figura G – Processo para chegar nos documentos para a análise documental.....	64
Figura H – Organograma acerca da análise documental.....	68
Figura I – Organograma acerca da análise de conteúdo por Bardin (2009)	70
Figura J – Organograma acerca da pré-análise por Bardin (2009).....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela A – Discriminação das dissertações do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.....	62
Tabela B – Discriminação das teses do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.....	63
Tabela C – Discriminação dos documentos selecionados para a análise.....	65 - 67
Tabela D – Quantidade de alunos regulares matriculados no curso de Mestrado do PPGE/UDESC.....	76
Tabela E – Quantidade de alunos regulares matriculados no curso de Doutorado do PPGE/UDESC.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Memorial	12
1.2 Tema e problema.....	15
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivo Geral	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	18
1.4 Justificativa.....	19
2 EDUCOMUNICAÇÃO	25
2.1 Uma história educomunicativa.....	25
2.2 Educomunicação como prática de cidadania	26
2.3 Os ecossistemas educomunicativos.....	28
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS	31
3.1 Pensando nas práticas pedagógicas Educomunicativas	31
3.2 Repensando as práticas educacionais educomunicativas	33
4 MÍDIAS	37
4.1 As mídias dialogando com a educação	37
4.2 Um panorama da cultura midiática	42
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
5.1 Conceito de pesquisa.....	50
5.2 Pesquisa documental	52
5.4 Pesquisa qualitativa.....	58
5.5 Apresentação dos documentos	60
5.6 Análise documental	67
5.7 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina	73
6 CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
6.1 Categorias de análise.....	78
6.2 Mídia	79
6.3 Prática pedagógica.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
8 REFERÊNCIAS	115

9 APÊNDICE (S)	120
APÊNDICE A - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2007.	120
APÊNDICE B - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2008.....	122
APÊNDICE C - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2009.....	124
APÊNDICE D - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2010.	126
APÊNDICE E - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2011.....	128
APÊNDICE F - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2012.	130
APÊNDICE G - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2013.	132
APÊNDICE H - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2014.	134
APÊNDICE I - Egressos do curso de Doutorado do PPGE/UDESC do ano de 2012.	137
APÊNDICE J - Egressos do curso de Doutorado do PPGE/UDESC do ano de 2013.....	138

1 INTRODUÇÃO

“E refiro-me, finalmente, a essas “novas maneiras de estar juntos” pelas quais se recria cidadania e se reconstitui a sociedade [...]”.
(Jesús Martín-Barbero)

Para começar a presente dissertação discutimos o papel da ciência e da universidade nas pesquisas em educação. Para compreender o significado de pesquisa, Severino (2007, p.34) a define como sendo “fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa para apropriar humanamente”. Diante disso, entendemos a pesquisa como parte fundamental durante o processo de construção do conhecimento científico.

Uma vez que a pesquisa pode gerar novos conhecimentos, Costa e Costa (2012, p. 11) definem o conhecimento como “o produto das relações humanas com a natureza e com os próprios homens em busca da apreensão de determinadas realidades, sendo, portanto, um processo estritamente humano”. Corroboramos com os autores na medida em que compreendemos o conhecimento como sendo o resultado das relações humanas bem como das relações dialógicas e, por acreditarmos na beleza do processo de construção do conhecimento.

Para que o conhecimento científico volte para a vida e faça com que as práticas educacionais sejam repensadas, consideramos fundamental refletir acerca da relação entre educação, comunicação e a tecnologia, e conseqüentemente, pensar de que maneira os pesquisadores em educação têm entendido essa relação, uma vez que é diretamente de tais pesquisadores que o conhecimento científico poderá sair. Reforçamos aqui, a nossa perspectiva emancipatória, comprometendo-nos com os sujeitos da escola, para ressignificar o que está posto.

Amparamo-nos em Ludke e André (1986) quando as autoras defendem a pesquisa como uma construção social. De acordo com as autoras “É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.” (Ludke e André, p. 3, 1986).

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa é fruto de uma construção social que envolve o pesquisador, sendo assim, nos parece muito difícil pensar na pesquisa como uma atividade neutra, livre de qualquer escolha pessoal.

As autoras apontam que a pesquisa deve ser vista “como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada, por se inserir numa corrente de pensamento acumulado, nos remete ao caráter social da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, p. 2, 1986). Corroboramos com a autora na medida em que acreditamos que a pesquisa é uma construção social, pois o pesquisador, embebido de suas crenças, interesses e escolhas busca o conhecimento científico diante de suas questões e interesses.

Se entendermos a pesquisa como uma construção social, também acreditamos que ela não é e nunca deverá ser tida como verdade universal. Em uma cultura fluída, com as dimensões sociais sendo alteradas com muita rapidez, é difícil acreditar que um conhecimento deva ser lavrado em pedra, afinal, as verdades são e sempre serão provisórias.

Sendo assim, Ludke e André (1986) afirmam que:

Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. (LUDKE e ANDRÉ, p. 2, 1986).

Seguindo essa perspectiva, Benjamin (1992) nos explica que a humanidade tem as dimensões cognitivas e perceptivas alteradas a cada momento histórico conforme as transformações que a sociedade sofre, fazendo surgir novas sensibilidades, tal como entendemos acontecer conosco no atual contexto com as tecnologias digitais e o advento da internet.

Nesse sentido, validamos o papel das tecnologias digitais na vida dos estudantes, para entretenimento, para comunicação, para autonomia, para participação e demais apropriações, contudo, pensamos na apropriação e discussão acerca das tecnologias digitais nas escolas sob uma perspectiva educacional, como potencialidade para a expansão e perpetuação dos ecossistemas comunicativos.

Diante do que introduzimos acima, a estrutura dessa dissertação se apresenta da seguinte forma: neste primeiro capítulo introdutório expomos o memorial da autora, para que o leitor conheça “pessoalmente” quem está por trás da pesquisa. Em seguida, ainda no capítulo introdutório, expomos o tema e o problema da dissertação, que foi escrito com o objetivo de ambientar o leitor nas discussões que tangem a dissertação. Em seguida expomos o objetivo da dissertação bem como a justificativa.

O segundo capítulo trata do referencial teórico, que expõe autores sob os quais nos debruçamos para pensar o problema da dissertação. Este capítulo está dividido em três partes: o primeiro trata de Educomunicação, o segundo trata de da Prática Pedagógica

Educomunicativa (PPE) e o terceiro traz um panorama das diferentes concepções de mídia e cultura midiática.

O terceiro capítulo da dissertação traz os procedimentos metodológicos. Este capítulo tem como objetivo elucidar para o leitor como a pesquisa foi pensada, quais caminhos metodológicos planejamos e traçamos para que a pesquisa seja realizada.

Já o quarto capítulo traz a análise dos dados, que conta com as categorias de análise, desenvolvida após a leitura dos documentos analisados. Para finalizar, trazemos as considerações finais da dissertação, momento no qual expomos nossas impressões finais depois deste processo belo e dolorido que é construir conhecimento científico.

1.1 Memorial

Para pensar no tema da pesquisa foi inevitável uma volta no tempo. Repensar a trajetória escolar, a infância, as brincadeiras, as professoras que me influenciaram, e de que maneira a pesquisa se relaciona com a minha vida. Para isso, caro leitor, o convido a entrar no meu mundo. Um mundo criado por mim, e por tantas outras pessoas que passaram pela minha vida, um mundo que agora compartilho com você.

Chamo-me Wanessa Matos Vieira¹, tenho vinte e quatro anos, pisciana, sonhadora, independente e filha muito amada. Desde criança as brincadeiras de escolinha sempre foram presentes na minha vida, segundo a observação crítica de minha mãe e de meu pai. Minha trajetória acadêmica começou aos seis anos no antigo pré-escolar, em uma escola pequena de um bairro também pequeno. O encantamento surgiu ali, a escola colorida, com gincanas, músicas, brincadeiras, a família sempre presente, as tias das quais lembro o nome até hoje. Percebi com seis anos que a escola era um ambiente que me deixava muito confortável.

Até os dez anos aquela escola foi meu mundo, adorava frequentá-la, me sentia à vontade, adorava passar por aquele prédio nos fins de semana e dizer “eu estudo aqui”. Sempre fui boa aluna, cobrava dos meus estudantes fictícios o conteúdo que minhas professoras cobravam de mim, e durante o ensino fundamental aqueles estudantes imaginários me ajudaram a estudar.

No ensino fundamental e no ensino médio fui para uma escola maior. Adolescentes, às vezes severos demais ao escolherem quem pode participar de seu grupo social. Foi nesta

¹ Na introdução usei a primeira pessoa do plural, por acreditar ser uma construção coletiva, minha e de muitos outros que contribuíram para as reflexões trazidas. No que diz respeito ao memorial, assumo a escrita em primeira pessoa do singular. A partir da discussão do tema e problema, voltarei para a primeira pessoa do plural.

escola que comecei a perceber que as vezes os amigos podem ser cruéis. Apesar disso, minhas notas continuavam um primor. Sempre a primeira da classe por cobrar muito de mim mesma, às vezes até demais.

Pela dedicação dos onze anos na educação básica, ao prestar o vestibular em dois mil e nove fui aprovada pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, para o curso de História em ambas universidades. Cursei um semestre no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC, e um semestre no Centro de Filosofia e Humanas – CFH/UFSC. Durante estes cursos percebi que apesar de ser apaixonada pela História, a minha paixão maior era a Pedagogia.

No ano de dois mil e onze, no segundo semestre pedi transferência da UFSC para o Centro Universitário Municipal de São José – USJ, e a partir daí comecei a cursar Pedagogia. Confesso que nos primeiros semestres as matérias que mais me apeteçiam eram as que faziam menção à história e filosofia da educação. Entender como começou a ideia de educação, de onde veio e por que a educação é assim hoje em dia. Em alguns momentos o que estava sendo dito na sala de aula não fazia sentido para mim, talvez por ainda não estar trabalhando na área da educação. Até a sexta fase li a teoria. Piaget e Vigotsky foram meus melhores amigos durante dois anos e meio, até que conheci um sujeito diferente chamado Paulo Freire na sexta fase. Posso dizer que foi amor à primeira vista, e apesar dos conceitos do referido autor serem mais utilizados para a área da Educação de Jovens e Adultos - EJA percebi que a criticidade, a leitura de mundo e tantos outros conceitos que Paulo Freire pesquisou me preencheram e mudaram minha visão de educação, da função social da escola, do estudante como um ser crítico, ativo e autônomo.

Na sétima fase da graduação fiz estágio obrigatório nos anos iniciais e foi então que me encontrei profissionalmente. Aqueles estudantes tão inteligentes e ao mesmo tempo tão sedentos de novidade, de movimento, de desafios me fizeram sair do trabalho e mudar para a educação de vez. Fui professora do quarto ano do ensino fundamental em uma Instituição privada da cidade de São José/ Santa Catarina, e tive dezesseis estudantes curiosos, barulhentos, críticos, leitores, escritores, questionadores, enfim, dezesseis sujeitos reais, com potencialidades e dificuldades.

Na sétima fase iniciei a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Confesso que até então não tinha ideia do que pesquisar. Apesar de estar cada vez mais apaixonada pelo movimento da educação não havia nenhum objeto de estudo em si que eu pensasse em pesquisar. Até que durante uma palestra proporcionada pelo Município de São José ouvi o termo Educomunicação pela primeira vez. Por coincidência, ou não, na mesma

semana uma acadêmica oriunda da USJ, que hoje faz doutorado no PPGE/UEDESC foi à minha sala de aula conversar com as acadêmicas. O tema: Educomunicação.

Na mesma noite usei a internet como minha primeira fonte de pesquisa. O que é Educomunicação? De onde surgiu? Alguém inventou? É um conceito ou uma prática? E a prática educacional? Tantas perguntas e tão poucas respostas. Foi então que a mesma doutoranda e a minha orientadora de pesquisa me mostraram alguns artigos e referências bibliográficas, e através de autores renomados como Ademilde Sartori, Ismar Soares, Donizete Soares, Mario Kaplún, Adilson Citelli comecei a perceber que havia encontrado o tema para a minha pesquisa de TCC.

O reconhecimento do meu projeto de pesquisa veio com a aprovação do meu trabalho para o XXI Congresso Internacional de Antropologia Ibero-americana. Apresentei minhas considerações através de uma comunicação curta, e durante os quinze minutos que estava no palco percebi que a pesquisa é o meu caminho e que não posso parar.

Apresentar a primeira pesquisa da minha vida foi um prazer, me apropriei daquilo que pesquisei com tanta força e amor que o resultado não poderia ser outro: aprovada com nota máxima. Diante de todo o esforço do TCC na graduação, sabia que minha trajetória não poderia parar.

O sucesso veio ao ser aceita em 2015/2 pelo PPGE/UEDESC. A orientação da Dra. Ademilde Silveira Sartori e o Grupo de Pesquisa Educom Floripa me fizeram perceber como meu caminho é longo, e se quiser alcançar o cume, ainda terei muitos passos a percorrer. A bolsa CAPES durante os dois anos do mestrado me possibilitou um mergulho profundo, com prazeres e desafios incontáveis. Escolhi educação por acreditar profundamente em uma afirmação: todos nós gostamos de aprender! A educação escolarizada muitas vezes oprime e diminui a curiosidade nata dos estudantes que chegam sedentos por conhecimento e novidades. Escolhi educação por continuar acreditando nela, admirando-a profundamente e a escolheria quantas vezes mais fosse necessário. Na Pós-Graduação percebi mais do que nunca como os laços entre as pessoas são importantes em nossa vida, e como somos seres em constante formação e transformação. Acredito que a prática pedagógica educacional é o que farei em sala de aula, mas acredito que ainda há muito a ser pesquisado, analisado, escrito, exposto, conhecido e pretendo fazer parte disso. Fico grata aos laços que criei no PPGE/UEDESC, e mais grata ainda por esses laços terem começado uma história linda na Educomunicação, e me orgulho de poder estar aqui, dando minha humilde contribuição.

Para mim, educação significa empoderar sujeitos, para que conscientes de si possam perceber as injustiças do mundo, e tentar mudá-las. Para mim esse é o papel da educação.

1.2 Tema e problema

Entendemos o tema de uma pesquisa como parte da vida do pesquisador, diante disso, a Educomunicação perpassa a presente pesquisa do início ao fim.

A Educomunicação, como campo de inter-relação entre Educação e Comunicação, tem nos ajudado a ampliar a compreensão sobre os processos comunicativos do fazer educativo. Entendemos, a partir de Freire que, a apropriação das tecnologias digitais de maneira dialógica possibilita a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos.

Sartori (2012, p.86) concebe a Educomunicação como:

Um campo de saber que nasce nas lutas populares da América Latina pela cidadania pela cidadania na década de 1970 em diante. Compreendida pelas inter-relações entre Educação e Comunicação, configura-se como área de intervenção social que perpassa ações desde a formação crítica da recepção até a gestão de processos comunicacionais buscando uma postura crítica de mundo embebido em mídias.

Diante disso, faz-se necessário ressignificar práticas levando em conta que a escola é um espaço de convivência e de encontro de diversos discursos midiáticos, por isso negar tal dinâmica seria negar o mundo trazido pelos sujeitos que frequentam a escola.

Assim, os princípios que fundamentam a Educomunicação têm nos levado ao que chamamos de PPE, uma prática preocupada com a comunicação dialógica e emancipatória do uso das mídias, que potencializa espaços de diálogo e expressão na escola promovendo ecossistemas comunicativos entre professores, estudantes e comunidade escolar de modo geral, favorecendo o exercício democrático da cidadania de forma crítica, com sujeitos conscientes de si e de seu papel na sociedade. Cabe ressaltar aqui que o conceito de PPE foi criado durante as discussões do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/ Educom Floripa (CNPq – UDESC), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, Grupo liderado pela Dra. Ademilde Silveira Sartori.

Nesse sentido, Sartori e Souza (2012, p.13-14) esclarecem-nos sobre a PPE:

Desta forma, vemos que as práticas educomunicativas revelam importantes contribuições no que se refere às novas demandas da escola nesta contemporaneidade marcada pela forte presença das referências midiáticas.

Entendemos a partir de Sartori e Souza (2012) que o mais importante não é a apropriação das tecnologias digitais por si só, mas sim o fortalecimento do processo comunicativo.

Para discutir as tecnologias digitais e sua relação com a escola acreditamos ser necessário a realização de pesquisas preocupadas com o caráter dialógico do uso/apropriação de tais aparatos. Severino (2007, p. 27) afirma que “o conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. O conhecimento é a grande estratégia da espécie”. Diante do exposto pelo autor, podemos inferir que o conhecimento científico produzido acerca da relação entre as tecnologias digitais e a escola pode ser validado diante de pesquisas.

Daí a relevância de pensar em pesquisas no âmbito da educação que tratem dessa relação. Diante do que expomos até aqui, entendemos as tecnologias digitais como aparatos fundamentais para pensar uma educação contemporânea, e se usados criticamente, podem suscitar a autonomia, criticidade e protagonismo nos estudantes.

Para que a premissa exposta acima seja legitimada, a pesquisa se faz necessária. O conhecimento científico que parte da pesquisa, é de acordo com Severino (2007, p. 27) “elemento fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento”.

Diante disso, ressaltamos o papel dos sujeitos da pós-graduação diante da construção do conhecimento científico. Antes de tudo, acreditamos que a pós-graduação se apresente como um lugar apropriado para que o conhecimento científico nasça e circule, e o mais importante, que não fique aprisionado somente dentro de seus muros, extrapole-os. Contudo, um programa de pós-graduação sem sujeitos é só uma estrutura física. O que faz com que ele viva são os sujeitos que o compõe.

Reconhecemos o papel da pós-graduação na construção do conhecimento científico, contudo, não queremos dizer que seja um processo indolor.

Severino (2007, p. 218) afirma que:

“O trabalho científico em nível de pós-graduação deve ser ainda extremamente rigoroso. Esta exigência não se opõe à exigência da criatividade, antes a pressupõe. Não há lugar, neste nível, para o espontaneísmo, para o diletantismo, para o senso comum e para a mediocridade”.

Diante do exposto pelo autor podemos começar a entender o processo belo e doloroso que é construir o conhecimento científico na pós-graduação. O autor segue afirmando que “não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação. Ao pós-graduando [...] impõem-se um empenho e compromisso inevitáveis, sem os quais não há ciência nem resultado válido”. (p. 218).

Conhecendo o tema da pesquisa, delimitamos o problema da dissertação como sendo:
Como mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa educação, comunicação e tecnologia no período de 2007 a 2016 tem se aproximado dos princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa em suas pesquisas?

Sendo assim, em seguida apresentamos os objetivos da pesquisa de mestrado.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender a partir da Educomunicação, como os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) podem ser identificados nas dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, no período de 2007 a 2016.

1.3.2 Objetivos Específicos

- 1). Identificar as contribuições das pesquisas realizadas pelos pesquisadores Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia no período de 2007 a 2016.
- 2). Verificar se há aproximação entre as contribuições das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa educação, comunicação e tecnologia no período de 2007 a 2016 e a Educomunicação.
- 3). Refletir a partir da Educomunicação, se as contribuições que emergem das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa educação, comunicação e tecnologia no período de 2007 a 2016 se contribuem para o aprofundamento da compreensão dos princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

1.4 Justificativa

Olhamos para as dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia no período de 2007 a 2016 sob a perspectiva educacional, pois acreditamos na Educomunicação e na PPE como sustentação para uma prática pedagógica que dialogue com a cidadania.

A inter-relação das áreas da educação e da comunicação é o que sustenta a Educomunicação, que é fundamentada na concepção de mediação de Barbero (2008; 2014), e na concepção dialógica de Freire (1982), mas, é importante frisar que esse novo campo é muito mais complexo do que a simples união das duas áreas. Para Soares (2002, p. 24):

[...] a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

Do conceito de Educomunicação, Sartori e Souza (2012) desenvolvem o conceito de PPE. Longe de pensar a apropriação das tecnologias digitais nas escolas de maneira meramente instrucional, salvacionista ou determinista, como se a tecnologia por si só tivesse a capacidade de resolver os problemas da educação, o que a PPE se propõe é ressignificar propostas na perspectiva de torná-las críticas, dialógicas, autônomas para que a escola possa ampliar seu ecossistema comunicativo.

Ainda sobre a PPE, Sartori (2012, p. 89) afirma que:

[...] são voltadas para os índices comunicativos, para a construção coletiva dos significados, oportunizando a educação com comunicação, e não para a comunicação. Para a escola, além de educar para as mídias, com as mídias, por vezes educar apesar das mídias e contra a mídia, importa construir uma prática que se estenda como mediadora de práticas culturais e das sensibilidades dos alunos, seu universo simbólico e suas habilidades, quer sejam midiáticas ou aprendidas com a mídia.

Eis, portanto, a relevância de se considerar as tecnologias digitais e a mídia como fatores com capacidade de contribuir para a realização de PPE nas escolas, diante de sua capacidade de democratizar o acesso à informação. A apropriação das tecnologias digitais na escola pode ratificar o compromisso da mesma com o universo do estudante, que está embebido de diferentes discursos midiáticos.

Nesse sentido, concordamos com Orofino (2005, p. 122) quando a autora afirma:

O conteúdo midiático a que as crianças e adolescentes têm acesso é trocado, debatido, discutido, confrontando em inúmeras experiências do cotidiano da escola, seja no pátio, na cantina, nos corredores, ou mesmo do lado de fora dos muros, nas calçadas, antes e depois da aula. A mediação escolar é aquela ação institucional planejada de modo participativo pelos próprios professores a fim de que a escola tenha um espaço formal para que o debate sobre a mídia possa ocorrer de forma sistematizada, para além das mediações que informalmente já ocorrem no cenário escolar.

O desenvolvimento tecnológico, fruto do fazer humano, fez com que grande parte da sociedade reestruturasse suas técnicas de trabalho e produção, e conseqüentemente, as perspectivas socioculturais dos sujeitos da cultura contemporânea. Dessa forma, é necessário pensar em práticas inovadoras, que façam com que a escola acompanhe o universo cultural dos estudantes, numa perspectiva emancipatória e diante disso, a PPE se apresenta como uma possibilidade de ressignificar a prática da escola e dos sujeitos que a compõe nessa mesma direção.

Severino (2007, p. 215) afirma que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade”. Diante do exposto pelo autor, entendemos que nenhuma pesquisa é neutra, é um ato político, pois expressa uma determinada visão de um fenômeno, e por isso justificamos a presente dissertação.

Ao compreender as perspectivas que emergem das pesquisas das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina no âmbito da PPE estamos as posicionando, mostrando a quem elas servem. É ingenuidade achar que as pesquisas não servem a um determinado propósito, seja ele o de dar autonomia ao sujeito ou escravizá-lo.

Percebemos a relevância em posicionar esta amostra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina na medida em que compreendemos a perspectiva trazida por Ludke e André (1986) acerca da evolução dos estudos dos fenômenos educacionais.

De acordo com as autoras, por muito tempo as pesquisas dos fenômenos educacionais “procuraram seguir os modelos que serviam tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo”. (p.3, 1986). Os fenômenos educacionais, de acordo com Ludke e André (1986) eram estudados de maneira isolada, se possível analisados em laboratório, como se fossem fenômenos químicos ou físicos.

Ainda de acordo com as autoras, durante muito tempo “se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos”. (p. 3, 1986).

Não é difícil imaginar que tais métodos de análise teriam um prazo limitado diante da complexidade dos fenômenos educacionais, e que exigem análises para além das estatísticas e quantificações. O caráter inextricável dos fenômenos educacionais pedia evoluções quanto a maneira com que se fazia pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986) a evolução dos estudos na área da educação nos mostrou que poucos fenômenos podem ser submetidos à abordagem analítica, devida a dificuldade de isolamento das variáveis envolvidas. Também há uma dificuldade maior ainda em determinar as causas dos efeitos, diante disso, as autoras apontam para o risco de submeter “a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise”. (Ludke e André, p. 4, 1986).

As autoras deixam claro que um estudo analítico ou experimental em educação tem sua importância, na medida em que o pesquisador compreenda os limites naturais destas escolhas metodológicas.

De acordo com as autoras, outra característica encontrada nos estudos acerca dos fenômenos educacionais que predominava até pouco tempo atrás era a crença de que deveria haver uma separação entre o pesquisador e o objeto de estudo. O pesquisador, de acordo com os preceitos seguidos naquele momento, deveria manter-se o mais distante possível do seu objeto de estudo, para que suas crenças, valores e ideias não atrapalhassem sua construção do conhecimento. Desse modo “o conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador”. (Ludke e André, p. 4, 1986).

Pois bem, não pretendemos julgar os métodos tidos como corretos para a pesquisa em educação naquele momento histórico, pois entendemos que em cada período a ciência serve a um propósito. Por acreditarmos em verdades provisórias, também acreditamos que a maneira de encarar os caminhos metodológicos de uma pesquisa muda, especialmente em uma área tão complexa quanto a educação, contudo, entendemos que este não é mais o único método aceitável de se fazer pesquisa.

A evolução dos estudos em educação nos provou que existem outras maneiras de se construir o conhecimento. A relação intensa e direta do pesquisador com o seu objeto de estudo, de acordo com Ludke e André (1986) é um fato determinante para a construção do conhecimento científico. Nesse sentido as autoras afirmam que:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz os dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que, se vai construindo o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LUDKE e ANDRÉ, p.4, 1986).

Corroboramos com as autoras na medida em que acreditamos na pesquisa como um processo social. Acreditamos ser muito difícil que um pesquisador esteja totalmente despido de suas crenças, escolhas e de tudo o que acumula durante a sua vida. Fazer isso seria crer na ideia de pesquisa como um ato neutro, o que em nosso ponto de vista, não existe.

Nesse sentido Ludke e André (p.5, 1986) afirmam que o pesquisador “não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece”.

Outros dois fatores que mudaram em decorrência do avanço dos estudos em educação foram os conceitos permanência e causalidade. De acordo com Ludke e André (1986) a realidade dos fenômenos estudados eram vistos de maneira perene, e diante disso poderia ser isolado no tempo e no espaço, ou seja, a realidade educacional não era vista dentro de um contexto histórico, era tida como imutável.

Hoje percebemos como essa perspectiva mudou. Percebemos o caráter fluído que envolve os estudos em educação. Nesse sentido Ludke e André (p.5, 1986) alertam para “a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse caráter dinâmico”.

Entendemos o contexto educacional como um fenômeno social inserido em um momento histórico, e por isso a dificuldade de capturar a realidade fluída e complexa dos objetos de estudo nas pesquisas em educação. A escola e todos os elementos que compõe a educação são complexas demais para serem vistas de maneira perene.

No que diz respeito ao conceito de causalidade, Ludke e André (1986) afirmam que buscava-se um fluxo linear entre variáveis nas pesquisas educacionais que eram realizadas anteriormente, essa característica, de acordo com as autoras já não responde mais às necessidades dos pesquisadores contemporâneos, que pesquisam os fenômenos educacionais fluídos como são.

De acordo com Ludke e André (p. 5, 1986):

Em vez da ação de uma variável independente, produzindo um efeito sobre uma variável dependente, o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.

As autoras apontam para a possibilidade de se estudar somente uma parte do fenômeno quando o pesquisador tenta isolar algumas das variáveis, o que dificulta uma compreensão geral do fenômeno educativo e sua complexidade.

As características que definiam as pesquisas em educação das últimas quatro ou cinco décadas, de acordo com Ludke e André (1986), correspondem ao paradigma positivista². Assim como as autoras não tem como objetivo discutir o paradigma positivista, também não temos. O que nos interessa aqui é compreender que para um determinado momento histórico o paradigma positivista se apresentou como o mais correto para as pesquisas em educação. Diante da evolução dos estudos educacionais, percebemos que outro tipo de abordagem seria necessário caso os pesquisadores quisessem levar em conta o fenômeno educacional por inteiro, com sua complexidade e fluidez.

A insatisfação apresentada por alguns pesquisadores acerca dos métodos e paradigmas utilizados para as pesquisas em educação mostrou que seria necessário buscar novas formas de trabalho.

Nesse sentido, Ludke e André (p.6, 1986) afirmam:

Nos últimos anos, talvez na última década, começaram a aparecer entre os pesquisadores sinais de insatisfação crescente em relação aos métodos empregados por aquele tipo de investigação. Eles não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas permanente, que se acumulam na área da educação, especialmente em nosso País.

Era necessário que se pensasse em novas abordagens de pesquisa que levassem em contra o fenômeno educacional e sua complexidade. Diferente das abordagens metodológicas que os viam como uma máquina fotográfica, registrando os fenômenos de maneira momentânea. Diante dessas urgências e insatisfações constatadas pelos pesquisadores fez-se necessário levar em conta “a realidade fluida e de causalidade múltipla e recíproca que dominava o mundo das variáveis do campo educacional” (Ludke e André, p.7, 1986).

Dessa forma, de acordo com Ludke e André (p.7, 1986):

Para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.

² “Positivista por ter sua origem remota no filósofo francês Augusto Comte, que, no início do século passado, lançou as bases de uma sociologia positivista, para a qual o método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais”. (LUDKE e ANDRÉ, p. 6, 1986).

Diante das mudanças elucidadas acima por Ludke e André (1986) acerca perspectivas dos fenômenos educacionais, percebemos a importância de compreender como as pesquisas materializadas nas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia do período de 2007 a 2016 tem se relacionado com os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa.

Desta forma, a partir da elaboração e delimitação da problemática a ser investigada, definimos o quadro teórico composto por autores que discutem a Educomunicação, a Prática Pedagógica Educomunicativa e as mídias.

No que se refere aos princípios que fundamentam o campo da Educomunicação caminharemos com Soares (2011), Sartori (2015; 2012). Para discutir a PPE partiremos dos princípios trazidos por Sartori e Souza (2012), que discutem os princípios desta prática inovadora e com Moreira (2016) que se propôs a repensar os princípios trazidos pelas autoras. Para a discussão acerca das mídias caminharemos com Setton (2011), Silverstone (1999) e Orofino (2005).

A seguir, apresentaremos nosso panorama teórico com os conceitos sobre os quais nos apoiaremos nessa dissertação.

2 EDUCOMUNICAÇÃO

“Educação e Comunicação são práticas componentes do ser/estar no mundo. Não pode haver educomunicação sem respeito aos direitos humanos, pois constituem-se da mesma matéria”.
(Ademilde Silveira Sartori)

2.1 Uma história educucomunicativa

Queremos começar este capítulo reconhecendo o desafio de traçar historicamente a origem do termo Educomunicação. Entendemos que, para que essa tarefa seja feita com o rigor e com o respeito que a história educucomunicativa merece, seria necessária uma pesquisa exclusiva. Contudo, para que possamos discutir o conceito de Educomunicação nos espaços educativos, entendemos que é necessário fazer uma pequena contextualização a respeito da origem do termo.

A palavra Educomunicação foi usada pela primeira vez pela Unesco, a partir dos anos de 1980. Naquele momento ela foi usada para “designar uma prática genericamente definida na Europa como *Media Education* (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação)”. (Soares, 2011, p. 33)

Em seguida, o termo foi usado por Mario Kaplun e por grupos dos diversos países da América Latina e do Caribe, que estavam ligados à Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação – OCLACC. As pesquisas reafirmavam o teor pedagógico atribuído ao conceito de Educação para a Comunicação.

De acordo com Soares (2011, p. 34) “diferentemente do que ocorreu em outros continentes, o maior volume de práticas deu-se, na América Latina, no contexto do movimento denominado “educação popular”, “comunicação alternativa”, “comunicação popular e alternativa”, com a adoção de uma perspectiva dialética. O objetivo das discussões naquele momento girava em torno da maneira como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos.

Durante a década de 1990, universidades e organizações não governamentais - ONGs que de alguma maneira pensavam em práticas relacionadas ao uso crítico da mídia, difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação à mídia. (Soares 2011).

O termo como conhecemos hoje – Educomunicação – passou a ser divulgado e compartilhado em produções sobre o tema, nos textos do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo – NCE-USP. A pesquisa que levou a definição do conceito, de acordo com Soares (2011, p. 35):

[...] partiu da evidência de que transformações profundas vinham ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, incluindo a área que abrigava a interface Comunicação/Educação, notando, ademais, uma verdadeira derrubada da fronteira entre as disciplinas.

A investigação conduzida pelo NCE-USP, que trabalhou com uma amostragem de programas e projetos em 12 países da América Latina que de alguma maneira relacionavam sua prática de trabalho à interfase educação/comunicação, chegou ao fim descrevendo um novo campo de intervenção social, e o definindo como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES apud SOARES, 2011, p. 36).

Depois do conceito ‘Educomunicação’ ser sistematizado pelo NCE-USP, ele passou a circular internacionalmente em artigos e livros, diante da concepção pensada pelo Núcleo, e de acordo com Soares (2011, p. 37) “a Educomunicação – enquanto teia de relações (ecossistemas) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente”.

A Educomunicação, nesse sentido, surge de propostas populares de educação, contudo, nossa proposta é pensar na Educomunicação nas escolas. Antes de pensarmos nessa articulação é necessário esclarecermos alguns conceitos sobre Educomunicação.

2.2 Educomunicação como prática de cidadania

Pensar em Educomunicação sem pensar em cidadania nos parece ser uma tarefa difícil. Entendemos Educomunicação como uma maneira de intervenção no e com o mundo. Por isso, compartilhamos com Sartori (2015, p. 119) o entendimento de que:

A Educomunicação é antes de tudo, uma *práxis* que, como tal, pressupõe uma maneira de compreender o mundo, uma forma de estar nele, de se entender nele e como atuar nele. O respeito ao e o exercício dos direitos humanos refletem a maneira de exercer esse modo de ser/estar/agir no mundo.

Antes mesmo de pensar em práticas, metodologias e estratégias, entendemos Educomunicação como uma forma de perceber as relações postas, e por isso, presumir que

Educomunicação seria simplesmente a união da Educação com a Comunicação nos parece raso.

Para discutir Educomunicação é necessário defini-la. Para isso, Soares (2002, p. 24) a entende como:

[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem.

Portanto, pensar em como criar e fortalecer os ecossistemas comunicativos, segundo o autor, seria o papel da Educomunicação, contudo, Soares (2011) vai além, quando entende que Educomunicação é práxis. Nesse sentido, o autor afirma:

Educomunicação é essencialmente práxis social, originado um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino. (SOARES, 2011, p. 13).

Apesar de ser concebida em movimento populares que não necessariamente estariam ligados a escola, pensamos a Educomunicação em espaços educativos. Entendemos que ela não está ligada necessariamente ao uso de tecnologias ou a qualquer outro uso obrigatório e, nesse sentido, Soares (2011, p. 18) afirma que:

A educomunicação não diz respeito imediata ou especificamente à educação formal, nem é sinônimo de “Tecnologias da Educação” (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No entanto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito.

Percebemos a potencialidade de pensar a Educomunicação em espaços educativos na medida em que acreditamos que a relações dialógicas nas escolas carregam consigo um potencial enorme. Potencial que extrapola o uso da tecnologia por si só. Não pensamos na Educomunicação atrelada ao uso obrigatório de tecnologias nas escolas, contudo, entendemos que discutir o papel da tecnologia e das mídias é uma tarefa essencial da prática educacional.

Nesse sentido, que Aparici (2014, p. 38) afirma que:

Os princípios pedagógicos e comunicativos da educomunicação – baseados na participação, na autogestão e na comunicação dialógica – têm sobrevivido às mudanças tecnológicas que experimentamos nos últimos anos.

A Educomunicação discute as mudanças tecnológicas, contudo, muito mais importante do que isso, discute a maneira como os sujeitos se relacionam com essas mudanças, e de que

maneira as apropriações que os sujeitos fazem dessas mudanças tecnológicas impactam na sociedade e é claro, na escola.

É pensando a Educomunicação na escola que Aparici (2014, p. 32) afirma que:

A educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação, baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e concepção.

Considerar o uso da tecnologia e as mídias, bem como a influência dos mesmos na vida dos sujeitos é importante, contudo, pensar em uma educação pautada no diálogo e na participação é o que torna a Educomunicação um campo fértil para professores repensarem suas práticas.

Sartori (2015, p. 120) afirma que “o desafio que se apresenta para a Educomunicação é compreender as dinâmicas dos ecossistemas comunicativos contemporâneos, mas de igual modo, cria-los, pois, para comunicar precisamos aprender a ser comunicadores”, sendo assim, compreender e discutir os ecossistemas comunicativos é o que nos propomos a fazer a seguir.

2.3 Os ecossistemas educacionais

Para pensar no conceito de ecossistema comunicativo trazemos Soares (2011, p. 44) que, o define como:

[...] um ideal de relações, construídos 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 suas tecnologias.

Pensar em ecossistemas comunicativos é pensar na maneira como sujeitos de um determinado espaço dialogam. Podemos pensar em diversos cenários: uma reunião empresarial, uma ação não governamental, uma manifestação, uma família, e até mesmo, uma escola.

Ainda de acordo com Soares (2011, p. 44):

Atribuimos um novo sentido ao conceito, estabelecendo-o como algo a ser construído, no horizonte do devir: um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada.

Não queremos passar a impressão de que a construção de ecossistemas comunicativos é simples ou não proposital, muito pelo contrário. É necessário pensar em planejamentos, prática e mudanças de atitude para que o ecossistema comunicativo efetivamente se instaure.

Diante das definições trazidas por Soares (2011) conseguimos pensar em muitos benefícios para a criação e perpetuação de ecossistemas comunicativos. Entendemos que, em

uma relação dialógica os sujeitos têm a possibilidade de se expressar, de criar, e de compartilhar. Contudo, entendemos que, mais do que isso, a oportunidade de conviver igualmente com seus pares, pode libertar o ser humano, na medida em que ele se percebe como parte do mundo, e que, pode não só vivenciá-lo, como pode também experimentá-lo e quem sabe, até alterá-lo.

Por diálogo entendemos:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé, um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1982, p. 115).

Assim, Sartori (2015, p. 115), afirma que:

A preocupação no que se refere à promoção de ecossistemas comunicativos tem levado diversos setores sociais, como universidades e órgãos governamentais, a buscar um ângulo mais dialógico de formação, considerando a comunicação em um sentido amplo, como espaço privilegiado para se pensar novas perspectivas de cidadania.

Para pensar nos ecossistemas comunicativos nas escolas, e nos desafios impostos à instituição escolar, concordamos com Sartori (2015, p. 113) quando a autora afirma que “Os ecossistemas comunicativos contemporâneos desafiam a escola a perceber novas relações entre produção, estética e cidadania”.

Para estabelecer uma relação dialógica nas escolas, de acordo com a autora, será necessário repensarmos nossas práticas e metodologias. A escola que vive na cultura contemporânea, e que, considera as diferentes maneiras de relação e apropriação que seu estudante mantém com as informações, já não pode mais acreditar que, mantendo uma comunicação vertical e unilateral será capaz de atender as necessidades que emergem diariamente juntos com as referências midiáticas que cercam seu estudante.

Dessa maneira, entendemos que os ecossistemas comunicativos são abertos, flexíveis, e que estarão sempre, e necessariamente, em construção.

Pensar em práticas para construir e fortalecer os ecossistemas comunicativos é o desafio coloca à escola.

Para pensarmos na possibilidade de práticas educomunicativas criando ecossistemas comunicativos nas as escolas, concordamos com Soares (2011, p. 55) que afirma:

Estamos convencidos, pelas experiências vividas em mais de quarenta anos de debates sobre o tema, de que os princípios que norteiam as práticas educomunicativas podem ser resposta efetivas para a necessidade de gerar espaços em que a juventude de fato se reconheça como agente transformador de sua realidade, a partir da escola.

Compartilhamos com o autor, a crença de que as práticas educacionais têm em si um potencial enorme de estabelecer relações dialógicas, e assim, fortalecer os ecossistemas comunicativos.

É sobre a prática educacional e seus princípios que discutiremos a seguir.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS

“No entanto, estamos longe de um ponto final, encerra-se um ciclo de pesquisa, abrem-se outros e, assim, seguimos caminhando”.
(Kamila Regina de Souza)

3.1 Pensando nas práticas pedagógicas Educomunicativas

Foi pensando na necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas na cultura contemporânea que é embebida por mediações e apropriações culturais e midiáticas, que os princípios da PPE foram concebidos.

O termo foi concebido durante as discussões do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/ Educom Floripa ³(CNPq – UDESC), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, Grupo liderado pela Dra. Ademilde Silveira Sartori. Foi na dissertação de mestrado de Souza (2013)⁴ que os princípios foram efetivamente descritos como os conhecemos hoje.

Souza (2013, p. 198) define os princípios norteadores da PPE como

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. Amplias as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com o 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.

É importante ressaltar que tais princípios foram pensados em um contexto específico, ou seja, uma pesquisa que envolvia a educação infantil e o uso pedagógica dos desenhos animados. O objetivo da pesquisadora era o de analisar se e como as professoras da educação infantil levavam em consideração, em suas práticas pedagógicas a realidade contextual e vivencial midiática das crianças, especialmente em relação aos desenhos animados.

³ Para conhecer o trabalho do grupo acesse: <https://www.educomfloripa.com.br/>

⁴ Para acessar a dissertação da autora na íntegra acesse:
http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/kamila_regina_de_souza.pdf

Contudo, os princípios estruturados pelas autoras podem facilmente ser articulados a qualquer modalidade da educação, seja ela a educação infantil ou o ensino superior.

Acreditamos no uso da PPE em espaços educativos, pois acreditamos na educação como uma tarefa política, mesmo antes da internet ou da apropriação das tecnologias digitais.

Diante dos princípios pensados por Souza e Sartori (2013) vimos na PPE uma oportunidade de fomentar os ecossistemas comunicativos nas escolas, contribuindo para que elas tornem-se espaço com práticas críticas e dialógicas.

Nesse sentido, Sartori e Souza (2012, p. 35) esclarecem que:

Os princípios que fundamentam a Educomunicação e a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadoras e compatíveis com as demandas dos sujeitos contemporâneos, nos fez desenvolver o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa e a sua relação com os estilos de aprendizagem se configura como um caminho para a mediação, pois considera as especificidades da contemporaneidade e amplia as possibilidades comunicativas entre todos os sujeitos que participam do processo educativo.

Acreditamos que, a partir do momento em que começamos a questionar as práticas e o cotidiano escolar, conseguimos pensar e propor mudanças. Entendemos assim, a prática pedagógica como uma prática social e não apenas uma técnica. Nesse sentido, por meio do que apontam Sartori e Souza (2012), podemos entender que a PPE busca ações dialógicas, críticas, que considerem a reflitam sobre as referências midiáticas trazidas para dentro das escolas.

Sendo assim, Sartori (2012, p.92) afirma que “uma prática pedagógica educacional pretende desenvolver ações voltadas ao desenvolvimento de autorias, de coautorias, de exercícios da expressão criativa, da produção coletiva de saberes”.

Pensar em um estudante que está imerso na cultura digital e que, faz apropriação das tecnologias digitais com muita facilidade e naturalidade, faz-nos perceber que para ele essas interações e essas novidades tecnológicas são corriqueiras e cotidianas. Por isso, tais interações precisam ser consideradas e discutidas pela escola, e é por isso que reconhecemos a PPE como uma opção para a educação formal.

Percebemos também a facilidade de o professor cair na armadilha de um discurso que encoraja a inserção da tecnologia digital por si só. Como se, somente trazendo o aparato digital para dentro da escola, sua prática pedagógica tenha um caráter crítico e emancipatório.

O que a PPE nos faz refletir é o oposto disso. Precisamos pensar pedagogicamente de que maneira a inserção da tecnologia digital e as mídias podem suscitar a criticidade e autonomia do estudante, considerando o mundo midiático que o envolve.

É importante ressaltar que pensamos na Educomunicação e na PPE nos espaços educativos e na educação formal, contudo, não desacreditamos no valor dos espaços não escolares e no valor da educação não formal. Acreditamos ser necessário pensar na escola e discuti-la, pois, todos nós passamos por ela, e no Brasil o fazemos por uma obrigatoriedade legal.

Nesse sentido, acreditamos que pensar na escola é pensar sobre as suas práticas e resignificá-las. Na medida em que professamos a PPE como uma oportunidade de aumentar os ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, estamos professando uma concepção de educação crítica, que considera o estudante, a cultura que ele traz consigo, as apropriações que ele estabelece com a mídia e com as tecnologias, bem como as mediações que estabelece com o mundo.

Por isso, concordamos com Sartori e Souza (2012, p. 35) quando as autoras afirmam que:

Desta forma, as práticas pedagógicas educomunicativas favorecem uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em relação às referências midiáticas a que tem acesso, isto é, potencializam os ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo.

Acreditamos que discutir e, possivelmente, contribuir para a concepção dialógica da apropriação das tecnologias digitais em espaços educativos sob a perspectiva educomunicativa é um desafio. Pensar fora dos padrões tradicionais da educação que já não respondem ao modelo de sociedade que professamos até aqui, é pensar em práticas que possam tornar a escola um espaço democrático, crítico e esperançoso, e é nesse sentido que vimos na PPE uma possibilidade de fazer com que os ecossistemas comunicativos sejam estabelecidos.

3.2 Repensando as práticas educacionais educomunicativas

Diante da relevância do conceito de PPE, Moreira (2016) em sua tese, repensou o conceito, confrontando-o com a realidade.

A tese de Moreira (2016) está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, e tinha como objetivo analisar qual o nível de aproximação da realização de PPE com inserção de TIC e suas implicações para a construção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos no contexto escolar, bem como, para além dele.

A pesquisa da referida autora contou com uma amostra bastante significativa: 576 questionários composto por 35 questões de múltiplas escolhas que foram coletados em 41 escolas, sendo 23 da rede estadual, 17 da rede municipal e uma federal que foram aplicados com professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis.

Em sua tese, Moreira (2016) apoia-se em Sartori e Roesler (2012) para afirmar que a PPE preocupa-se com o ecossistema comunicativo. Sobre o ecossistema comunicativa, Moreira (2016, p. 137) afirma:

Tal ecossistema comunicativo na atualidade é permeado por uma diversidade de recursos tecnológicos que se utilizam de múltiplas linguagens e múltiplas mídias. Esse ambiente comunicativo que pessoas participam, constroem e ampliam, também está presente na escola e na sala de aula.

Assim como Souza (2013), Moreira (2016) entende a relevância do professor considerar o meio midiático no qual o aluno está inserido, e diante disso, pensar em práticas pedagógicas que dialoguem com as referências midiáticas dos estudantes.

Moreira (2016, p. 136) entende que “práticas educomunicativas podem trazer para a escola e para a sala de aula, situações com vistas à participação democrática, interdiscursiva, dialógica, o que por sua vez, pode auxiliar na questão do desenvolvimento da criticidade e da autonomia”. Assim como Souza (2013), Moreira (2016) olha para o seu objeto de estudo sob a perspectiva educomunicativa, sendo assim, afirma que:

A educomunicação não está pautada no paradigma de efeitos, não é adepta da comunicação funcional. Assim como não está pautada no paradigma tradicional, nem funcionalista, nem positivista de educação. Ela está pautada pela fluência democrática, dialógica, participativa, colaborativa. (MOREIRA, 2016, p. 139).

A partir do que a autora afirma, entendemos que a Educomunicação se apresenta como um campo rico de estudos e práticas que buscam práticas democráticas, dialógicas, participativas e colaborativas.

Nesse sentido, Moreira (2016, p. 143) pensando nos princípios norteadores da PPE afirma que “O conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa busca contemplar e valorizar o processo comunicativo juntamente com a construção do conhecimento, com a ação de aprender [...]”.

Diante de sua reflexão acerca dos princípios estabelecidos por Souza (2013), Moreira os pensa de maneira que eles dialoguem com seu objeto de estudo e possam atender ao objetivo de sua tese.

Assim, a autora afirma que:

O princípio 2 da PPE de Souza é visto aqui nesta tese como um objetivo a ser alcançado quando se atinge os demais princípios, ou seja, se o professor realiza os demais 4 princípios ele está estabelecendo um ecossistema comunicativo nas

relações de um determinado espaço educativo, e, portanto, ele está realizando uma prática pedagógica educacional, que é o segundo princípio. (MOREIRA, 2016, p. 158).

Nesse sentido, para a autora, o princípio número dois, estabelecido por Souza (2013) é encarado como um objetivo a ser alcançado. Diante disso, para analisar qual o nível de aproximação da realização de PPE com inserção de TIC e suas implicações para a construção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos no contexto escolar, bem como, para além dele, Moreira (2016, p. 158) entende que:

Os princípios da PPE, para esta análise, foram adaptados e sintetizados em quatro categorias, tendo em vista nossa população e contexto específicos, que são professores dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas situadas na cidade de Florianópolis, vinculadas às Redes Estadual, Municipal e Federal de ensino. As categorias são:

1. Considerar as particularidades tecnológicas;
2. Ampliar possibilidades comunicativas;
3. Utilizar pedagogicamente TIC;
4. Favorecer relações ativas e criativas.

Sendo assim, para conseguir alcançar seu objetivo de pesquisa, Moreira (2016) toma os quatro princípios supracitados, e torna o princípio número dois, um objetivo.

Repensando o princípio número um, elaborado por Souza (2013), Moreira (2016, p. 146) afirma que:

Entendemos que os professores ao considerarem as particularidades da contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico (Princípio 1 da PPE), inclui de forma crítica em suas práticas pedagógicas especificidades das mídias, das tecnologias e das técnicas contemporâneas.

A autora reflete acerca deste princípio e o exemplifica. Moreira (2016) afirma que os professores podem fazer mídia com os estudantes desenvolvendo a autoria, a autonomia e a criticidade.

Repensando o princípio número três da PPE, Moreira (2016, p. 147) afirma que:

Quando os professores têm entre suas metas pedagógicas ampliar as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade), (Princípio 3 da PPE conforme Souza), buscam primeiramente identificar e conhecer os processos comunicativos presentes em tal comunidade escolar.

Já acerca do princípio número quatro Moreira (2016, p. 147) afirma que “Quando os professores usam as TIC pedagogicamente (Princípio 4 da PPE conforme Souza) demonstram preocupação com o desenvolvimento da criticidade junto aos estudantes”.

No quinto e último princípio, Moreira (2016, 148) afirma que:

Quando os professores favorecem uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em suas aulas (Princípio 5 da PPE conforme Souza), estão demonstrando uma

concepção de educação centrada no estudante, em que a atividade auxilia o agir sobre o meio, o que contribui para a construção dos conhecimentos.

Moreira (2016), diante disso, conclui que:

Neste estudo, entendemos que quando os professores atingem os Princípios 1, 3, 4 e 5 da PPE, estão realizando práticas pedagógicas educacionais e por sua vez, estão construindo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos nas relações no espaço educativo que é o Princípio 2 da PPE.

Para chegar ao resultado de sua pesquisa, a autora precisou repensar de que maneira os princípios da PPE dialogavam com sua pesquisa. Ao refletir e repensar tais princípios, a autora analisa os questionários de sua amostra e chega a algumas conclusões.

A tese de Moreira (2016) traz considerações importantes para pensarmos na PPE e sua relação com a realidade dos professores. Alguns resultados da autora apontam que:

A partir do cálculo da média percentual entre as respostas que apresentaram maior escolha entre os itens identificados com pelo menos dois Princípios da PPE verificou-se que os professores se encontram no nível “Médio Baixo” na escala criada de aproximação da realização de PPE. E, a partir do cálculo da média percentual entre as respostas identificadas com os quatro Princípios da PPE ao mesmo tempo, verificou-se que os professores se encontram no nível “Baixo” de aproximação da realização de PPE. Estes níveis interferem diretamente na construção e fortalecimento de ecossistemas comunicativos democráticos, abertos, participativos e críticos junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Foi possível concluir que o que faz o índice baixar é a pouca identificação com o pressuposto 4 da PPE que versa sobre o favorecimento de ambientes comunicativos. (MOREIRA, 2016, p. 283).

Ou seja, diante do que a autora constatou em sua pesquisa, o nível de aproximação da realização de PPE com inserção de TIC dos professores pesquisados é baixo. Dentre alguns fatores que contribuem para esse resultado a autora cita o fato de não eram 100% das escolas pesquisadas que possuíam computadores e internet em pleno funcionamento, a quantidade de computadores foi considerada insuficiente por grande parte dos professores, a capacidade limitada da rede nas escolas impõe restrições de acesso, alguns professores não priorizam cursos sobre o uso pedagógico das TIC além do fato de muitos professores considerarem importante o uso das TIC para o estabelecimento da comunicação, da colaboração e da interação social, mas poucos favorecem tais processos por meio de suas práticas pedagógicas.

Diante desses resultados trazidos por Moreira (2016), entendemos que a tese da autora traz um novo olhar sobre os princípios elaborados por Souza (2013). Pensamos que o caminho seja esse, pois, por ser um objeto de estudo novo, as PPE precisam ser repensadas constantemente.

Sabemos que estamos longe de um ponto final.

4 MÍDIAS

“As mídias desenvolvem uma função educativa”.
(Maria da Graça Setton)

4.1 As mídias dialogando com a educação

O estudo das mídias desperta o interesse de incontáveis pesquisadores em todo o mundo. Diante de sua complexidade, encontramos diferentes perspectivas de pesquisa acerca deste objeto. Não nos cabe aqui julgar qual é melhor ou pior, e sim, olhar para essas perspectivas diante de nosso prisma.

Justificamos nossa escolha por Setton (2011) e Orofino (2005) na medida em que as autoras olham para as mídias relacionando-as com a educação e, entendendo como uma reverbera direta e indiretamente na outra.

O primeiro aspecto importante para compreendermos o que é mídia de acordo com Setton (2011), é que assim como a família, a Igreja e a escola, a mídia é uma instituição socializadora, e que dessa forma, dita regras. A autora expressa a dificuldade de discutir o que é mídia e qual a sua função em uma sociedade fluída como a nossa, e por isso, afirma que “não se trata de um assunto simples” (SETTON, 2011, p. 8).

Para começar a discussão, Setton (2011, p. 7) entende por mídia “todo o aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural”. A autora ainda afirma que “considero as mídias, enquanto agentes sociais da socialização, agentes da educação”, e segue afirmando “as mídias desenvolvem uma função educativa” (SETTON, 2011, p. 7).

Concordamos com a autora na medida em que acreditamos que as mídias influenciam a educação de maneira significativa. A partir do momento em que são agentes sociais e que produzem mercadorias de caráter cultural, as mensagens e informações veiculadas pela mídia nos afetam, nos dizendo o que assistir, o que comer, o que vestir, de que maneira devemos nos comportar e qual aparência devemos ter.

Conforme Silverstone (1999), os cidadãos são educados por meio de imagens, sons, movimentos e muitos outros fatores provindos da cultura midiática. Silverstone (1999) afirma que:

Mídia é, se nada mais, cotidiana, uma presença constante em nossa vida diária, enquanto ligamos e desligamos, indo de um espaço, de uma conexão midiática, para outro. Do rádio para o jornal, para o telefone. Da televisão para o aparelho de som, para a Internet. Em público e privadamente, sozinhos ou com outros. É no mundo mundano que a mídia opera de maneira mais significativa. Ela filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas,

fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária. (SILVERSTONE, 1999, p.20)

Diante da ideia do autor, entende-se mídia como algo inerente a nossas vidas. Ela está presente desde o momento em que a televisão é ligada até o momento em que uma pesquisa é feita em determinado site da internet. O que nos desperta o interesse nas perspectivas destes autores é que para eles a mídia está perto de nós, está entre nós, sendo assim, nos relacionamos com ela diariamente.

De acordo com ambos os autores, para o bem ou para o mal as mídias ensinam. Não cabe mais a educação e aos sujeitos que a compõe questionar esta informação, o que nos cabe agora é entender de que maneira vamos nos relacionar com as mídias, uma vez que elas estão aí, não há como lutar contra isso.

Longe de compreender as mídias de maneira apocalíptica, Setton (2011) a vê de maneira realista e socialmente inserida em um determinado modelo de sociedade, influenciando nossa vida em diversas instâncias, inclusive na educação. Setton (2011) nos alerta para o fato de que algumas pessoas acreditarem que por si só as mídias possuem todas as informações do mundo. Dessa maneira, diante desta perspectiva, a escola, a família ou a Igreja não importariam para a produção e circulação de informações.

Não é o caso. De acordo com Setton (2011, p. 9) “as mídias não têm o monopólio das informações. Não agem sozinhas”. Isso quer dizer que por mais influentes que elas sejam na produção e divulgação de informações que chegam até nós, elas não as únicas instâncias socializadoras que nos influenciam. Não podemos esquecer os outros reguladores do Estado que nos ditam regras a todo o momento. Diante disso, aceitar as informações veiculadas pela mídia de maneira acrítica nos parece tão perigoso quanto negar a importância dela.

Assim, Setton (2011, p.9) afirma que “as mídias serão vistas aqui como espaços educativos na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias”.

Trazemos Orofino (2005) para dialogar com Setton (2011). A autora afirma que:

[...] a proposta para uma educação tecnológica vê na tecnologia não um fim em si mesma, mas sim um poderoso meio para a ressignificação do mundo através da produção de conhecimento e para o investimento na autoria das crianças e adolescentes. Enfim, como um coadjuvante que contribua com uma pedagogia de ampliação das vozes, de construção de visibilidade, da esperança e do reencantamento do espaço escolar. (OROFINO, 2005, p. 30).

Percebemos nos discursos de ambas as autoras que, pedagogicamente, o uso de tecnologias digitais ou a relação com a mídia não pode ser encarada como fim. Há muito mais

a ser explorado em uma prática pedagógica crítica que envolva tecnologia digital ou mídias. Setton (2011) faz um paralelo entre as mídias e a prática pedagógica quando afirma que:

São característicos do fenômeno midiático os atos de reciprocidade e da troca de mensagens, códigos e saberes. E, como a prática pedagógica, como a ação docente, as mídias falam com alguém, exprimem uma ideia, um conteúdo, têm intenção de transmitir, divulgar conhecimento, habilidades e competências. SETTON (2011, p. 9).

Diante do que a autora afirma percebemos como a mídia e a prática pedagógica tem aspectos em comuns. Quando um professor planeja sua aula, ele o faz diante de sua perspectiva de mundo, diante do que ele acredita. Um professor traça objetivos para aquele momento, ou seja, ele questiona o que seus estudantes devem aprender com aquela aula.

No mesmo sentido, quando uma emissora de televisão veicula uma novela em um determinado horário, durante um determinado tempo, com um determinado ator, sob um determinado enredo, ela quer exprimir sua ideia, seu conteúdo, e assim influenciar a vida de seu telespectador diante de sua perspectiva.

Nesse sentido, Setton (2011, p.9) afirma que “a prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõe é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo”. Assim como a autora, Orofino (2005) acredita que “[...] a escola pode e deve intensificar o diálogo entre cultura escolar e cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso das novas linguagens e tecnologias”. (OROFINO, 2005, p. 29).

Sobre o estudo da mídia, Silverstone (1999) é categórico quando afirma que devemos estudar a mídia. Para o autor “o estudo da mídia precisa ser crítico, relevante” (SILVERSTONE, 1999, p. 10). O autor afirma que devemos estudá-la como dimensão social e cultural, mas também política e econômica do mundo contemporâneo, ou seja, encará-la como um fator que contribui para a capacidade do homem de compreender o mundo. O autor explica a relevância de estudar mídia nas escolas, justamente pelo fato de que se entende por mídia os vários veículos que possibilitam a informação e a comunicação, e se essa comunicação for mal interpretada ou não interpretada de forma alguma, o aluno apenas reproduzirá informações, não a analisará ou criará suas próprias conclusões.

Setton (2011) vê as mídias como produtoras e socializadoras de cultura, nesse sentido, afirma que “refletir sobre as mídias do ponto de vista da educação é admiti-las enquanto produtoras de cultura” (SETTON, 2011, p. 13). Dessa maneira, de acordo com a autora, precisamos compreender o papel significativo das mídias na nossa definição de cultura.

As mídias, como já afirmamos acima, moldam a sociedade para acreditar, comprar, votar de acordo com as suas intenções, e como vivemos em uma sociedade capitalista, Setton (2011) nos lembra de que a mídia é um produto, e sendo um produto precisar ser vendido.

Nesse sentido, a autora afirma que:

Para o bem ou para o mal, as mídias transmitem mensagens contribuindo para a formação das identidades de todos. Elas e as escolas, ao mesmo tempo, como todos as outras instituições socializadoras, procuram valorizar ou condenar certos comportamentos e regras. SETTON (2011, p. 14).

Se entendemos que a mídia é uma das responsáveis por produzir e veicular a cultura, precisamos definir o que entendemos por cultura. Setton (2011) nos explica que ao longo dos tempos que o conceito de cultura mudou.

A autora faz uma contextualização do conceito de cultura, começando por volta de 1500, quando o conceito de cultura estava associado à ideia de cultivo ou cuidado de grão e animais. Em um período mais recente, observamos o conceito de cultura relacionado ao entendimento do cultivo da mente humana, remetendo a ideia de cuidado.

Setton (2011) nos lembra que ideia de cultura sempre esteve associada à um forte viés elitista, ou seja, quando consideramos alguém culto é porque estamos classificando essa pessoa de maneira positiva. Nesse sentido, Setton (2011, p. 16) afirma que “só muito recentemente a noção de cultura assumiu o sentido de um processo ou produto, resultado de um esforço material e espiritual de indivíduos ou de grupos”. Isso quer dizer que só recentemente compreendemos a cultura ligada a um produto, que pode ser vendido, divulgado e que segue o interesse de quem o promoveu, seja uma propaganda em horário nobre, uma novela ou um debate político.

A autora analisa o conceito de cultura através dos tempos, contudo, para o interesse da discussão acerca das mídias é imprescindível que o conceito de cultura das mídias seja considerado.

Setton (2011, p. 16) considera a cultura das mídias:

Como um estudo integrado das formas simbólicas – ações, objetos, moralidade, produções e linguagens da sociedade – que têm origem em processos historicamente específicos e socialmente datados; a cultura constitui-se de um universo de símbolos, são formas simbólicas produzidas, difundidas e consumidas pelos grupos.

Nesse sentido, mais do que nunca, para pensarmos o conceito de cultura das mídias precisamos levar em conta a sociedade na qual estamos inseridos. Vivemos em uma sociedade ocidental que é regida pelo sistema capitalista, dessa forma, precisamos entender que a cultura das mídias serve a propósitos comerciais. Não podemos nos esquecer que as emissoras de

televisão, bem como os produtores que produzem conteúdo para a mesma precisam lucrar. Sendo assim, nada do que é transmitido é feito de maneira acidental ou despreziosa. O conteúdo veiculado foi meticulosamente pensado para servir a determinados interesses de quem o patrocinou.

Dessa forma, de acordo com Setton (2011, p. 23):

As maneiras pelas quais interagimos e nos adaptamos ao mundo, as maneiras pelas quais orientamos nossas práticas cotidianas, as formas de perceber o outro e a nós mesmo mudaram a partir da presença constante das mídias em nossas vidas.

Vemos essas mudanças descrita pela autora diariamente. Quando as salas de aula da Educação Infantil se enchem de mochilas de personagens da Disney, a mídia cumpriu seu papel. Quando o esmalte que a protagonista da novela veiculada em horário nobre se esgota das lojas de cosmético, a mídia cumpriu seu papel. Para que isso aconteça, a maneira como as propagandas, as novelas, os programas de entretenimento dialogam com o público mudou.

Se antes um mesmo estímulo era dado a todos os espectadores da mesma forma pois acreditava-se que a massa homogênea reagiria da mesma maneira, hoje isso não funciona. Pesquisas de opinião são um recurso precioso usado pelos produtores televisivos para entender o que o público quer ver, que comprar e de que maneira quer se distrair. Outro recurso muito usado e muito valioso para os produtores televisivos são as redes sociais. Nelas, compartilhamos com o mundo aonde estamos, o que compramos, o que pensamos, o que vestimos. Dessa maneira é fácil para os produtores compreenderem qual perfil de espectador está assistindo sua informação, e a partir disso, moldar o conteúdo veiculado para dialogar diretamente com o espectador.

Não nos cabe aqui, julgar se essas novas técnicas são boas ou ruins para os espectadores. O que nos interessa é que, boas ou ruins elas fazem efeito, pois apesar do crescimento do advento da internet, a televisão aberta atinge incontáveis espectadores e logo, compradores. Pois bem, se as informações veiculadas pelas mídias influenciam em tantos aspectos, como a educação poderia ficar fora disso? Não poderia.

A partir de Setton (2011), Orofino (2005) e Silverstone (1999) podemos afirmar que a mídia ensina, contudo, não ensina sozinha. Acreditar que os estudantes não levam em conta as mensagens veiculadas pela mídia diariamente seria no mínimo uma ingenuidade. Nesse sentido, Setton (2011, p. 25) afirma que “os indivíduos que consomem os produtos das mídias não são passivos. Eles interpretam os conteúdos das mensagens a partir de uma bagagem de valores apreendidos em outras instâncias socializadoras”.

Por mais relevantes que sejam as informações veiculadas pelas mídias para a construção do nosso conceito de cultura, interpretamos o que vemos na televisão, no cinema ou na internet diante do que aprendemos com nossa família, com a escola, com a Igreja e com outras instâncias socializadoras, afinal, não somos tabulas rasas.

Diante do que expomos até aqui, entendemos o que é mídia e qual a sua função para os autores supracitados, contudo, nos fica uma questão: como o conceito de cultura midiática foi encarado durante os anos?

A seguir, traremos um panorama acerca da cultura da mídia para diferentes autores renomados, para que possamos compreender como este objeto de estudo é plural.

4.2 Um panorama da cultura midiática

Para começarmos a traçar um panorama das diferentes perspectivas ao longo do tempo do conceito de cultura midiática, precisamos entender sua força. Setton (2011) elucida os fatores que contribuíram para o surgimento da cultura da mídia.

De acordo com a autora:

A cultura da mídia é uma realização da sociedade capitalista. Sua emergência e seu desenvolvimento estão profundamente ligados a uma nova ordem política e econômica específica da modernidade. Ou seja, nasce como produto da industrialização, surge como desdobramento das necessidades de uma sociedade urbana, com grande concentração de grupos sociais de diferentes precedências. Sua emergência se dá no início dos anos 1930, nos EUA, a partir de um investimento maciço em dinheiro, determinação, política e a necessidade de integrar um mercado consumidor. SETTON, (2011, p. 32).

A autora reforça o sentido capitalista existente no surgimento da cultura da mídia. Como elucidamos acima, a cultura da mídia está intimamente ligada com a consolidação da sociedade capitalista. Além disso, Setton (2011, p. 32) afirma que “as principais características de sua produção concentram-se no modelo de expansão de um capitalismo de mercado. Concorrência e competitividade”.

Mais uma vez a autora reforça o caráter capitalista presente na cultura da mídia, que em seu surgimento fez com que diferentes aspectos culturais circulem para satisfazer as necessidades de uma classe média urbana.

De acordo com Setton (2011), a cultura da mídia integra em diversidade de espaços produtores de cultura, como a fotografia, o cinema, as revistas, livros, televisão. Nesse sentido, ela dita cultura para a classe média urbana que possui poder monetário para consumi-la. O fenômeno da cultura da mídia:

Constrói novos mecanismos de produção de cultura, constituindo um mercado de bens simbólicos (mercadorias de cultura com valor de troca, livros, revistas, filmes, seriados etc). Uma cultura produzida para o mercado do consumo fácil, ligeiro, efêmero e banal. Base de uma indústria do entretenimento e do lazer, da fruição e do prazer para uns, fonte de alienação e barbárie para outros. SETTON, (2011, p. 33).

A autora nos lembra que a cultura da mídia pode ser cruel. Se para alguns ela é fonte de diversão e entretenimento, para outros ela pode ser sinônimo de alienação e desinteligência, sendo assim, como qualquer produto resultado de um sistema capitalista, a cultura da mídia tem objetivos claros: lucro.

Para Setton (2011) a mídia produz e veicula cultura, ou seja, dita regras sociais. Contudo, para alguns autores, esse não é o caso. Para alguns estudiosos, a mídia presta um desserviço para o conceito de cultura, é o caso dos autores da Escola de Frankfurt que dedicaram seus estudos aos efeitos da indústria cultural.

Antes de entrarmos na discussão acerca da indústria cultural, esclareceremos alguns conceitos fundamentais para nossas considerações. Por indústria cultural, Setton (2011, p. 34) entende ser “um conceito criado e cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, em 1944 [...] trata-se de um termo criado para dialogar *com* e se opor *a* estudiosos de procedência teórica e política distinta dos frankfurtianos”.

Já por cultura de massa, Setton (2011, p. 35) entende ser:

Um termo que designa um tipo de cultura produzida longe de seus consumidores para sua fruição e entretenimento. Uma cultura consumida em larga escala, que pretende agradar a todos, independentemente das diferenças locais, étnicas, sexuais ou de classe de cada um de seus consumidores.

O termo massa, muitas vezes é vista de maneira pejorativa, nos lembra Setton (2011), uma vez que remete a um aglomerado de pessoas homogêneas, sem distinção. Além disso, o termo pode estar ligado à massa como um grupo passivo, conformado, irracional. Uma vez que as realidades são diferentes, acreditamos que elas precisam estar submetidas a perspectivas de análise que nos ajudem a compreendê-las com suas especificidades.

Para os estudiosos da Escola de Frankfurt a mídia disseminava uma cultura homogênea, não levando em conta as diferenças culturais, sendo assim padroniza o público. Não havia um estímulo à sensibilidade, ou seja, a cultura era compartilhada de maneira rasa, somente para satisfazer as necessidades de consumo, como resultado havia um desestimulando ao pensamento crítico do consumidor, tornando-o passivo e conformista. As mensagens veiculadas pela mídia eram apenas para fins de controle e manutenção da sociedade capitalista. Os estudiosos da Escola de Frankfurt davam ênfase aos aspectos alienantes e ideológicos da produção de mensagens midiáticas, portanto, enfatizavam os

aspectos negativos do fenômeno. De acordo com esses teóricos, a padronização da cultura a empobrecia, ou seja, os bens culturais tornavam-se efêmeros e banais.

De acordo com Setton (2011, p. 42) “racionalidade comercial e tecnológica da sociedade burguesa teriam dominado todas as esferas da vida”. Nesse sentido, para estes estudiosos, a ideologia capitalista teria chegado em todas as esferas da vida, influenciando de maneira negativa a maneira como o ser humano consumia a cultura, assim, a indústria cultural despolitizava e banalizava os conteúdos culturais. Cabe ressaltar que para esses autores, o conceito de cultura estava intimamente ligado a cultura erudita, que era trancafiada em museus, teatros e bibliotecas, espaços aos quais grande parte da população não tinha acesso.

Eco (2000) aponta que estes autores são a maior expressão de apocalípticos. O autor criticava a pressa sistemática na forma com que os apocalípticos problematizavam os produtos provindos da cultura midiática e na maneira como discutiam os modos de consumo daqueles produtos.

Para Eco (2000, p. 19):

O apocalíptico não só reduz os consumidores àquele fetiche indiferenciado que é o homem-massa, mas – enquanto o acusa de reduzir todo o produto artístico, até o mais válido, a puro fetiche – reduz, ele próprio, a fetiche o produto de massa. E ao invés de analisá-lo, caso por caso, para fazer dele emergirem as características estruturais, nega-o em bloco. (ECO, 2000, p. 19).

Para o autor, os apocalípticos, personificados na imagem dos estudiosos da Escola de Frankfurt reduziam o consumidor da cultura midiática a massa, ou seja, o via de maneira fetichizada. O encarava como um grande bloco, ou seja, uma massa.

Trazemos a perspectiva da indústria cultural para que o conceito de cultura midiática seja problematizado, e assim, percebemos que ao longo dos anos ele foi encarado de diferentes maneiras. Não são todos os autores que ressaltam os aspectos positivos desta cultura, que é uma entre muitas.

Eco (2000) faz sua crítica no sentido de que não podemos olhar para a cultura midiática de maneira unilateral, entendendo que ela é composta somente de aspectos negativos, contudo, também não pode acreditar que ela é composta somente de aspectos positivos.

É nesse sentido que o autor afirma:

[...] que a função dos apocalípticos tem uma validade própria, isto é, ao denunciar que a ideologia otimista dos integrados é profundamente falsa e de má fé. Mas isso acontece (e é o que assinalaremos em alguns dos ensaios) justamente porque também o integrado, tal qual o apocalíptico, assume, com a máxima desenvoltura (mudando apenas o sinal algébrico), o conceito-fetiche de "massa". Produz para a massa, projeta uma educação de massa, e assim colabora para a redução a massa dos seus próprios sujeitos. (ECO, 2000, p. 18).

Diante do que o autor afirma, entendemos que sua crítica não se restringe somente aos apocalípticos. É partir de autores como Eco (2000) que entendemos o motivo de Silverstone (1999) ser categórico ao afirmar que a mídia precisa ser estudada. Diante de tantas perspectivas não nos cabe julgar qual a melhor ou pior, uma vez que este não é nosso objeto de estudo, o que nos interessa é entender como o conceito de cultura midiática é mutável e interpretado diante de diferentes primas. Entendemos ser essencial estudar os efeitos da cultura midiática para não cairmos em discursos fáceis e manipuláveis.

Para continuar a traçar o panorama das perspectivas do conceito de cultura midiática saímos de uma concepção que entendia os efeitos da cultura da mídia de maneira negativa para uma concepção que analisa as transformações sensoriais e cognitivas provindas da cultura midiática.

Benjamin (1992) analisa as transformações técnicas das imagens não como um fenômeno negativo, diferente dos teóricos da Escola de Frankfurt. De acordo com Setton (2011, p. 47), “para ele, a técnica releva um novo estágio, uma evolução da cultura moderna que dá origem a uma nova forma de aprender, usar e usufruir a arte”. Benjamin (1992) ressaltou as mudanças que a tecnologia trouxe para o *sensorium*, o que nos possibilitou diferentes maneiras de apropriação da cultura, para além das apropriações tradicionais da cultura erudita.

A discussão do autor traz reflexões sobre a estética enquanto sensibilidade, ou seja, como o advento das tecnologias digitais como o cinema, a fotografia e a televisão nos impõe uma nova forma de percepção das mensagens transmitidas. Para Benjamin (1992) as novas técnicas de produção da cultura deixam de conferir à arte um caráter erudito, o que antes estava preso em museu e teatro agora está circulando de maneira acessível.

O que torna a perspectiva de Benjamin (1992) atual e relevante é o fato do autor nos alertar para a nova sensibilidade proveniente de novas técnicas de reprodução, técnicas estas que mudaram nosso aparelho perceptivo e cognitivo. Senso assim, o que para os teóricos da Escola de Frankfurt é visto como um empobrecimento da cultura, para Benjamin é a ampliação da nossa sensibilidade.

Para dar continuidade ao panorama, trazemos uma perspectiva relacional e dialógica acerca da cultura midiática: Morin (1967).

O autor observa a cultura moderna como uma cultura híbrida, fluída, pois de acordo com o autor ela é resultado de diversas influências, contudo, não desconsidera a hierarquia presente na cultura moderna, pois entende que a hierarquia existente na cultura é o resultado de uma sociedade injusta.

O autor torna-se tão relevante para os estudos acerca de cultura da mídia pois olha para a relação das mensagens com o sujeito no lugar de pensar na produção das mensagens. Para Morin (1967) é preciso estar atento para o diálogo entre o público consumidor e a cultura das mídias.

Diferente do que os teóricos da Escola de Frankfurt pensavam, para Morin (1967) não é a cultura de massa que propõe uma realidade ilusória ou que produz alienação, o que cria tal cenário é o trabalho exaustivo e sem sentido. Para o autor, o sensacionalista é um gênero, e que assim como outros, está presente há muito tempo nas culturas populares. Ainda de acordo com Morin (1967) a cultura de massa tem um espaço reservado ao lazer e ao consumo de bens de entretenimento.

O autor observa que para o bem ou para o mal, a mídia é uma matriz de cultura, produz significados e dita regras. De acordo com Morin (1967), a mídia preenche o espaço deixado pelas instituições tradicionais. Entendemos a proposta de Morin (1967) na medida em que compreendemos a sociedade moderna na qual estamos inseridos. Uma sociedade capitalista, regida pelo consumo e pelos bens rápidos e descartáveis.

Para essa sociedade, que é composta por sujeitos com jornadas de trabalho dupla ou até tripla, vivendo sob um regime de produção industrial, o momento de prazer e relaxamento é sinônimo de estar em casa relaxando em seu sofá assistindo um filme ou qualquer outro programa de entretenimento. Se isso é um aspecto positivo ou negativo, não nos cabe julgar, o que conseguimos constatar por meio dos estudos do referido autor é que este cenário é real, a mídia produz cultura.

Morin (1967) relativiza e traz um novo prisma acerca da cultura midiática e da cultura de massa. Não a encara de maneira negativa, a vê como uma cultura dentre outras tantas. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e mensagens concernentes à vida prática e a à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entra em concorrência com estas culturas (MORIN, 1967, p. 17).

Diante do que o autor afirma entendemos a cultura de massa como uma cultura, e não a única. Morin (1967) tira o tom pejorativo que envolvia tal conceito na medida em que o relativiza.

Trazemos agora uma perspectiva preocupada com os estudos de recepção, tendo como representante Barbero (2008). De acordo com Setton (2011), a partir dos anos de 1980 os estudos da comunicação começaram a se preocupar com os diferentes significados que as

audiências construíam a partir das mensagens midiáticas. Daí a relevância de pensarmos nos estudos de Barbero (2008), que olha para a realidade latino-americana preocupado com as mediações.

Para Barbero (2008) a etapa de recepção das mensagens não deve ser observada como uma simples parte do processo de comunicação, portanto compreender a construção do significado pela audiência é o que se propõe o autor. Para o autor, o que interessa é pensar de que maneira existe um diálogo entre as lógicas de produção da mensagem e a recepção da cultura midiática. Para esse processo Barbero (2008) dá o nome de mediação.

Ressaltamos que a obra do referido autor jamais poderia ser explicada em um capítulo apenas, diante de sua complexidade e relevância, contudo, o que nos interessa aqui é perceber como o autor entende o conceito de cultura midiática e como se relaciona com ela, por isso, o conceito de mediação estudado por Barbero (2008) nos parece tão importante.

Para aprofundar seu estudo sobre mediações, o autor nos alerta para o fato de que as formações sociais são heterogêneas e hierarquizados, e dessa maneira, diferente do que os teóricos da Escola e Frankfurt acreditavam, Barbero (2008) acredita que o público consumidor não se reduz a uma massa de pessoas passivas, o que acontece com o espectador, de acordo com o autor, é que ele se agrupa em distintos grupos diante de sua experiência cultural, ética e moral. Ou seja, o sexo, a classe, a idade ou a etnia de um grupo, por exemplo, determina a maneira como este grupo consumirá um produto provindo da cultura midiática.

Barbero (2008) também nos chama atenção para o fato de que precisamos compreender os contextos sociais, a situação de poder e os outros aspectos socioculturais que envolvem o espectador para poder compreender a maneira como ele possivelmente se relacionará com os produtos fornecidos pela mídia. Sobre isso, Barbero (2007, p. 21) afirma que:

E refiro-me, finalmente, a essas “novas maneiras de estar juntos” pelas quais se recria cidadania e se reconstitui a sociedade, a partir das associações de bairro para a resolução pacífica de conflitos, e das emissoras de rádio e televisão comunitárias para recuperar memórias e tecer novos laços de pertença ao território, até as comunidades que, com o *rock* e o *rap*, rompem e reimaginem o sentido da convivência desfazendo e refazendo os rostos e as figuras de identidade.

Percebemos por meio desta afirmação a relevância de um autor que se debruçou sobre a América Latina. Por isso enaltecemos os estudos de Barbero (2008), ultrapassando as visões deterministas de comunicação o autor olha para uma parte da cultura midiática que até então poucos autores de dedicaram.

Para finalizar o panorama trazemos os estudos relacionados a cibercultura, e para isso amparamo-nos em Lévy (1999). Queremos elucidar a cibercultura como uma cultura, uma dentre muitas culturas, não podemos julgá-la como melhor ou pior. Podemos discutí-la e entender de que maneira ela se relaciona com a cultura midiática.

A cultura digital trouxe mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas para a sociedade contemporânea. A cibercultura é a cultura contemporânea, não há como negar que estamos imersos nela. Quase todos os processos sociais são mediados pelos aparatos tecnológicos. Amparamos-nos em Pretto e Assis (2008, p.78) quando os autores afirmam que “a cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital”.

Por isso, percebemos que a relação entre cibercultura e cultura midiática está na maneira como a informação é produzida e compartilhada pelos usuários. Se antes o consumidor recebia de maneira passiva o conteúdo midiático escolhido para ele por terceiros, com o advento da tecnologia digital junto com a internet, o consumidor passa também a ser produtor.

Setton (2011, p. 87) afirma que é “um ambiente cultural inédito da vida social e das experiências educativas na atualidade, derivado das novas redes de comunicação virtual”. A produção de conteúdo, potencial de compartilhamento de informação de forma conectada e generalizada são as grandes características em potencial da apropriação que os sujeitos fazem das tecnologias na cibercultura, que é definida por Lévy (op. cit., p. 130) como:

A expressão da aspiração de construção de um laço social, eu não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato.

Concordamos com o autor na medida em que acreditamos que cibercultura é muito mais do que a possibilidade do uso de tecnologia de maneira salvacionista ou determinista. Compartilhamos com Lévy (1999) a ideia de que a cibercultura possibilita relações desterritorializadas e impulsiona grupos de interesse entre produtores de conteúdos, alterando a relação comunicacional imposta pelos veículos de comunicação de massa. A partir disso entendemos a perspectiva que a cibercultura agrega a cultura midiática: a produção agora está também nas mãos do telespectador.

Nesse sentido, Setton (2011) afirma que “as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização, socialização ou de apropriação de conhecimentos variados” (SETTON, 2011, p 104), assim, a autora afirma que os suportes centrais das novas tecnologias da informação e comunicação estruturam uma nova ecologia cognitiva nas sociedades da atualidade.

Entendemos a partir do panorama traçado que, o conceito de cultura midiática é mutável e provavelmente continuará em evolução. Para cada momento histórico houve uma interpretação do que é e dos efeitos causados pela cultura da mídia. Entendendo que somos seres sociais que aprendem com o que está em nossa volta, percebemos que a mídia tem um papel fundamental em nossas vidas, uma vez que é uma matriz cultural.

Assim, acreditando que os conceitos dos autores trazidos aqui nos ajudaram a repensar nosso objeto de estudo, a seguir, apresentaremos uma breve discussão acerca a concepção de conhecimento científico, pesquisa e metodologia que nos acompanharam ao longo do processo de pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro [...]”.
(Pedro Demo)

5.1 Conceito de pesquisa

Ratificamos a metodologia como sendo uma das partes fundamentais para o sucesso de uma pesquisa. Os caminhos metodológicos que o pesquisador vai seguir são aspectos de extrema relevância para alcançar o objetivo de sua pesquisa.

Gil (2002) define pesquisa da seguinte forma:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 19)

Segundo Gil (2002), é durante a metodologia que devemos deixar claro o tipo de pesquisa, bem como o delineamento das informações acerca da população e da amostra, das técnicas de coleta e da análise dos dados. O autor esclarece que a metodologia é a forma pela qual o pesquisador vai conduzir sua pesquisa e o caminho que vai seguir.

Por sua vez, Costa e Costa (2012) definem a metodologia e os métodos da seguinte forma:

O método científico é o procedimento ou conjunto de procedimentos utilizados para gerar conhecimentos. O estudo desse método, em todas as suas dimensões, é o que denominamos metodologia. É muito comum encontrarmos, inadequadamente, a palavra metodologia usada para fazer referência aos procedimentos adotados em um processo de pesquisa. É melhor usar “procedimentos metodológicos” ou “desenho metodológico”. (COSTA e COSTA, 2012, p.14).

Os autores problematizam aqui o uso equivocado da palavra metodologia, e sugerem que a melhor opção a ser feita é usar o termo procedimento metodológico, ou desenho metodológico. Para definir melhor o conceito de métodos, Severino (2007) é um autor que apresenta considerações relevantes acerca do tema. Segundo ele:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, [...] trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre fenômenos. (SEVERINO, 2007, p. 102).

Para o autor, o método é o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas que fazem com que o pesquisador perceba, entenda ou analise as causas do fenômeno pesquisado, e assim, chegue à resposta de sua problemática. Uma vez que o método é usado como elemento fundamental no processo de conhecimento científico, é importante diferenciá-lo do senso comum. Costa e Costa (2012) afirmam:

A diferença entre senso comum e conhecimento científico é que o senso comum é formado por sentimentos, desejos e misticismo, já o conhecimento científico é formado através de procedimentos metodologicamente rigorosos, procurando-se abstrair, embora em algumas realidades isso ainda não seja possível, as emoções, as crenças religiosas, as ideologias, enfim. (COSTA e COSTA, 2012 p. 15).

Concordamos com os autores, porém, cabe ressaltarmos aqui, que não estamos escolhendo o conhecimento científico em detrimento do conhecimento do senso comum, apenas, entendemos que ambos têm funções diferentes.

Para essa discussão, cabe trazermos Boaventura de Sousa Santos (2010), que desde o século XX, previu uma crise no paradigma dominante. Pois bem, são inenarráveis os avanços em muitas esferas humanas causados pelas pesquisas das ciências humanas, o que não autoriza a desqualificação das pesquisas realizadas nas ciências sociais ou em outras áreas do conhecimento.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010) o conhecimento passaria a ser visto na globalidade do fenômeno, e não velado e restrito a elite como funcionava no final do século XX. A leitura deste autor nos fez questionar sobre a concepção de conhecimento na contemporaneidade. Não é difícil encontrarmos em livros renomados de metodologia autores que discutem o conhecimento científico e que nem sequer mencionam o conhecimento popular/comum.

Entendemos e corroboramos com a discussão sobre a importância do método e da metodologia para a criação de conhecimento científico, ao mesmo tempo em que acreditamos que o conhecimento parte da vida, e para ela deva voltar. De nada, ou de muito pouco nos servirá qualquer pesquisa, por melhor que seja, que não pense na sociedade e nas suas especificidades, em como ajudar o avanço do conhecimento a favor de valores democráticos e emancipatórios para a humanidade.

O que estamos afirmando aqui, com a ajuda de Boaventura de Sousa Santos (2010), é que o conhecimento científico deve produzir saberes que sejam úteis para a sociedade e todos os sujeitos que a compõe, e não apenas para poucos.

Afinal, acreditamos que construímos nosso conhecimento diante do ambiente sociocultural no qual estamos inseridos, e nos ambientes nos quais continuamos a nos inserir.

Diante disto, nos cabe nos itens à frente elucidar para o leitor os processos metodológicos aos quais nos comprometemos.

5.2 Pesquisa documental

Quanto ao tipo de pesquisa, optamos por uma pesquisa documental. Para isso, trazemos Gil (2002) e Ludke e André (1986) para justificar nossa escolha.

Para dar início a nossa discussão acerca da pesquisa documental, acreditamos que ela constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986).

Durante nossas leituras percebemos que Gil (2002) e Ludke e André (1986) acreditam que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica têm aspectos similares. Gil (2002, p. 45) afirma que “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”.

Quanto às fontes de uma pesquisa documental, o autor afirma que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (Gil, 2002, p. 45). A partir do que o autor considera material para uma pesquisa documental, começamos a refletir acerca do nosso material⁵ para a presente dissertação, nesse sentido a leitura de Gil (2002) nos trouxe muitos benefícios.

Ainda discutindo acerca dos materiais que subsidiam uma pesquisa documental, Phillips (1982 p.187, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) afirma que “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Sobre o objetivo da pesquisa documental, Caulley (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) afirma que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse”. Compreendendo o objetivo levantado por Caulley (1981), entendemos que, por retirarmos informações de documentos diante de nossas questões de interesse, a pesquisa documental se apresenta como o tipo de pesquisa ideal para respondermos nosso problema.

⁵ Sobre os documentos escolhidos para a realização das análises discorreremos a frente.

Outro motivo que nos levou a optar pela pesquisa documental, foi a lista de vantagens que Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) trazem durante sua discussão acerca deste tipo de pesquisa, como elucidaremos na figura abaixo:

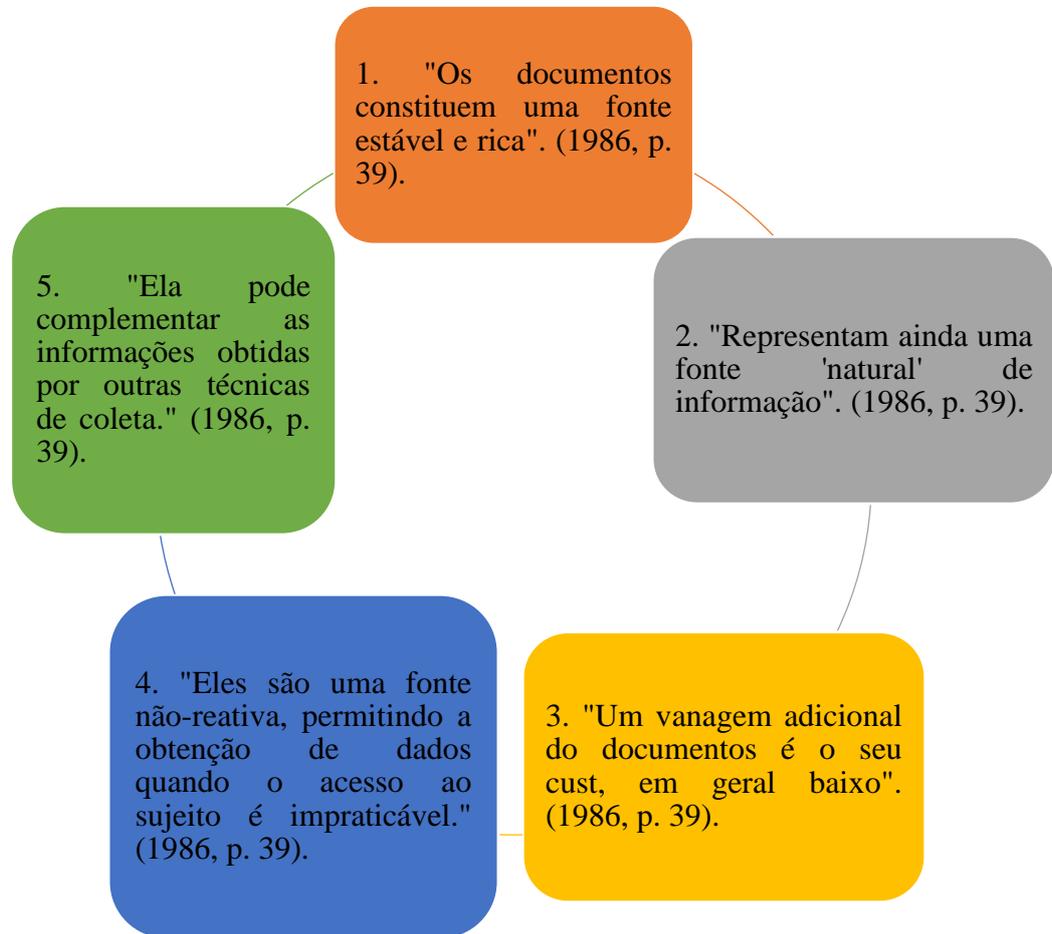


Figura A: Esquema acerca das vantagens da pesquisa documental.
Fonte: Autora, 2017.

No item número um, Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) afirmam que uma das vantagens da pesquisa documental está no fato dos documentos persistirem ao longo dos anos como uma fonte rica de informações, além disso, de acordo com os autores, os documentos podem ser consultados várias vezes. De acordo com Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

No item número dois, os autores nos mostram que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse sentido, compreendemos a importância de olhar para um documento que

está inserido em um contexto histórico, em um determinado período. Por isso percebemos a riqueza de informações que ele pode trazer, desvelando o pensamento de uma amostra da sociedade em determinado contexto histórico.

No item número três, os autores falam sobre outra vantagem da pesquisa documental: seu custo. “Seu uso, requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes”. Guba e Lincoln (1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). É importante ressaltar que os autores afirmam que o custo é quase sempre baixo, dessa maneira, é impossível afirmar que em absolutamente todas as pesquisas documentais feitas tiveram um custo baixo, a não ser que seja feita uma pesquisa sobre este tema.

Todavia, é comum que o custo da pesquisa documental seja baixo. Como os autores afirmam, geralmente o custo existente para o pesquisador é o seu tempo, selecionando quais documentos poderão servir ao seu problema.

No item número quatro, o autor traz uma vantagem importante para a pesquisa documental. Muitas vezes, quando o objeto de estudo do pesquisador é um autor já falecido, é debruçado nos documentos deixados por este autor que o pesquisador procederá sua pesquisa. Daí a vantagem explicitada por Guba e Lincoln (1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986).

No último item, os autores nos alertam para o fato de que a pesquisa documental é uma fonte “tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos” Guba e Lincoln (1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse sentido, a pesquisa documental, diante de sua riqueza, pode ser usada para complementar informações obtidas por outras técnicas.

Diante das cinco vantagens trazidas por Guba e Lincoln (1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ), compreendemos a riqueza da pesquisa documental, contudo, sabemos que não existem só vantagens. Seja qual for a maneira de coletar informações para sua pesquisa, o pesquisador precisa compreender os limitantes de seu método.

Por isso, usamos Guba e Lincoln (1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986) para trazer as desvantagens do uso da pesquisa documental, como mostraremos na figura abaixo:

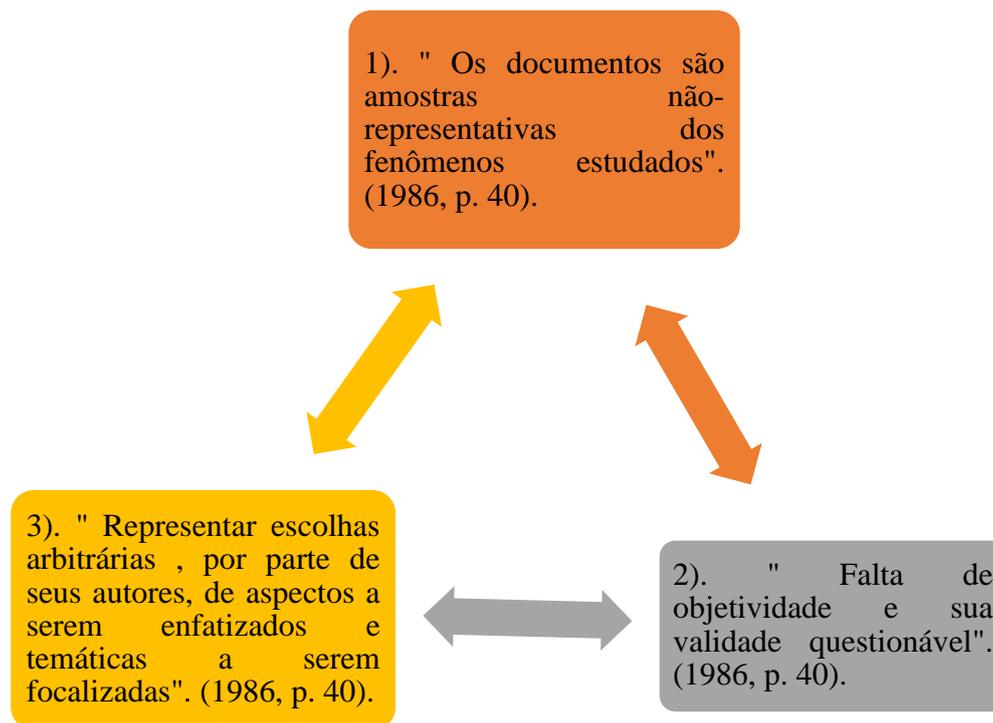


Figura B: Esquema acerca das desvantagens da pesquisa documental.
Fonte: Autora, 2017.

No que diz respeito as desvantagens da pesquisa documental, Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986), trazem no item número um o fato dos documentos serem amostras não-representativas dos fenômenos estudados. Os autores exemplificam afirmando que, se o objeto de estudo do pesquisador for o cotidiano das escolas, eles poderiam ter dificuldade em encontrar documentos, uma vez que as escolas não mantêm registros de suas atividades, e quando o fazem, é de maneira esporádica, e conseqüentemente pouco representativo.

Entendemos e corroboramos com o ponto de vista dos autores, contudo, entendemos que tal desvantagem é encontrada somente em alguns tipos de pesquisa documental.

No item número dois, Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) trazem como uma desvantagem da pesquisa documental sua falta de objetividade e validade questionável. De acordo com os autores, "essas objeções são geralmente levantadas por todos aqueles que defendem uma perspectiva 'objetivista' e que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico". Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40).

Pois bem, como explicitamos na justificativa, acreditamos que a subjetividade do pesquisador possa estar presente durante as suas análises, e que isso não impeça de maneira

nenhuma a construção do conhecimento científico. Acreditamos também que, todo pesquisador é um sujeito único, e diante de sua perspectiva de mundo, diante do que conhece, diante do contexto no qual está inserido é que olhará para o seu objeto de estudo, portanto, como é possível não haver subjetividade no processo de construção do conhecimento científico?

Por fim, no item três, Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) advertem para o fato de que a escolha dos documentos na pesquisa documental pode ser arbitrária. Ludke e André (1986, p. 40) refutam esta afirmação quando afirmam que o propósito da análise documental é de “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”. Ou seja, as escolhas arbitrárias devem ser consideradas pelo pesquisador e transformadas em material de análise.

Compreendendo as vantagens e desvantagens da pesquisa documental, analisamos, de acordo com Holsti (1969, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) em quais situações a pesquisa documental pode ser usada.

De acordo com Holsti (1969, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986), elas são três:

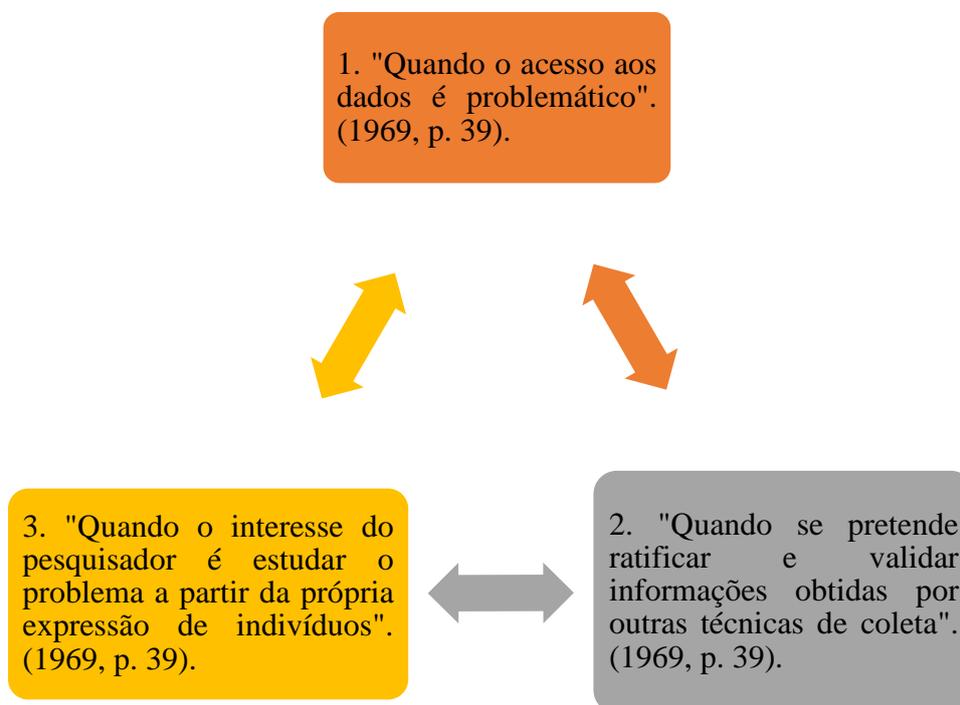


Figura C: Esquema acerca das situações básicas nas quais a pesquisa documental deve ser usada.
Fonte: Autora, 2017.

Entendemos e corroboramos com os itens número um e dois, contudo, é acerca do item número três que estenderemos nossa percepção.

Tendo em vista o objetivo da presente dissertação, entendemos que estamos estudando o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, como alerta Holsti (1969, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Ou seja, é a partir da expressão que encontramos nas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia no período de 2007 a 2016 que estamos estudamos o nosso problema. Diante disso, acreditamos que as afirmações de Holsti (1969, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) vão ao encontro do que nos propomos com a pesquisa documental.

A seguir elucidaremos a respeito do objetivo da pesquisa.

5.3 Pesquisa exploratória

Quanto ao objetivo da pesquisa, optamos por uma pesquisa exploratória. Apoiamo-nos em Gil (1999; 2002) para justificar nossa escolha.

De acordo com Gil (1999, p. 43) “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizadas”. Reconhecemos o desafio em pesquisar as Práticas Pedagógicas Educomunicativas por conta do ineditismo que cerca tal tema. Nesse sentido, acreditamos que o tema será explorado com o objetivo de criar hipóteses ou clarear o que se conhece acerca dele.

Ainda de acordo com Gil (1999, p. 43) “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”.

Concordamos com o autor na medida em que acreditamos que, por ser um tema novo, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas se apresentam como um campo rico em pesquisas e análises a serem exploradas, e queremos com essa dissertação, deixar nossa contribuição para que este tema continue a ser investigado.

No que diz respeito ao objetivo da pesquisa exploratória, Gil (2002, p. 41) afirma que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou as constituir hipóteses. Pode dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A partir do que o autor define, entendemos que a pesquisa exploratória é o caminho sobre o qual pensaremos nossa pesquisa.

A seguir elucidaremos a respeito da abordagem da pesquisa.

5.4 Pesquisa qualitativa

Quanto à abordagem da pesquisa, optamos por uma pesquisa qualitativa. Para justificar nossa escolha por tal abordagem amparamo-nos em Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) que discutem o conceito de pesquisa qualitativa e enumeram cinco características, como ilustramos na figura abaixo:

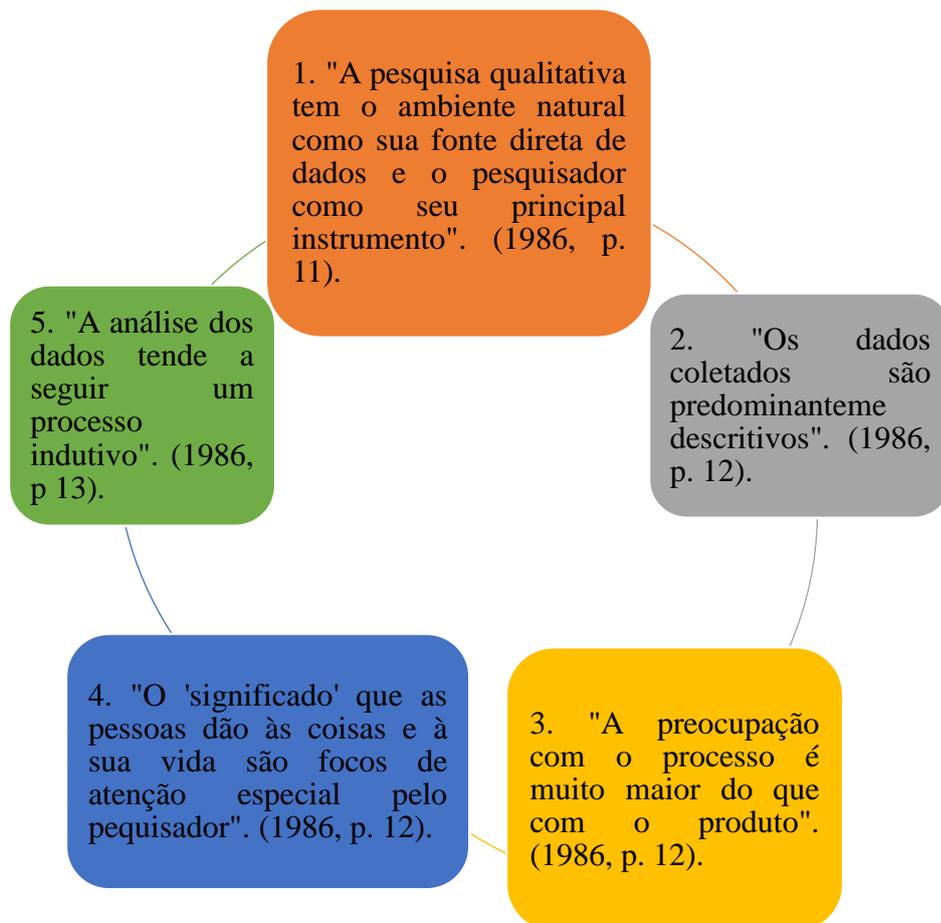


Figura D: Esquema acerca da Pesquisa Qualitativa.
Fonte: Autora, 2017

No item um, Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) afirmam que a pesquisa qualitativa pressupõe um contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado, ou seja, a total imersão do pesquisador no local de pesquisa.

Segundo os autores, isso se dá devido à forte influência do contexto educacional nas pesquisas, e, portanto, para que o pesquisador consiga compreender a fundo o seu objeto de estudo, as circunstâncias particulares nas quais este objeto está inserido são essenciais para sua compreensão. O mesmo se dá com as pessoas, os gestos e as palavras, quando são tidas como objeto de estudo. Nesse item os autores demonstram o envolvimento que o pesquisador deve ter com o seu objeto de pesquisa, os autores apontam para o fato do pesquisador presenciar o maior número de situações que envolvam seu objeto de estudo, para conseguir o plasmar em seu DNA.

No item dois, Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12) nos apontam que o material a ser analisado em uma pesquisa qualitativa é geralmente composto por ricas descrições de pessoa e situações. Esse material pode incluir fotografias, entrevistas, depoimentos e outros vários tipos de documentos ricos em características.

De acordo com os autores, o pesquisador deve assim, atentar-se para o maior número possível de elementos presentes em seu objeto de estudo, até mesmo uma informação tida como trivial pode ser uma fonte de análise rica.

Já no item três, Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12) afirmam que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem o interesse de verificar como o objeto de estudo se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. De acordo com Ludke e André (p.12, 1986) “essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas”.

No item quatro, Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12) os autores elucidam uma característica muito importante para a pesquisa qualitativa: a perspectiva dos participantes.

De acordo com os autores, ao considerar diferentes pontos de vista, os estudos qualitativos permitem elucidar a complexidade dos fenômenos educacionais. Contudo, eles alertam para o cuidado que o pesquisador deve ter ao considerar diferentes pontos de vista, devendo checá-los e discuti-los abertamente com os participantes de sua pesquisa para que sejam fidedignos a realidade.

No último item, Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12) afirma que os pesquisadores não se preocupam em buscar provas que subsidiem suas hipóteses antes

do começo da pesquisa. Ou seja, as provas são confirmadas ou refutadas durante o estudo efetivamente.

Nesse sentido, Ludke e André (p. 13, 1986) afirmam que “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica na inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados”.

Os autores usam de uma metáfora para elucidar sua perspectiva. De acordo com eles, o desenvolvimento do estudo seria como um funil: o pesquisador inicia seu estudo com questões amplas, que com o passar do tempo vão se tornando cada vez mais específicas.

Dessa maneira, entendemos a partir de Bogda e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) que a presente pesquisa é qualitativa.

A seguir, apresentaremos uma contextualização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

5.5 Apresentação dos documentos

Os documentos selecionados para a pesquisa documental da presente dissertação são as dissertações e teses dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina no período de 2007 a 2016. Estão incluídas pesquisas de mestrado e doutorado, ou seja, dissertações e teses, respectivamente.

Justificamos a escolha do programa por estarmos inseridos no mesmo, e assim, acreditamos haver um vínculo e uma curiosidade em pesquisar o contexto do que está perto, além é claro, de reconhecer a relevância do Programa para o estado de Santa Catarina.

É importante elucidar que o período de 2007 a 2016 foi estabelecido devido ao fato de o programa abrir sua primeira turma de mestrado em 2007, contudo, os acadêmicos que ingressaram no programa neste ano só tiveram suas dissertações defendidas e aprovadas em 2009, dois anos depois, devido ao prazo estabelecido pelo programa, salvo os casos de prorrogação.

O mesmo acontece com os acadêmicos do doutorado. A primeira turma ingressou no programa em 2012, contudo, a primeira tese foi defendida em 2015, três anos depois, tendo em vista que o prazo estabelecido pelo programa é de quatro anos, salvo os casos de prorrogação.

O local onde coletamos os documentos para a análise documental foi o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e a página da Biblioteca UDESC, por meio do sistema informatizado Pergamum.

GOVERNO DE SANTA CATARINA [Ouvidoria](#) [Doadores](#) Destaques: ▾

FAED
Centro de Ciências
Humanas e da Educação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
AValiação INSTITUCIONAL

UDESC FM | ÍNDICE A-Z | EXPRESSO UDESC | TELEFONES E ENDEREÇOS

PESQUISAR NO SITE

PORTAL UDESC ADMINISTRATIVO ENSINO EXTENSÃO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO VESTIBULAR / SISU CONCURSOS SERVIÇOS

Como chegar aqui: FAED > Programa de Pós-Graduação em Educação > Dissertações

Programa de Pós-Graduação em Educação

Início
▶ Programa
Área de Concentração
▶ Linhas de Pesquisa
▶ Grade Curricular
▶ Disciplinas por semestre
▶ Docentes
Laboratórios e Núcleos
▶ Discentes
Dissertações
Teses
Bancas
▶ Processos Seletivos
▶ Secretaria de Pós-Graduação
SIGA

PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação

NOTA 4
CAPES

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

As dissertações estão organizadas em ordem alfabética do título.

[A](#) [B](#) [C](#) [D](#) [E](#) [F](#) [G](#) [H](#) [I](#) [J](#) [K](#) [L](#) [M](#) [N](#) [O](#) [P](#) [Q](#) [R](#) [S](#) [T](#) [U](#) [V](#) [W](#) [X](#) [Y](#) [Z](#)

A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social
Autor: Fabricio Spricigo
Orientador: Mariléia Maria da Silva
Data da defesa: 29/02/2016
[Arquivo da dissertação](#)

A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória
Autor: Isabel Cristina Uarthe Decker
Orientador: Sonia Maria Martins de Melo

Figura E: Site do Programa de Pós-Graduação em Educação
Fonte: Autora, 2017.

UDESC

Meu Pergamum | Comentários Gerais | Sugestão de aquisição

Alto contraste

Login

Pesquisa Geral Selecionar outras pesquisas ▾

Q | Pesquisar Limpar

Opções de consulta

Palavra | Índice

Ordenação: Título

Unidade de Informação: Todas

Buscar por: Livre

Ano de publicação:

Tipo de obra: Todas

Registros por página: 20

Coleção: Todas

Seja Bem vindo!

- O e-mail é uma forma de alertá-lo sobre a data de devolução de seu empréstimo. Mantenha-o sempre atualizado.
- Você tem até 24 horas para emprestar o material reservado, passado esse prazo, ele voltará para a estante.
- A BU oferece o serviço de levantamento bibliográfico, normalização bibliográfica e comutação bibliográfica. Consulte o setor de Referência.
- Através do Pergamum é possível solicitar o empréstimo em qualquer biblioteca da UDESC. Só fique atento ao selecionar a biblioteca para recebimento.

Conheça os livros eletrônicos disponíveis na BU:

Figura F: Site da Biblioteca da UDESC com sistema informatizado Pergamum.
Fonte: Autora, 2017.

A seguir, apresentaremos as dissertações e teses selecionadas para análise documental na presente dissertação, contudo, é importante elucidar que a frente traremos uma contextualização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, e o leitor entenderá o objetivo das linhas de pesquisa.

Por enquanto, o que precisamos saber é que o programa possui três linhas de pesquisa: a linha intitulada Educação, Comunicação e Tecnologia - ECT, outra linha intitulada História e Historiografia da Educação - HHE e a terceira e mais recente linha intitulada Políticas Educacionais, Ensino e Formação – PEF.

Apresentaremos abaixo as dissertações já defendidas até o presente momento:

ANO	Nº DE PESQUISAS	ECT	HHE
2009	15	7	8
2010	15	9	6
2011	14	7	7
2012	13	6	7
2013	13	7	6
2014	19	10	9
2015	17	8	9
2016	9	7	2
TOTAL	115	61	54

Tabela A: Discriminação das dissertações do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Fonte: Autora, 2017.

Durante a história do programa, até o presente momento, foram defendidas e aprovadas 115 dissertações. Delas, 61 são da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia e 54 são da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Ainda não houve nenhuma dissertação defendida referente à linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Ressaltamos que no ano de 2016, existem 4 dissertações que não foram encontradas referentes a linha de pesquisa ECT e 7 dissertações que não foram encontradas referentes a linha de pesquisa HHE.

Os acadêmicos que entraram no programa em 2014 no curso de mestrado tinham até o dia 31/07/2016 para defender suas dissertações. Não encontramos as dissertações no site do programa tão pouco no site da Biblioteca UDESC.

Apresentaremos abaixo as teses já defendidas até o presente momento:

ANO	Nº DE PESQUISAS	ECT	HHE
2015	1	1	
2016	6	4	2
TOTAL	7	5	2

Tabela B: Discriminação das teses do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.
Fonte: Autora, 2017.

Durante a história do programa, até o presente momento, foram defendidas e aprovadas 7 teses. Delas, 5 são da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia e 2 são da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Ainda não houve nenhuma tese defendida referente a linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Ressaltamos que no ano de 2016, existem 3 teses que não foram encontradas, todas essas teses são referentes a linha História e Historiografia da Educação. Sendo assim, somando as dissertações e as teses dos egressos do programa, chegamos ao número de 122 ⁶ pesquisas já defendidas em ambas as linhas do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Contudo, como elucidamos no objetivo da presente dissertação, o que nos interessa é compreender a partir da Educomunicação, se os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) podem ser identificados nas dissertações e teses dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia no período de 2007 a 2016. Sendo assim, as pesquisas da linha HHE não entraram em nossas análises por não fazerem parte do nosso objeto de estudo, tendo em vista o objetivo acima mostrado. Dessa maneira, de 122 pesquisas, o número de documentos para a análise documental tornou-se 66 pesquisas da linha de pesquisa ECT já defendidas pelo Programa de Pós-Graduação do Estado de Santa Catarina.

⁶ Ressaltamos que esse dado pode ser alterado após a defesa da presente dissertação, afinal, dissertações e teses são defendidas com frequência no PPGE-UDESC. Contudo, até o momento final de coleta dos dados, que foi em abril de 2017, o número de pesquisas defendidas é 122.

Ainda diante do objetivo dessa dissertação, entendemos que seria necessário criar um critério para responder ao nosso problema, pois acreditamos que, apesar de estarem na mesma linha de pesquisa, algumas pesquisas podem não dialogar com o nosso objeto de estudo. Portanto, diante das 66 pesquisas da linha ECT estabelecemos o seguinte critério:

Deve haver no título, nas palavras-chave ou no resumo alguma de nossas palavras-chave, ou seja, Educomunicação, Prática Pedagógica Educomunicativa e Mídias.

Com um olhar direcionado ao critério apresentado acima, de 66 pesquisas da linha ECT, somando as teses e dissertações, as que atenderam nosso critério foram 17 pesquisas, sendo que destas, 16 são dissertações e 1 é tese. Portanto, chegamos ao número definitivo de 17 documentos ⁷para análise da presente dissertação, como ilustraremos abaixo:

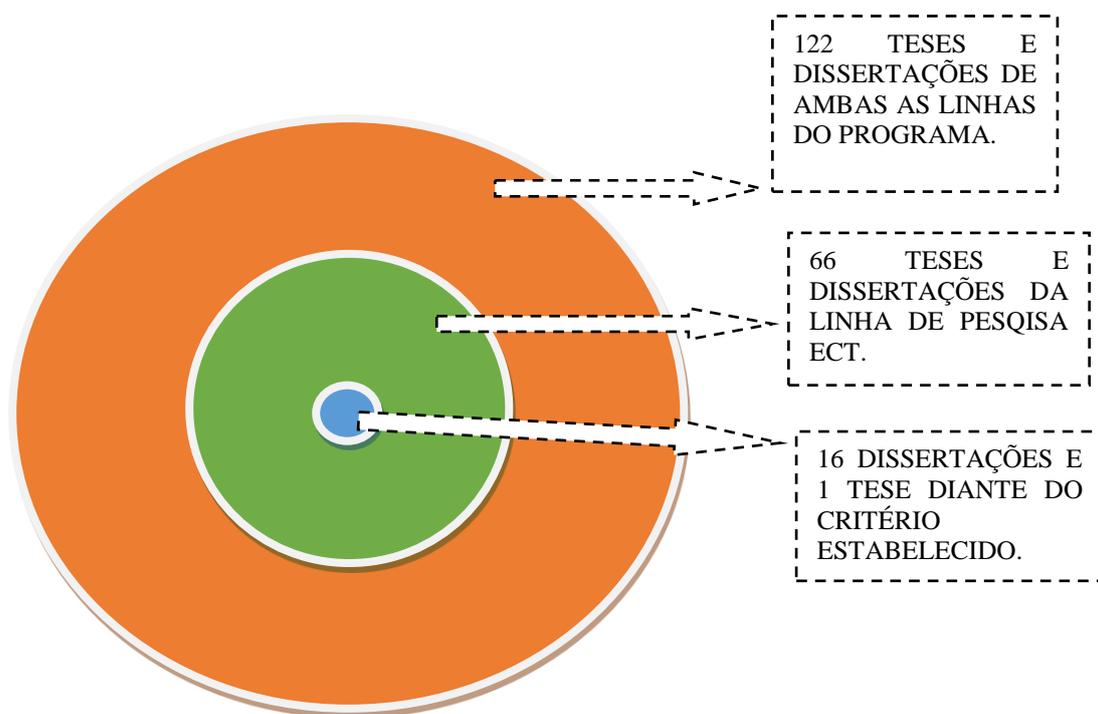


Figura G: Processo para chegar nos documentos para a análise documental.
Fonte: Autora, 2017.

Abaixo, apresentamos ao leitor uma tabela com algumas informações importantes acerca dos documentos da nossa pesquisa:

⁷ Ressaltamos que das 17 pesquisas selecionadas diante dos critérios estabelecidos, 3 pesquisas não foram analisadas pois diante da leitura dos documentos percebemos que não existia diálogo entre a pesquisa e a PPE.

ANO DA DEFESA	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR	DISSERTAÇÃO OU TESE
2009	Lídia Miranda Coutinho	UMA REPRESENTAÇÃO MIDIÁTICA DE JOVEM E DE ESCOLA: a telenovela <i>Malhação</i> e seus modos de endereçamento	Dra. Elisa Maria Quartiero	DISSERTAÇÃO
2009	Rafael Gué Martini	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AMBIENTE ASSOCIATIVO: WEB SITE COMO UM DISPOSITIVO DE EDUCOMUNICAÇÃO	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2009	Roberta Fantin Schnell	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIA DIGITAIS: UM ESTUDO JUNTO AOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA	Dra. Elisa Maria Quartiero	DISSERTAÇÃO
2010	Fabiana dos Santos	OS E-BOOKS INFANTIS EM ANÁLISE	Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes	DISSERTAÇÃO
2013	Kamila Regina de Souza	DESENHOS ANIMADOS E EDUCOMUNICAÇÃO: AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2013	Nelito José Kamers	O YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA FÍSICA	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2014	Cristina Monteggia Varela	JOGOS <i>ONLINE</i> E EDUCAÇÃO SEXUAL: O QUE AS CRIANÇAS APRENDEM QUANDO JOGAM	Dra. Sonia Maria Martins de Melo	DISSERTAÇÃO
2014	Fábio Oscar Lima	A MÍDIA E O DESENVOLVIMENTO DE	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO

		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS: AS NOTÍCIAS DA AMÉRICA LATINA NA SALA DE AULA		
2014	Pâmela Regina Jung	O MERCADO DE TRABALHO E O JOVEM TRABALHADOR NO “SALA DE EMPREGO” DO JORNAL HOJE	Dra. Mariléia Maria da Silva	DISSERTAÇÃO
2014	Simone de Souza Alves de Bona Porton	PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUINDO ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS COM A LINGUAGEM RADIOFÔNICA	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2015	Camila Detoni Sá de Figueiredo	ADOLESCENTES NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E O SEXTING: RELAÇÕES PERIGOSAS? UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM BUSCA DE SUBSÍDEOS PARA PROGRAMAS DE PREVENÇÃO	Dra. Sonia Maria Martins de Melo	DISSERTAÇÃO
2015	Edemilson Gomes de Souza	EDUCOMUNICAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA RÁDIO ESCOLAR	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2015	Eliana Scremin Menegaz	TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS	Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes	DISSERTAÇÃO
2015	Roberta Cavalcante de França	PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS COMO POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA: UM ENCONTRO COM EDUCADORES (AS) POPULARES DO CEARÁ	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2016	Eduardo Mendes Silva	CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO

		EDUCOMUNICATIVO E DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
2016	Solange Goulart de Souza	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COMUNICACIONAL E DE CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMA COMUNICATIVO	Dra. Ademilde Silveira Sartori	DISSERTAÇÃO
2016	Patrícia Justo Moreira	TIC NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Dra. Ademilde Silveira Sartori	TESE

Tabela C: Discriminação dos documentos selecionados para a análise.
Fonte: Autora, 2017.

5.6 Análise documental

Após apresentar o tipo de pesquisa, o objetivo, a abordagem e a seleção feita para chegarmos efetivamente nos documentos da pesquisa, elucidaremos os procedimentos para a análise documental que seguiremos durante a nossa análise.

Ludke e André (1986) acreditam haver oito etapas para a análise documental. Abaixo, apresentamos uma figura que ilustra as etapas pensadas pelas autoras:

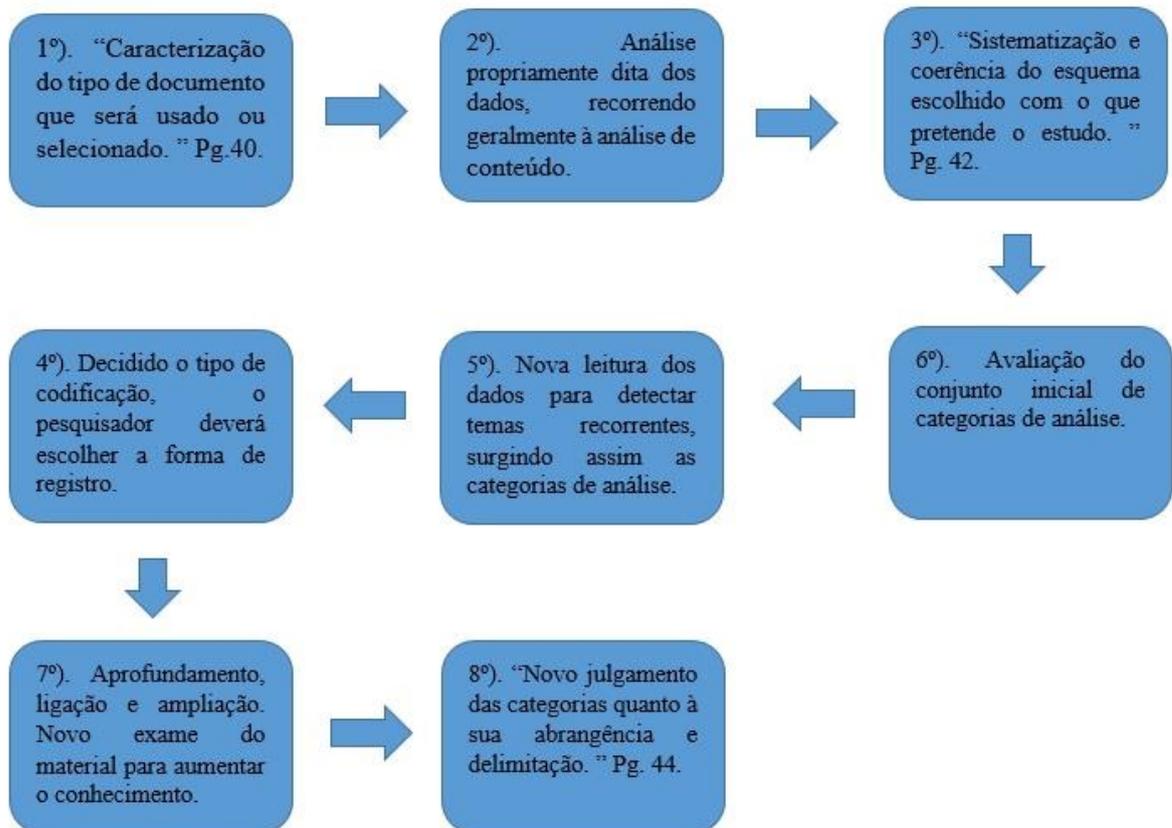


Figura H: Organograma acerca da análise documental.
Fonte: Autora, 2017.

De acordo com Ludke e André (1986), a primeira etapa da análise documental é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. De acordo com as autoras os documentos podem ser do tipo oficial (um decreto, um parecer), os documentos podem ser do tipo técnico (um relatório, um planejamento, um livro-texto), podem ser também do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia).

Ainda de acordo com as autoras, os documentos para a análise documental podem envolver informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares, podem ainda ser materiais instrucionais (filme, livro, roteiro de programa), podem ser também trabalhos escolares (caderno, prova, redação).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 40) "a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipótese guiando a sua seleção".

Diante das etapas apresentadas por Ludke e André (1986), tendo em vista o objetivo da presente dissertação e os critérios criados por nós, estabelecemos que os documentos

selecionados para a análise documental de nossa pesquisa foram: dissertações e teses já publicadas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina no período de 2007 a 2016.

A segunda etapa elucidada pelas autoras diz respeito à análise dos dados propriamente dita. De acordo com Ludke e André (1986), geralmente os pesquisadores baseiam-se na metodologia de análise de conteúdo. Seguiremos as orientações de Ludke e André (1986) durante a nossa análise documental, por isso, usaremos a metodologia de Bardin (2009) para justificar a nossa análise de dados.

De acordo com Bardin (2009, p. 11) podemos definir a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Com a leitura de Bardin (2009), compreendemos que a análise de conteúdo pode ser utilizada em diversos tipos de estudos, contudo, isso não a torna menos científica ou rigorosa, afinal, de acordo com a autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 33).

De acordo com Bardin (2009) as técnicas de análise podem ser seis: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e por fim, análise das relações.

Acreditamos que alguns estudos podem trabalhar de maneira híbrida, sendo possível aplicação de mais de uma análise. Contudo, entendendo as análises elucidadas pela autora, a análise escolhida para presente pesquisa é uma análise categorial, pois de acordo com Bardin (2009, p. 199):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Escolhemos a análise por categorias pois entendemos que o agrupamento dos dados da atual pesquisa nos possibilitaria chegar ao objetivo da mesma. Tendo a análise categorial em mente, partimos para o método para as análises esclarecido por Bardin (2009).

De acordo com a autora:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2009, p. 121).

Ilustramos as fases da análise de conteúdo elucidadas por Bardin (2009) abaixo:

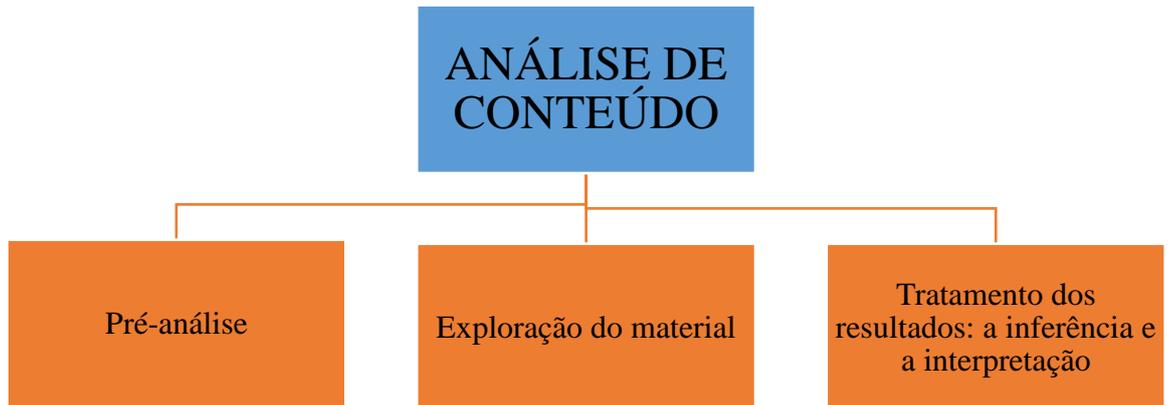


Figura I: Organograma acerca da análise de conteúdo por Bardin (2009).
Fonte: Autora, 2017.

De acordo com a autora, a fase de pré-análise é a fase de organização dos documentos. Tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2009, p. 121).

A autora segue elucidando que, geralmente, esta primeira fase possui três fatores: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos e por fim, a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 2009).

De acordo com Bardin (2009), esses três fatores não precisam seguir uma ordem cronológica obrigatória, contudo, dependem um do outro. A autora segue afirmando que, apesar da fase de pré-análise ter como objetivo a organização dos documentos, ela é composta por atividades não estruturadas, ou seja, possui atividades abertas, que variam de estudo para estudo.

Ilustramos abaixo a fase de pré-análise:

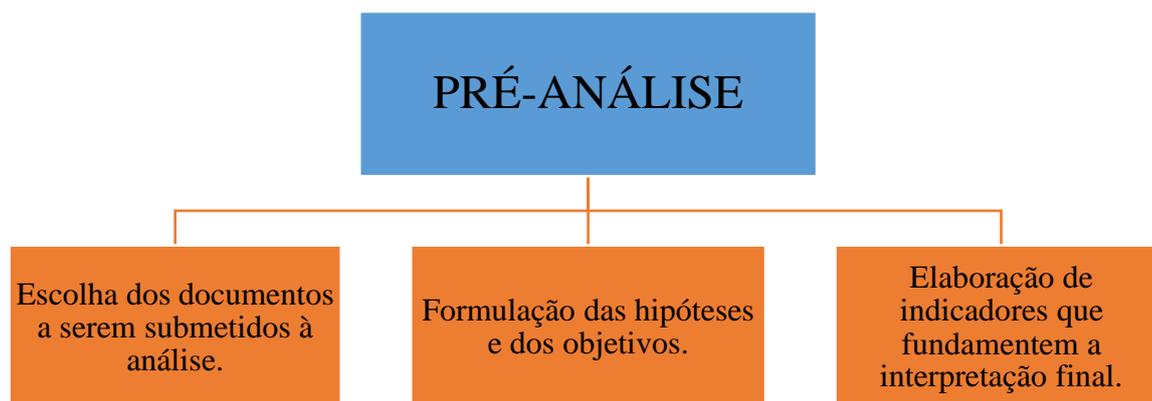


Figura J: Organograma acerca da pré-análise por Bardin (2009).
Fonte: Autora, 2017.

Bardin (2009) estipula algumas etapas para a fase da pré-análise, dentre elas a autora fala da leitura fluente e da escolha de documentos. A leitura fluente é o primeiro contato com o documento, e Bardin (2009) aponta que o leitor deve se deixar invadir pelas primeiras emoções e impressões. Com o tempo a leitura vai tornando-se mais precisa. Já na escolha de documentos, Bardin (2009) afirma que os documentos podem ser escolhidos a priori, ou então, tendo o objetivo determinado o documento é selecionado, buscando fornecer informações sobre o problema levantado.

De acordo com a autora a constituição do *corpus*⁸ implica em escolhas, seleções e regras. Dentre as regras, a autora fala em: regra da exaustividade, regra de representatividade, regra de homogeneidade, regra de pertinência.

A segunda fase, a exploração de materiais, é o momento no qual os documentos são sistematizados, ou seja, seja por procedimentos manuais ou com auxílio de computadores, esta fase consiste em operações de codificação, decomposição, decomposição e enumeração.

A terceira e última fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, é o momento no qual os resultados são tratados. Seja com operações estatísticas simples ou mais complexas, este momento permite estabelecer quadros, tabelas, figuras, diagramas que colocam as informações fornecidas pelas análises em destaque.

Acreditamos que, amparados em Bardin (2009), respondemos a segunda etapa estipulada por Ludke e André (1986), que diz respeito à análise dos dados propriamente dita.

⁸ “Conjunto de documentos levados em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 122).

A terceira etapa da análise documental trazida por Ludke e André (1986) diz respeito ao esquema escolhido. De acordo com Patton (1980, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42) “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta”. O autor acrescenta que, seja qual for o esquema escolhido, é imprescindível que haja sistematização e coerência.

A quarta etapa pensada por Ludke e André (1986) diz respeito a forma de registro. De acordo com as autoras “aqui também pode haver muitas variações. Alguns preferirão ir fazendo anotações à margem do próprio material analisado, outros utilizarão esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação” (p. 42).

A quinta etapa da análise documental estabelecida por Ludke e André (1986) diz respeito à um novo exame dos documentos selecionados para detectar temas e temáticas mais frequentes. Ainda de acordo com Ludke e André (1986, p. 42) “esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”.

Sobre as categorias de análise, Ludke e André (1986, p. 42) afirma que:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

A sexta etapa pensada por Ludke e André (1986) diz respeito a avaliação do conjunto inicial das categorias de análise, em um processo intitulado convergente. De acordo com Guba e Lincoln (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43) “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa. Os outros critérios são: homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade”.

Com esses critérios estabelecidos, os autores querem dizer que

Se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também, de acordo com esses autores, que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é, deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias.

A sétima etapa pensada por Ludke e André (1986) diz respeito à um processo intitulado divergente.

De acordo com Guba e Lincoln (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43), depois da obtenção de um conjunto inicial de categorias de análise em um processo convergente, a próxima etapa envolve um processo divergente. Os autores elucidam as seguintes estratégias para o processo divergente: aprofundamento, ligação e ampliação.

De acordo com Guba e Lincoln (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 44):

Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar sua visão. Pode, ainda, explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o pesquisador procura ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados.

Acreditamos que essa etapa, assim como as outras, seja de fundamental importância para a análise documental realizada nessa dissertação, uma vez que é por ela que conseguimos perceber de que maneira as categorias de análise se relacionam ou não.

A oitava e última etapa pensada por Ludke e André (1986) diz respeito a um novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação. Guba (1978 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 44) sugere que:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo.

A seguir, apresentaremos uma contextualização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para que o leitor entenda de onde os documentos partem.

5.7 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UEDESC) ⁹ completou dez anos de implantação em 2016. Credenciado em 2006, abriu vaga para o curso de Mestrado em 2007 e para o curso de Doutorado em 2012. Ao longo de sua história, o PPGE/UEDESC ocupa um importante papel no contexto catarinense e nacional. Tal papel é reforçado pelos expressivos números dos seus processos seletivos, sempre mais de 200 inscritos concorrendo as 20 vagas anuais do Mestrado e as 10 vagas anuais de Doutorado. Atualmente, esse número de vagas tem oscilado, em função da

⁹ Todas as informações foram retiradas do site do Programa.
<http://www.faed.udesc.br/ppge>

consolidação do Programa, da disponibilidade de orientação do corpo docente, bem como da aprovação de editais específicos que geraram bolsas de mestrado e doutorado. No computo dos processos seletivos realizados até hoje tivemos aproximadamente dois mil candidatos interessados no ingresso.

O PPGE/UDESC, Mestrado e Doutorado, organiza-se em três linhas de pesquisa “História e Historiografia da Educação”, “Educação, Comunicação e Tecnologia” e “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” em torno das quais se estruturam os projetos de pesquisa, as disciplinas ofertadas, as orientações e suas demais atividades. As três linhas, sendo a terceira citada criada mais recentemente, em 2016, se configuram como eixos que articulam os interesses investigativos do Programa e, em sua especificidade, propiciam o trabalho interdisciplinar, permitindo a contribuição e o concurso de diversas visões, abordagens teórico-metodológicas e tradições epistemológicas.

O Programa expressa o esforço institucional de uma universidade pública com sólida tradição de formação no Estado de Santa Catarina, o compromisso de seus pesquisadores, a experiência e conhecimentos acumulados e fundados em pesquisas em educação, para compreender historicamente a realidade social e educacional. Trata-se de demarcar, pela qualidade, o papel educacional e político que se espera das Universidades Públicas.

Os objetivos do Programa são, a saber: Contribuir para a análise e a compreensão da problemática educacional Brasileira e Catarinense; Preparar pesquisadores para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação; Qualificar docentes para o ensino superior, para as redes de ensino estadual e municipal; Atender as demandas em relação a estudos e pesquisas que focalizem: processos de escolarização formal, abordagens, objetos e fontes na História da Educação do Brasil e de Santa Catarina; e processos educativos mediados por tecnologias. Neste momento, no qual a presente dissertação está sendo elaborada, o PPGE/UDESC é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ademilde Silveira Sartori e tem como subcoordenador o Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso.

As pesquisas e os estudos desenvolvidos na linha intitulada Educação, Comunicação e Tecnologia têm seu foco nos desafios colocados à Educação na sociedade contemporânea. A linha investiga a área da Educação nas interfaces com a comunicação, tecnologia, trabalho, cibercultura, mídias, inovação, arte, currículo, diversidade e diferentes linguagens. As temáticas investigadas abordam, entre outros temas, os seguintes aspectos: Os meios de comunicação e suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem; Os dispositivos híbridos e os diferentes contextos na formação de professores; A educação profissional e tecnológica; Os novos contextos da educação escolar; A intensificação e

precarização do trabalho docente; O trabalho com tecnologias digitais de informação e comunicação na escola; As políticas educacionais de inovação e inserção de tecnologias; As mudanças e inovações curriculares; Formação e inserção profissional no contexto das novas tecnologias.

A linha de pesquisa intitulada História e Historiografia da Educação congrega investigações que contemplem a História e a Historiografia da Educação, particularmente a brasileira e a catarinense, em múltiplas abordagens, temporalidades, objetos e fontes. Os temas de pesquisa consolidados nas investigações que se articulam nesta Linha abordam: Estudos (auto)biográficos, memórias escolares, a escola nova, a história da profissão docente e os estudos sobre as infâncias; A cultura escolar como objeto histórico: fundamentos teóricos e metodológicos; O ensino médio no Brasil nos diferentes tempos e lugares; Os impressos escolares entrecruzados à história do livro e da leitura e suas instituições de guarda como bibliotecas, arquivos e museus; O patrimônio histórico-educativo e a cultura material escolar. Estes temas são abordados em diversas óticas de formação, em diferentes solos de linguagem em um movimento que contempla a Educação em interface com a História e demais Ciências Sociais.

A linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação reúne pesquisas e estudos que têm como foco as políticas educacionais, a formação inicial e continuada de professores e os debates em relação ao ensino nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica ao Ensino Superior. Integram essa linha pesquisadores de distintos campos disciplinares com diferentes abordagens teóricas e metodológicas contemplando os seguintes temas: Sociedade civil, Estado e políticas educacionais; Políticas educativo-pedagógicas e processos formativos dos profissionais da educação; Identidade profissional, saberes e práticas docentes, profissionalização; Formação inicial e continuada de professores; Metodologias de ensino e aprendizagem; Gestão, avaliação e financiamento da educação; Políticas curriculares e suas implicações nos contextos educativos; Diversidade e políticas de inclusão nos espaços de ensino e na formação dos professores. Diante do exposto acima, é possível verificar a variedade de objetos de estudos aos quais o PPGE/UDESC se dedica.

Desde a abertura do primeiro processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação em 2007 até a turma que ingressou em 2016, já foram matriculados 164 estudantes regulares para o curso. Sendo desses: 86 da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia; 69 da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação e 9 da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Ensino.

Já para o curso de Doutorado em Educação, o PPGE/UDESC desde a abertura do primeiro processo seletivo para o curso em 2012 até a turma que ingressou em 2016, já foram matriculado 57 estudantes regulares. Sendo desses: 29 da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia; 23 da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação e 5 da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Ensino.

ANO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	ECT	HHE	PEF
2007	15	7	8	
2008	15	9	6	
2009	14	7	7	
2010	13	6	7	
2011	13	7	6	
2012	19	10	9	
2013	17	8	9	
2014	20	11	9	
2015	17	13	4	
2016	21	8	4	9
TOTAL	164	86	69	9

Tabela D: Quantidade de alunos regulares matriculados no curso de Mestrado do PPGE/UDESC.
Fonte: Autora, 2017.

ANO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	ECT	HHE	PEF
2012	10	5	5	
2013	12	7	5	
2014	10	4	6	
2015	11	8	3	
2016	14	5	4	5
TOTAL	57	29	23	5

Tabela E: Quantidade de alunos regulares matriculados no curso de Doutorado do PPGE/UDESC.
Fonte: Autora, 2017.

Os docentes do PPGE/UDESC são separados nas três linhas de pesquisa, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Os professores da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação são: Prof. Dr. Celso João Carminati; Prof. Dr^a. Gisela Eggert Steindel; Prof. Dr^a. Gladys Mary Ghizoni Teive; Prof. Dr^a. Teresa Santos Cunha; Prof. Dr. Norberto Dallabrida; Prof. Dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva; Prof. Dr^a. Cristiani Bereta da Silva e Prof. Dr^a. Silvia Maria Fávero Arend.

Já os professores da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia são: Prof^a. Dr^a. Ademilde Silveira Sartori; Prof^a. Dr^a. Ana Maria Hoepers Preve; Prof. Dr. Fernando Cardoso; Prof^a. Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Prof^a. Dr^a. Mariléia Maria da Silva; Prof^a. Dr^a. Rosa Martin; Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Martins de Melo; Prof. Dr. Alexandre Andrade; Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Prof^a. Dr^a. Martha Kaschny Borges.

Por fim, os professores da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Ensino são: Prof.^a Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Prof. Dr. Lourival José Martins Filho; Prof.^a Dr^a. Mariléia Maria da Silva; Prof^a. Dr^a. Dalva Godoy; Prof^a. Dr^a. Julice Dias; Prof.^a Dr^a. Rosa Martins; Prof.^a Dr^a. Sonia Maria Martins de Melo; Prof.^a Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Prof.^a Dr^a. Martha Kaschny Borges e Prof. Dr. Sérgio Figueiredo.

Assim, acreditando ter aproximando o PPGE/UDESC do leitor, partimos para a análise dos dados.

6 CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS

“Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire)

6.1 Categorias de análise

A análise das comunicações em nossa pesquisa teve como objetivo compreender a partir da Educomunicação, como os princípios da PPE emergem das pesquisas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia no período de 2007 a 2016.

Tendo em vista a escolha da análise categorial de Bardin (2009), esclarecemos para o leitor as categorias sobre as quais nos debruçaremos para as nossas análises. O processo de determinação de categorias de análise foi baseado na metodologia de Bardin (2009). Seguindo os passos indicados pela autora citada, depois da escolha dos documentos que seriam submetidos às análises, partimos para a exploração dos mesmos.

Após uma leitura exaustiva, os documentos foram sistematizados, agrupados, reagrupados, e assim, depois de um processo de idas e vindas, as categorias de análise emergiram. Diante de nossas leituras, percebemos que os temas recorrentes dos documentos a serem analisados e, portanto as categorias de análise são os seguintes: mídias e prática pedagógica.

Ao ingressar em um programa de Pós-graduação e determinar seu objeto de estudo, os pesquisadores levam consigo as experiências provenientes de suas práticas socioculturais. Tais práticas desvelam suas escolhas metodológicas e epistemológicas. É por meio da pesquisa que compreendemos o paradigma e/ou a teoria sobre a qual o pesquisador se debruça, podendo assim inferir qual sua concepção de educação.

Diante dos objetos de estudo mais recorrentes, diante dos autores que deram amparo para os pesquisadores, diante de suas descobertas e diante de suas afirmações acreditamos ser possível afirmar se os princípios da PPE emergem de tais pesquisas ou não.

Queremos deixar claro que de maneira alguma é a relevância das pesquisas de nossa amostra que estão em análise, afinal, todas já foram aprovadas, incontestavelmente são pesquisas validadas e publicadas. Sendo assim, o que está em análise aqui é o termo da PPE.

Acreditamos na PPE, referenciamos nossas práticas a partir dela, contudo, não acreditamos que ela seja a única possibilidade para uma prática crítica e emancipatória. Ela é resultado de discussões, leituras e pesquisas, e por isso, acreditamos ser necessário refletir se as contribuições que emergem das pesquisas da nossa amostra contribuem para o aprofundamento da compreensão dos princípios da PPE. Temos algumas indagações, dentre elas: o termo e suas concepções estão sendo utilizados por outros pesquisadores? As pesquisas podem nos mostrar algo que não estávamos vendo? Podemos, a partir da amostra, acrescentar ou retirar princípios da PPE para que ele se adeque a realidade?

Acreditamos que os conceitos estão aí para serem pensados e repensados, e de maneira nenhuma entendemos que os princípios da PPE são irrefutáveis. O processo de construção do conhecimento científico é feito por meio de teorias e pesquisas, e é por isso que estamos aqui, para aprofundar nosso conhecimento na PPE.

Diante das duas categorias de análise que emergem da amostra seguimos para a análise propriamente dita.

6.2 Mídias

Coutinho (2009) investigou em sua pesquisa como as representações midiáticas de jovem e de escola produzem endereçamentos e interferem no consumo cultural de programas da rede aberta de televisão brasileira, destinados aos adolescentes e como este público, proveniente de diferentes classes e contexto sociais, consome e ressignifica suas mensagens.

Para alcançar seu objetivo a pesquisadora adotou a perspectiva da teoria das múltiplas mediações e o enfoque integral da audiência, os estudos culturais e a teoria dos modos de endereçamento e das representações midiáticas. A escolha teórica escolhida pela pesquisadora coloca as mídias como centrais no cenário político mundial e na construção das novas identidades culturais que emergem frente à globalização, fruto da imbricada relação das identidades individuais, coletivas e midiáticas.

Para embasar sua escolha teórica a autora debruçou-se sobre Bauman (1999, 2001, 2003, 2005¹⁰) para discutir a modernidade líquida, bem como Canclini (2003, 2005)¹¹ e

¹⁰ BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

¹¹ CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5 ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

Williams (1969, 1992)¹². Para posicionar as mídias eletrônicas nestes tempos de pós-modernidade a pesquisadora amparou-se no conceito de midiatização da sociedade de Sodré (2002, 2006)¹³. Para tratar sobre o protagonismo da televisão na atualidade a pesquisadora embasou-se em Silverstone (2002)¹⁴ e Mattelart e Mattelart (1999, 2011)¹⁵. Já para situar o lugar da escola frente às necessidades comunicacionais atuais a pesquisadora trouxe Orozco-Gómez (2006).¹⁶

Coutinho (2009) afirma por meio de sua pesquisa que a televisão permanece umas das principais fontes de lazer e informação para adolescente de diferentes classes sociais e que as telenovelas figuram entre os programas prediletos para esta faixa etária. Afirmou também que Malhação produz endereçamentos focados no público que deseja atingir e de fato o interpela a partir de uma representação midiática socialmente valorizada de um adolescente modelo, e que a escola é um espaço muito importante de sociabilidade e formação, sobretudo para jovens de classes sociais menos favorecidas.

À luz do que a pesquisadora evidenciou, conseguimos relacionar o princípio número 1 da PPE, a saber, “considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico” (SOUZA, 2013, p. 198) com a perspectiva de Coutinho (2009), isso porque a pesquisadora preocupou-se com o universo midiático de sua amostra, e como este público se relaciona e ressignifica as mensagens midiáticas que consome.

A partir do objetivo de Coutinho (2009) percebemos que a autora considera as mídias como uma matriz cultural, assim como Setton (2011, p. 25) que ao falar sobre a mídia afirma que “produz significados, veicula sentidos e símbolos morais e sociais. Ela, ao oferecer uma carga informativa, tem a capacidade também de propor e impor significados”.

Além disso, a pesquisadora dialoga com Silverstone (1999, p.42) que afirma “Todos nós somos mediadores, e os significados que criamos são eles próprios, nômades”. A partir do que o referido autor afirma, percebemos como ressignificamos os sentidos veiculados pela mídia, por isso, dedicar-se a tal objeto de estudo demonstra que Coutinho (2009) está

_____. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

¹² WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

¹³ SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Eticidade, Campo Comunicacional e Midiatização. p. 19-31. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006.

¹⁴ SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

¹⁵ MATTELART, A. e MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **O carnaval das imagens: a ficção na TV**. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 1999.

¹⁶ OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação social e Mudança Tecnológica: um cenário de múltiplos ordenamentos. p. 81-98. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006.

preocupada com as particularidades da contemporaneidade que é marcada pelo universo midiático.

Acreditamos assim, que os princípios da PPE podem ser identificados na pesquisa de Coutinho (2009), e por mais que o termo não esteja descrito, a autora dialoga com os princípios desta prática. Diante do que a pesquisadora descobriu em seu estudo, fica comprovado que os jovens relacionam-se com as mídias e as interpretam diante de seu entorno social, por isso, nos parece interessante pensar em práticas que valorizem o diálogo com a mídia, já que de acordo com Sartori e Roesler (2012, p. 120):

A relação entre as mídias e educação é, antes de tudo, uma relação entre as pessoas, com ou sem instrumentos tecnológicos, sofisticados ou não. Velhas ou novas tecnologias, todas contribuem com a construção humana, como viabilizadoras de processos de criação e circulação de significados que fazem parte do modo como vivemos e queremos que a vida seja. Uma prática pedagógica que tenha o diálogo como orientador vê a relação entre as mídias e a escola como fenômeno complexo sobre o qual refletir, agir, questionar, mas também com o qual reconhecer-se.

Não interessa para a PPE a sofisticação da mídia ou da tecnologia adotada para a prática, o que interessa é a maneira crítica como a mesma será pensada, bem como os processos abertos e dialógicos proporcionados para que os significados sejam criados e possam circular.

Pensando na mídia como matriz cultural, trazemos também Martini (2009) que pensou nas relações entre educação e comunicação presentes no processo de construção do *web site* da Associação Ambientalista Comunitária Espiritualista Patriarca São José (ACEPSJ).

O referencial teórico adotado pelo pesquisador foi o da Teoria Dialógica de Paulo Freire (1988)¹⁷, aliada às experiências de comunicação popular de Mario Kaplún (1996)¹⁸, que embasam o campo teórico/prático da Educomunicação. Nesse sentido, os resultados constatados pelo pesquisador confirmam a relevância da gestão da Educomunicação na integração da educação e da comunicação nos ecossistemas comunicativos de associações. No contexto pesquisado, o *web site* foi considerado um dispositivo de Educomunicação, além disso, Martini (2009) constatou que o *web site* é um dispositivo que demanda produtos de toda natureza e numa diversidade de linguagens e formatos.

A partir do objeto de estudo ao qual Martini (2009) se dedicou, conseguimos relacionar sua perspectiva com o princípio número 3 da PPE, a saber, “Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo

¹⁷ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

¹⁸ KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. 3ª ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996.

educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade)” (SOUZA, 2013, p. 198), isso porque de acordo com Martini (2009, p. 120):

O processo vivido pela associação na produção de seu web site indica que, como uma mídia, é um espaço aberto e sua regulação pode ser feita a partir de um conselho editorial multisetorial, onde se integram às discussões sobre suas possibilidades de educação e comunicação, nas quais está inserido o aperfeiçoamento técnico no domínio das linguagens.

Dessa maneira, ainda de acordo com Martini (2009, p. 120) “A produção de um site, neste sentido, é oportunidade para a aprendizagem das linguagens, seus recursos e usos e, nesse processo, a gestão da comunicação implica a aprendizagem do uso das tecnologias”. Diante do que o pesquisador afirmou, inferimos que sua preocupação não é com o *web site* em si, sozinho, descontextualizado. A preocupação do pesquisador gira em torno da relação entre educação e comunicação que existe no processo de criação do dispositivo.

Nesse sentido, a preocupação de Martini (2009) relaciona-se com os princípios da PPE na medida em que se preocupa com as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo de construção de um *web site*. Assim, lembramo-nos de Sartori e Roesler (2012, p.118), que afirmam:

Para ter uma atitude pró-ativa diante dos diálogos possíveis com as mídias e a sociedade, educadores necessitam atualizar suas práticas pedagógicas em face das mudanças nos modos de produzir e socializar o conhecimento, apresentando um constante esforço para a formação dos educandos para compreender as linguagens e os processos de comunicação que formam o ecossistema comunicativo contemporâneo.

Por mais que o dispositivo pesquisado por Martini (2009) não esteja relacionado à escola, seu caráter dialógico pode facilmente ser relacionado com a PPE. Movendo o cenário pesquisado por Martini (2009) para o espaço escolar, compreendemos que o dispositivo do *web site* se apresenta como uma oportunidade de ressignificar as práticas buscando uma relação dialógica nas práticas que envolvam os sujeitos que compõe a escola, característica presente no princípio número 3 da PPE.

Nesse sentido, concordamos com Aparici (2014, p. 38) que afirma:

Com novas ou velhas tecnologias é imprescindível perguntar-se sobre as novas formas de ensinar e de aprender. As mudanças metodológicas, à procura de novos modelos pedagógicos, e as práticas interativas baseadas no diálogo são questões que estão além do uso de uma tecnologia ou outra.

]

A discussão do autor vai ao encontro do que Martini (2009) explicita em sua pesquisa, pois, apesar do potencial inovador que a apropriação das tecnologias traz para a escola, de muito pouco ou de nada adiantará se tal apropriação não vier junto com uma mudança

dialógica. A apropriação acrítica da tecnologia não interessa a PPE, pois ela professa a apropriação crítica, planejada, intencional, e com possibilidade de proporcionar práticas baseadas no diálogo.

Ao defender a apropriação das tecnologias nas escolas de maneira crítica, a PPE se propõe a pensar no processo comunicativo. Estabelecer uma relação de igualdade é colocar o aluno no papel de produtor, é dar a ele voz ativa, colocá-lo no papel de protagonista aonde antes ele era espectador. A PPE assume seu compromisso com a apropriação da tecnologia sob uma concepção dialógica, e nesse sentido, concordamos com Soares (2011, p. 18) quando o autor afirma que “com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”.

Nesse sentido, percebemos que a tecnologia necessária para a criação e manutenção de um dispositivo *web site*, como é o caso da pesquisa de Martini (2009), foi apropriada de maneira dialógica e crítica, pois visou a construção e perpetuação do ecossistema comunicativo, como o segundo princípio da PPE se preocupa.

Ainda dedicando sua pesquisa às mídias e a sua relação com a escola trazemos Kamers (2013), que tem como objetivo explorar o uso das mídias no cotidiano escolar a partir de uma investigação sobre as múltiplas possibilidades de utilização do site Youtube como ferramenta pedagógica. Os dados da pesquisa permitiram verificar como se dá o uso desse site por professores e estudantes, suas finalidades, objetivos e se há uma repercussão no aluno em relação aos objetivos do professor ao fazer uso desse recurso.

No que diz respeito às escolhas teóricas, Kamers (2013) apoiou-se em Sartori (2012)¹⁹, Santaella (2010)²⁰ e Silva (2010)²¹ para afirmar que as mídias influenciam a relação dos estudantes com a maneira de aprender, pois de acordo com o pesquisador o aprendizado dos nativos digitais se dá de maneira ubíqua, distraída, menos linear e mais dinâmica. Além disso, para discutir a cultura midiática, o pesquisador apoiou-se em Prensky (2001)²² e Pretto

¹⁹ SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Mídias e Educação: Linguagens, Cultura e Prática Pedagógica**. 2012.

²⁰ SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Comunicação e Tecnologia da PUC-SP, v.2, n.1, 2010.

²¹ SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

²² PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. MCB University Press, 2001.

(2006)²³, já para discutir as práticas educacionais no contexto atual da escola o pesquisador trouxe Orofino (2005)²⁴, Sartori (2006, 2012)²⁵ e Orozco-Gómez (2002)²⁶.

A escolha teórica de Kamers (2013) já nos traz subsídios para inferirmos que sua perspectiva dialoga com os princípios PPE, já que os autores escolhidos pelo pesquisador trazem em suas discussões aspectos que vão ao encontro dos princípios da prática referida.

Orofino (2005) ampara-se na teoria dos usos sociais dos meios de comunicação, trazida por Silverstone (1999), e sua discussão está preocupada com as relações entre tecnologia de comunicação e produção de linguagem, justamente por perceber que a escola é um local de mediações e circulação de diferentes discursos. Orofino (2005, p 32) afirma:

Em síntese, defendemos que é cada vez mais necessário ampliarmos as mediações escolares por meio de novos enfoques pedagógicos que visem um consumo cultural crítico e que possibilitem a criação de estratégias de uso destes meios para fins de construção da cidadania ativa, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola de insere.

A perspectiva de Orofino (2005) relaciona-se com a pesquisa de Kamers (2013) que preocupa-se com a apropriação do *Youtube* nas práticas pedagógicas de maneira crítica. Nesse sentido, o pesquisador dialoga com os princípios número 4 e 5 da PPE, já que preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos e favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida. (SOUZA, 2013).

Percebemos tal diálogo na medida em que Kamers (2013, p. 156) afirma que:

Pensamos que é a interação entre o mundo vivencial do aluno, a sensibilidade do educador e o educando que permitirão a construção de um ensino de Física que realmente possa ser apreendido, pois, uma vez contextualizado e envolvido num ambiente mais interativo, conta com chances maiores de passar a pertencer ao patrimônio cultural do estudante.

O pesquisador demonstra que dialoga com os princípios da PPE na medida em que concebe uma prática amparada em uma relação crítica e ativa da mídia e das tecnologias digitais. Além disso, Kamers (2013, p. 1556) afirma que “nossos jovens, os nativos digitais, construíram com as novas mídias uma dinâmica relacional que repercute na sala de aula e

²³ PRETTO, N.; PINTO, C. da C. **Tecnologias e novas educações**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

²⁴ OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

²⁵ SARTORI, A. S. **Inter-relações entre comunicação e educação**: a educação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. In: UNIrevista. V. 1, nº3: jul./2006.

²⁶ OROZCO GÓMEZ, G. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**: Tríade do século XXI. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (23): 57 a 70, jan./abr. 2002.

exige uma postura diferente da escola”. Nesse sentido, lembramo-nos de Sartori e Roesler (2012, p. 119) que afirmam:

A compreensão das mídias e possibilidades comunicativas como agentes culturais que participam da aprendizagem, ainda que educandos não tenham acesso a equipamentos tecnológicos sofisticados, alimenta processos coletivos que surgem de uma prática pedagógica alicerçada em planejamento consistente e, principalmente, na criatividade e colaboração.

À luz do que foi exposto, acreditamos ser possível afirmar que a pesquisa de Kamers (2013) dialoga com a PPE, já que “um ambiente no qual predomina o caráter transmissionista já não é mais tolerado pelos jovens. Eles exigem mais participação, bidirecionalidade, dialogicidade, além de aulas mais sinestésicas”. (KAMERS, 2013. p. 119).

Ainda debruçando seu objeto de estudo sobre as mídias, Varela (2014) investigou as vertentes pedagógicas de educação sexual subjacentes aos jogos online para crianças, tendo em vista subsidiar estudos e propostas intencionais de educação sexual emancipatória.

Varela (2014) compreende a criança como um ser sexuado, em busca de prazer, e vivência de amor. A concepção de criança adotada pela pesquisadora a reconhece como um sujeito social e culturalmente ativo, que entende e interage com o mundo de acordo com as suas especificidades e contextos em que vive a sua infância. Desde recém-nascida a criança está em plena vivência de sua sexualidade, em relações sociais sempre e também relações sexuais, construindo-se histórica e culturalmente. Nesse sentido, Varela (2014) apoia-se no conceito de corporeidade de Melo (2014).

Diante da concepção que Varela (2014) professa em sua pesquisa, compreendemos que sua perspectiva dialoga com a PPE na medida em que favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida, considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico e preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos.

Ao considerar as crianças como sujeitos inteiros, sociais, culturalmente ativos e pensar nos jogos online para crianças, tendo em vista subsidiar estudos e propostas intencionais de educação sexual emancipatória Varela (2014) propõem a resignificação do que é visto como uma educação tradicional. A pesquisadora afirma que:

[...] mais do que pensar e desenvolver propostas de educação para as mídias precisamos pensar na formação integral dos seres humanos para se tornarem cidadãos e cidadãs atuantes numa perspectiva emancipatória. (VARELA, 2014, p.188).

Diante disso, percebemos o compromisso da pesquisadora com uma educação emancipatória e crítica, educação professorada pela PPE. Dialogando com esta prática, lembramo-nos de Moraes (2012, p 7) que afirma:

A educação para as mídias deve formar e proporcionar ao indivíduo – enquanto aluno e/ou usuário - a capacidade de praticar ações e de desenvolver atitudes que no mínimo possa refletir a existência de perfil autônomo, crítico, criativo e ético em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação, pois, a tendência é que convivemos em ambientes cada vez mais automatizados.

A educação para mídia descrita por Moraes (2012) dialoga com Varela (2014) na medida em que professa uma prática emancipatória, crítica e dialógica. Contudo, não entendemos que tal prática seja espontânea, no sentido de não ser pensada e planejada. É uma opção. Recorremos a Freire (1986, p. 125) que afirma “a educação dialógica é uma posição epistemológica [...]”. Essa posição epistemológica não nega o papel diretivo e necessário do educador, mas ele não é considerado o dono do conhecimento.

Nesse sentido, compreendemos a PPE como uma prática pedagógica que exige que o professor aprenda com seus estudantes e que esses, por meio do diálogo, aprendam que o compromisso da parceria é fundamental numa relação horizontal que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem tire do aluno a responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática. Afinal, de acordo com Freire e Shor (1986, p. 13-14) "o diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo".

Continuando a debruçar sua pesquisa sobre as mídias, Lima (2014) estudou o uso das mesmas pelos professores de História no ensino médio a partir da perspectiva da Educomunicação. O pesquisador investigou as notícias produzidas pela mídia e se estavam sendo utilizadas como fonte de pesquisa entre professores e alunos do Instituto Estadual de Educação na cidade de Florianópolis.

Para alcançar seu objetivo o pesquisador debruçou-se sobre autores que dialogam diretamente com a PPE e a Educomunicação: Sartori (2012)²⁷; Soares (2011)²⁸; Barbero

²⁷ SARTORI, A. S. **A prática pedagógica educacional e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar.** In REGIS, F. et all.(Orgs.). *Tecnologias de Comunicação e Cognição.* Porto Alegre: Sulina, 2012.

²⁸ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

(2009)²⁹ e Freire (2003, 2006)³⁰. Sendo assim, acreditamos que a escolha teórica de Lima (2014) aponta desde já para a possibilidade de haver diálogo com a PPE.

A partir do que o pesquisador constatou em sua pesquisa é possível afirmar que os recursos metodológicos ligados às tecnologias da informação e comunicação poderiam ser mais bem utilizados no cotidiano escolar e que as notícias do cotidiano ocupam um lugar secundário e os professores acabam ficando limitados por conseguir ministrar os conteúdos presentes no planejamento e currículo escolares. O cotidiano é acompanhado pelas notícias, mas de uma forma superficial. Além disso, Lima (2014) constatou que muitos professores e alunos não conseguem acompanhar as principais notícias da sua cidade, do estado, do Brasil e conseqüentemente da América Latina da forma que gostariam. Por isso mesmo, essas temáticas não aparecem na sala de aula com maior intensidade. Acabam sendo apenas mais uma temática entre tantas do currículo escolar e sem maiores aprofundamentos.

A preocupação de Lima (2014) em estudar o uso das mídias pelos professores em suas práticas pedagógicas dialoga diretamente com a PPE na medida em que ambas preocupam-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos.

Por meio de suas escolhas teóricas e preocupações, Lima (2014) compreende o papel ativo das mídias na vida dos estudantes. Nesse sentido, no que diz respeito a uma prática pedagógica que considere as mídias, o pesquisador afirma:

Os benefícios não estariam apenas em sala de aula, mas numa gestão educacional que funciona a partir de um ecossistema educacional, facilitaria não só aprendizagem dos educandos, mas a própria comunicação interna, e a comunicação externa, para divulgação das atividades que são desenvolvidas por determinada unidade de ensino e liga-la ao mundo através do uso das mídias. (LIMA, 2014, p. 115).

Entendemos a partir do que o pesquisador afirma que diante de toda a referência midiática a qual os estudantes estão expostos, seria ingenuidade acreditar que somente a educação escolar é legitimada.

Nesse sentido, concordamos com Sartori (2012, p. 85) quando a autora afirma:

A escola tornou-se um espaço privilegiado de convivência e de intersecções dos discursos midiáticos, de toda ordem e, se quiser cumprir seu papel de socialização, de formação de cidadãos críticos, necessita pôr-se a trabalhar sobre elas e a se engajar em ações pedagógicas que levem em consideração o mundo dos jovens, crianças e adultos.

²⁹ MARTÍN-Barbero, Jesús. **Dos meios às mediações:** Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

³⁰ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Compartilhamos com a autora a crença de que sem considerar o sujeito da escola e o que está além dele, a escola dificilmente cumprirá seu papel na formação de sujeitos críticos. A quantidade de informações recebidas diariamente pelos estudantes fora das escolas faz com que a sua relação com o processo de construção do conhecimento se altere.

Para pensar a escola como um espaço de socialização das mais diversas mídias, retomamos Barbero (2011, p. 126) que afirma:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e centralizados. Essa diversificação do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.

Para o autor, o desafio colocado à escola diante do fluxo de informações e compartilhamento é que ela possa acompanhar o ritmo de seu estudante, e de fato se comunicar com ele, entendendo que seus interesses e suas necessidades foram alterados sensorial e cognitivamente. (Benjamin, 1992).

É nesse sentido, que Gómez (2011, p. 171) afirma que:

A escola, em nossa perspectiva, já não seria o centro depositário do conhecimento e do saber, mas teria que se transformar em centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre como associá-los para seus fins de aprendizagem.

É pensando em práticas pedagógicas emancipatórias que concordamos com Sartori (2012, p. 86) quando a autora afirma:

Cabe à escola, portanto, propor práticas pedagógicas que criem ambiências comunicativas, que dialogue com o universo que crianças e jovens trazem para a escola, ou seja, que a prática pedagógica seja uma prática educacional, que crie espaços de comunicação, de criação e circulação de significados criados e partilhados pelo grupo, que incremente os índices de comunicação na sala de aula.

Por isso acreditamos que a escola tradicional, na qual o professor era o centro do processo educativo e onde o conhecimento prévio e o cenário cultural eram desconsiderados já não responde à educação crítica e emancipatória que professamos. Nesse sentido, as práticas devem ser repensadas se queremos acompanhar a relação que os sujeitos da escola mantêm com as mídias e com a tecnologia, por isso, acreditamos que a PPE se apresenta como uma possibilidade de prática inovadora, e que dialoga com as preocupações de Lima (2014).

Continuando o tema da presente categoria de análise, Figueiredo (2015) realizou um estudo exploratório sobre a compreensão de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Florianópolis - SC, sobre o fenômeno *Sexting*.

De acordo com a pesquisadora as tecnologias de comunicação produzidas pelos seres humanos avançaram e avançam quantitativa e qualitativamente, hoje numa perspectiva determinada principalmente pelo segmento majoritário da sociedade no que se refere à acumulação absurda da riqueza produzida que se encontra concentrada em uma minoria da população. Todo esse contexto foi subsidiando mudanças significativas no modo de vida das pessoas em todo o planeta. Para alcançar seu objetivo, Figueiredo (2015) apoia-se teoricamente em Berman (1986)³¹, Bauman (2001)³², Turkle (2012)³³ e Debord (2003)³⁴ para discutir a sociedade do espetáculo e as mídias.

Como resultado de sua pesquisa, Figueiredo (2015) constatou que o adolescente possui sim as características próprias a essa etapa do desenvolvimento, tais como a ambiguidade de sentimentos e o sentimento de onipotência, dentre outras, sendo que essas podem torná-lo vulnerável frente às relações sociais estabelecidas, como as propiciadas pelas redes sociais e nelas, as possibilidades de expor ou ser exposto a riscos, inclusive físicos, pelo fenômeno do *Sexting*. Ao final, a pesquisadora aponta para a necessidade urgente de ações de educação preventiva consciente e crítica que considerem como base do trabalho as características peculiares à adolescência bem como e as transformações das relações sociais dos e das adolescentes nesse mundo midiático, potencialmente vistas como relações perigosas, inclusive com casos constatados de suicídios decorrentes de exposição indevida nas redes sociais de vídeos íntimos de adolescentes. De acordo com a pesquisadora, é importante que nas agências formadoras de educadores, particularmente nas licenciaturas, seja incluído, pelos profissionais da educação, em seus currículos, um estudo aprofundado das teorias sobre a adolescência e suas características, já que adolescência é um construto social próprio de algumas culturas, aí incluída também a questão da puberdade, comum a todas as culturas.

Relacionamos a perspectiva que emerge da pesquisa de Figueiredo (2015) com a PPE na medida em que autora considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico e, além disso, pelo fato de a pesquisadora apontar para a necessidade urgente de ações de educação preventiva consciente e crítica. Diante dos princípios estabelecidos pela PPE podemos afirmar que tal prática vai ao encontro das características críticas, dialógicas e emancipatórias que a pesquisadora professa.

³¹ BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Loriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

³² BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

³³ TURKLE, Sherry. **Alone Together**: why we expect more from technology and less from each other. Philadelphia, USA: Basic Books, 2012.

³⁴ DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 2003.

Não queremos dizer com isso que a PPE seja a única prática possível para a educação que professamos, contudo, a vimos como uma possibilidade a ser considerada, especialmente em um cenário embebido em referências midiáticas, como é o caso do cenário pesquisado por Figueiredo (2015). Ressaltamos as descobertas da referida pesquisadora na medida em que, de acordo com a mesma a escola precisa compreender o sujeito que a frequenta. No cenário pesquisado por Figueiredo (2015), os adolescentes possuem características referentes a essa etapa da vida, e desconsiderar o universo cultural fortemente marcado pela presença das tecnologias digitais seria no mínimo uma ingenuidade. Nesse sentido, o desafio está posto à escola: relacionar-se criticamente com as mídias e a tecnologia digital.

Assim, lembramo-nos de Sartori e Roesler (2012, p. 117) quando as autoras afirmam:

As mídias são muito mais do que recursos de ensino, são agentes sociais que abrem espaço para discussões a respeito da produção de sentido em nossa sociedade, ou seja, do modo como sentimos, entendemos, agimos e nos comunicamos no mundo em que vivemos, ampliando os horizontes da discussão sobre a formação de cidadãos capazes de agir no contexto social vigente.

A produção de sentido elaborada pelos sujeitos da escola a partir das mensagens veiculadas pela mídia precisa ser considerada pela escola. Não é mais uma questão de negar ou aceitar, e sim discutir. Portanto, ressaltamos uma vez mais o valor de práticas que considerem o cenário descrito por Figueiredo (2015), por exemplo.

Dialogando com a pesquisadora retomamos a Sancho (2006, p. 19) que alerta:

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor.

Para a autora não é a tecnologia de ponta escolhida que determina o sucesso de uma aula, o que precisa ser superado é o ensino centrado no professor, que desconsidera o aluno. Assim, recorremos a Freire (1996) que nos diz que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados.

De acordo com o autor, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 26). Sob esse ponto de vista, percebemos a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador. Ele passa a ser visto como agente e não mais como objeto, isto é, ambos fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Por isso, compreendemos o diálogo existente entre Figueiredo (2015) e a PPE, afinal, ambas estão preocupadas com uma prática pedagógica que seja crítica, emancipatória e dialógica. E percebemos isso na medida em que Figueiredo (2015, p. 175) afirma:

Os educadores e educadoras hoje devem prestar uma cuidadosa atenção nas relações dos adolescentes com as mídias e buscar formá-los também para a autoria responsável de conteúdos e disponibilização dos mesmos. Para Sartori (2012), esse desafio poderá ser superado com a prática pedagógica educacional.

Assim, finalizando a categoria de análise relacionada às mídias, podemos afirmar que, por mais que em alguns casos os pesquisadores não façam uso do termo PPE, sua concepção de prática dialoga com os princípios desta prática inovadora.

Os pesquisadores citados acima preocupam-se com o universo midiático no qual o sujeito da escola está inserido e alertam em sua maioria para a necessidade de práticas que levem isso em conta. Nesse sentido, Sartori e Roesler (2012, p. 118) contribuem afirmando que “cresce a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que não oponham saberes e manifestações culturais adquiridos no convívio com mídias e os objetivos educacionais que se pretende atingir”. É preciso pensar em práticas que não vejam as mídias e a educação escolar como inimigas, mas que unam os discursos que circulam nessas duas áreas.

Sendo assim, concordamos inteiramente com Moraes (2012, p.3) quando a autora afirma que:

O campo educacional clama por mudanças, as discussões e as principais questões convergem para a necessidade de: alterações estruturais e funcionais; ampla revisão e redefinição do papel e das funções dos agentes envolvidos na educação, com foco principal direcionado para prática pedagógica do professor e sua comunicação com o aluno; formação de professores; adequada integração das tecnologias da comunicação e informação ao cotidiano escolar; aplicação e criação de novas metodologias; atendimento das demandas sociais, de modo a minimizar as desigualdades existentes.

6.3 Prática pedagógica

Schnell (2009) realizou um mapeamento das formações de professores para o uso das tecnologias digitais desenvolvidas nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do Estado

de Santa Catarina. Para isso, baseou-se no trabalho teórico de Castells (2006)³⁵, Bianchetti (1998) e Pretto (2003)³⁶ para discutir a Sociedade da Informação.

A pesquisadora partiu da premissa de que a sociedade se encontra em transição para uma sociedade do conhecimento, pois é possível perceber que as informações estão em muitos lugares, disponíveis em maior ou menor grau à população. Em seus resultados, Schnell (2009) pode evidenciar que muito se fez, mas há ainda muito mais a ser feito na discussão e implementação de políticas públicas que busquem a efetiva inserção das tecnologias digitais na escola. Além disso, a pesquisadora constatou que a formação tanto de multiplicadores, quanto de professores precisa estar dentro de um contexto que, para além do aprendizado da utilização da máquina, discuta pedagogicamente a efetiva inserção das diversas mídias dentro do contexto escolar e de sua prática, para finalizar, a pesquisa aponta que há necessidade de discussão acerca da emergência de mudanças estruturais e curriculares nas instituições escolares com a introdução das tecnologias digitais. Schnell (2009) aponta que os sujeitos de sua pesquisa, professores multiplicadores dos NTE, apontam para a necessidade de mudanças que vão além da figura do professor.

Quando pensamos no objeto de estudo trazido pela pesquisadora entendemos como a profissão docente é complexa. Ao discutir a formação docente pensamos que isso se restringe a fazer um curso de graduação e assim nos tornaremos bons professores, qualificados para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos sociais que muitas vezes não são valorizados pela academia. A formação de um bom profissional depende também da situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa.

Vivendo em uma sociedade tecnológica, fortemente influenciada pela cultura midiática, o professor que leve em conta o sujeito da escola deverá pensar em práticas que favoreçam uma relação crítica da mídia e tecnologias digitais com o seu aluno.

Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

³⁵ CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

³⁶ PRETTO, N.L. **Desafios para a educação na era da informação**: o presencial, à distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

Não podemos pensar em uma formação docente para o uso das tecnologias de maneira instrucional, com regras prontas. Vivendo na heterogeneidade de uma sala, o professor consegue perceber que as receitas de bolo dificilmente funcionam em duas turmas, mesmo que os estudantes possuam idades semelhantes.

Diante disso, compreendemos a importância da pesquisa de Schnell (2009), pois se exigimos que o professor se relacione ativamente com os aparatos tecnológicos precisamos dar oportunidade para que ele primeiro reflita sobre a sua prática e em seguida aprenda efetivamente como se relacionar de maneira crítica com tais tecnologias visando uma prática emancipatória e dialógica. Sendo assim, a perspectiva que emerge da pesquisa de Schnell (2009) relaciona-se com a PPE na medida em que preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos.

Nesse sentido, diante do que a PPE professa, entendemos que a formação docente não deve estar simplesmente associada à transmissão de conteúdos nos cursos de formação ou mesmo instruções para operar as tecnologias digitais. A formação de professores requer conhecimentos que dialoguem com a sociedade contemporânea na qual vivemos, e a partir daí o professor poderá encontrar seu perfil profissional podendo decidir a qual prática pedagógica se dedicará.

Nesse sentido, de acordo com Pretto e Assis (2008, p. 78),

Produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através da rede. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana.

Diante do que os autores afirmam, entendemos que uma prática pedagógica baseada inteiramente na abordagem tradicional dificilmente suprirá os anseios de uma educação que leve em conta o cenário descrito pelos autores acima, uma vez que a abordagem tradicional considerava o professor como o centro da aula e os alunos executavam prescrições que lhes eram dadas de maneira unilateral. (Mizukami, 1986). Acreditamos assim, que a PPE se apresenta como uma possibilidade para superação do tradicionalismo, pois, a partir do momento em que o professor considera que as informações e os conhecimentos são produzidos de forma descentralizada ele se compromete com uma prática inovadora, e que traz mudanças não só tecnológicas, mas sim comunicacionais.

Nesse sentido recorreremos a Lemos (2003 p. 17) que afirma:

Trata-se aqui da migração dos formatos, da lógica de reconfiguração e não do aniquilamento das formas anteriores. Não é transposição e não é aniquilação. Estamos mais uma vez diante da liberação do pólo de emissão, do surgimento de uma comunicação bidirecional sem controle de conteúdo. E novos instrumentos surgem a cada dia.

Como temos discutido, a apropriação das tecnologias tem um papel fundamental na cultura digital, contudo, na perspectiva trazida por nós, o uso da tecnologia por si só não representa mudanças para a escola. Não queremos enaltecer cegamente o uso das tecnologias digitais, queremos pensar na sua apropriação de maneira crítica sob uma concepção dialógica, e para tanto, negar ou não discutir o impacto e as potencialidades do seu uso seria um retrocesso. Nesse sentido, concordamos com Gómez (2011, p. 160-161) quando o autor afirma que:

Atualmente já não é possível prescindir das novas tecnologias. Fazê-lo significaria um retrocesso histórico de proporções incalculáveis. [...]. Não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo. O que estamos requerendo, sobretudo nos países consumidores, não produtores de novas tecnologias, como os latino-americanos, é uma série de estratégias que permitam a nossa sociedade aproveitar o potencial da tecnologia para nossos próprios fins e de acordo com as nossas particularidades culturais, científicas e tecnológicas.

Diante disso, acreditamos em formações docentes que busquem práticas críticas e emancipatórias como é o caso da PPE. Nesse sentido, concordamos com Schnell (2009) que afirma:

É necessário que a instituição escolar se deixe permear pelas mudanças que estão ocorrendo no espaço social mais amplo, ou seja, se organizar de uma forma mais livre, deixando de priorizar o ensino estritamente livresco e professoral, existente na maioria de nossas escolas.

Continuando a discutir a prática pedagógica, Souza (2013) promoveu um maior entendimento quanto à forma como professores/as trata os desenhos animados no contexto da Educação Infantil em sua prática pedagógica.

Como base teórica a pesquisadora trouxe a perspectiva de Rocha (1999, 2003)³⁷ e Barbosa (2006)³⁸, na qual a Educação Infantil é entendida por meio das dimensões educativa e social, que compreendem a criança como um sujeito de direitos que deve ser considerado em seu contexto sociocultural. Para discutir os desenhos animados a autora caminhou com

³⁷ ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. pp.61-74. Madri, Espanha: Jan./abr. 1999.

_____. A função social das instituições de educação infantil. In: **Revista Zero-a-Seis**. Nº 07. Jan./ jun. 2003.

³⁸ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Salgado, Pereira e Souza (2005, 2006)³⁹ e Pacheco (1995)⁴⁰, que demonstram que os desenhos são uma fonte significativa de referências para as crianças de diferentes contextos de vida. Articulou a discussão os estudos sobre brincadeira de Brougère (2008)⁴¹, Benjamin (1994)⁴² e Girardello (2008)⁴³, pois de acordo com Souza (2013) as brincadeiras são fontes privilegiadas para a observação de elementos de desenhos animados e a sua participação na constituição do sujeito-criança. No que diz respeito a Educomunicação a pesquisadora recorreu às contribuições de Soares (2011)⁴⁴, Citelli (2011)⁴⁵ e Sartori (2006 e 2010)⁴⁶ no que se refere especialmente aos princípios que fundamentam a área da Educomunicação. Por fim, para discutir a prática pedagógica a pesquisadora caminhou com Freire (1996)⁴⁷ e Libâneo (1991)⁴⁸.

Ressaltamos que foi na dissertação de Souza (2013) que os princípios da PPE foram estabelecidos da maneira como os conhecemos hoje. Diante de seus resultados, a pesquisadora estruturou uma prática inovadora que considerasse as particularidades da contemporaneidade, preocupasse-se com o uso pedagógico dos recursos tecnológicos e midiáticos e em seus objetivos, buscasse contribuir para uma prática pedagógica que amplie os ecossistemas comunicativos bem como uma prática que buscasse uma relação mais ativa e crítica dos sujeitos da escola diante das referências midiáticas que os envolvem, e assim,

³⁹ SALGADO, Raquel Gonçalves. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. JOBIM e SOUZA, Solange. Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura e a educação. **Revista Alceu**, v. 7, nº13, p. 165-181, jul./dez.2006.

_____. *et al.* **Pela tela, pela janela**: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

⁴⁰ PACHECO, Elza Dias. A Linguagem Televisiva e O Imaginário Infantil. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 1, nº 2, p. 43-48, jan./abr.1995.

⁴¹ BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

⁴² BENJAMIN, Walter. Brinquedo e Brincadeira. *In*: _____. (Tradução de Sérgio Paulo Roaunet). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁴³ GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. *In*: FANTIN, Mônica. GIRARDELLO, Gilka (Orgs). **Liga, roda, clica**: Estudos em Mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008.

⁴⁴ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

⁴⁵ CITELLI, Adilson Odair. Entrevista com o Dr. Adilson Citelli. *In*: SARTORI, Ademilde Silveira; GIRALDI, Patricia Montanari; LIZ, Lucilene Lisboa de. **Revista Linhas**: Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 197 – 205, jul. / dez. 2011.

⁴⁶ SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola**: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. vol .7 n . 19 p. 33 - 48 jul. 2010.

_____. **Inter-relações entre comunicação e educação**: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. *In*: UNIrevista. Vol. 1, nº3: jul./2006.

⁴⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁴⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

depois de muitas leituras e discussões com a orientadora da dissertação, nasceram os princípios da prática pedagógica educacional.

De acordo com Souza (2013, p. 199):

As análises da pesquisa revelam possibilidades para se (re) pensar práticas pedagógicas voltadas às novas sensibilidades das crianças, que tem os desenhos animados como importantes referências na forma como constroem seu entendimento sobre as coisas do mundo, o que nos faz entender essas referências como dispositivos pedagógicos da mídia.

Nesse sentido, lembramo-nos de Libâneo (2002) que nos alerta para o fato de que a mídia também ensina quando faz circular seus discursos. De acordo com o autor:

A mídia atua na modificação de estados mentais e afetivos das pessoas não apenas pela propaganda, mas também disseminando saberes e modos de agir nos campos econômico, político, moral, veiculando mensagens educativas, relacionadas com drogas, preservação ambiental, saúde, comportamentos sociais etc.

Torna-se cada vez mais difícil para alguns educadores mais conservadores sustentar o discurso de que a mídia não influencia diretamente na educação escolar.

Pensar na educação crítica, como afirmou Freire (1982), é discutir sobre o sujeito como um ser inteiro. E é impossível negar que a educação hoje em dia não acontece somente nas escolas. Defendemos a escola, e não negamos seu papel socializador, contudo, se acreditamos em uma educação crítica precisamos pensar em prática que façam jus a essa educação que defendemos.

Concordamos com Velasco (2014, p. 213) quando a autora afirma que:

Se admitirmos que se aprende dentro e fora dos muros da escola, que nossas crianças e adolescentes sabem hoje mais o mundo pelo que veem e escutam, que se “lê” não somente pelos textos, mas também pelas imagens, sons, relações e movimentos, a escola e seus professores, os pais e mães precisam ajudar no desenvolvimento de competências comunicativas que permitam que o educando, com sua vocação cada vez mais autônoma, possa exercitar-se em novas formas de compreensão e de aprendizagem.

Seria arrogância ou ingenuidade acreditar que a escola é o único lugar no qual a educação acontece. Acreditamos na função transformadora da educação, mas também acreditamos que ela está em toda parte, isso porque a escola sofre muitas influências, sejam elas da mídia ou da educação não-formal. Nesse sentido Libâneo (2002, p. 27) afirma que:

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares.

O autor expande o conceito de educação para além dos muros da escola, e concordamos com ele. Não queremos de maneira nenhuma desmerecer a escola ou desassociá-la da educação, pois acreditamos na instituição escolar democrática e lutamos por ela, contudo, não podemos negar que na cultura contemporânea a escola sofre influências midiáticas, e que, por muitas vezes, essas influências contribuem para o processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Por isso, relacionamos diretamente a perspectiva que emerge da pesquisa de Souza (2013) com a PPE, nesse sentido, recorremos a Freire (1996, p. 39) afirma que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Foi pensando de maneira crítica a prática pedagógica que os princípios da PPE surgiram, e é por isso que o defendemos como uma possibilidade para uma educação crítica, emancipatória e dialógica, nesse sentido, concordamos com Freire (1982, p.101) que “entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”.

Continuando a discutir a prática pedagógica, Porton (2014) refletiu sobre as contribuições que o desenvolvimento de uma prática educacional, por meio de uma rádio escola, traz para a criação de ecossistemas comunicativos no espaço escolar. A pesquisadora partiu do pressuposto de que as práticas que exploram a rádio como dispositivo educacional contribuem e proporcionam diálogos abertos para a construção de ecossistemas comunicativos.

Para dar embasamento teórico a sua pesquisa, Porton (2014) apoiou-se em conceitos da Educomunicação segundo Mário Kaplún, Jesus Martín-Barbero, Paulo Freire e Ismar Soares. Trouxe Freire (1985)⁴⁹ para discutir a comunicação e Sartori e Souza (2012)⁵⁰ para discutir as práticas pedagógicas educacionais. Por fim, para discutir o conceito de prática pedagógica a pesquisadora apoia-se em Franco (2012)⁵¹.

A pesquisa pautou-se em dois eixos considerados principais, sendo eles: as oficinas educacionais e as gravações dos programas. Esses eixos possibilitaram que os discentes

⁴⁹ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

⁵⁰ SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM, 35., 2012, Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza/CE, 2012.

⁵¹ FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

desenvolvessem aptidões e habilidades que ampliassem e construísem novos conhecimentos por meio do diálogo, da criatividade, da cidadania e da autonomia. Com base nas respostas dos alunos e nos dados coletados, a pesquisadora pode afirmar que uma prática educ comunicativa realizada, por meio de uma rádio escola, pode gerar um ecossistema comunicativo na escola. É nesse sentido que Porton (2014, p. 177) afirma que:

Desta forma, consideramos como uma prática pedagógica educ comunicativa todo o processo de transformação no sentido da mediação dialógica entre a sociedade e o meio educacional, bem como sua relação com os recursos tecnológicos para a produção do conhecimento. Deste modo, uma prática pedagógica educ comunicativa oferece oportunidades ao educando de explorar suas potencialidades, viabilizando que se expresse de forma democrática e com pensamento crítico, conquistando assim seu espaço de produtor do conhecimento dentro e fora da sala de aula.

Por meio do que a pesquisadora se preocupou e constatou em sua pesquisa podemos relacionar sua perspectiva com a PPE, pois ambas buscam ampliar as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade).

Como temos esclarecido até aqui, muito além do uso da tecnologia por si só, o que a PPE busca é consolidar a construção e estabelecimento de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, pois para superar a educação tradicional, pautada somente no professor, precisamos pensar de que maneira nos comunicamos com os sujeitos da escola. Nesse sentido, lembramo-nos de Libâneo (2002 p. 28) que afirma “verifica-se, pois, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação formal e não-formal”.

Dialogando com o objeto de estudo da pesquisadora que parte do pressuposto de que prática pedagógicas dialógicas contribuem e proporcionam diálogos abertos para a construção de ecossistemas comunicativos lembramo-nos de Freire (2001). Nesse sentido, Barbero (2014 p.17) afirma que “o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire”.

De acordo com Barbero (2014, p. 29):

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua *estrutura dialógica*. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência de conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo*.

Para discutir a comunicação, Barbero (2014) faz uso da comunicação dialógica de Freire para se amparar. Ainda de acordo com Barbero (2014, p. 30) “a comunicação é ruptura

e ponte: mediação. Entre dois sujeitos, por mais próximos que se sintam está o mundo em sua dupla figura de natureza e história”.

Se professamos uma concepção dialógica da educação é necessário que os conceitos de ambos os autores sejam pensados e articulados com as práticas propostas nas escolas. Consideramos Freire (2001) como um dos primeiros pensadores da comunicação na América Latina, e reconhecemos como os seus estudos revolucionaram nossa maneira de pensar a comunicação e a sua relação com a escola.

Para Freire (2001, p. 43)

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos seres para si mesmos.

É por meio da definição do autor a respeito do que é ser um sujeito dialógico que, refletimos sobre o binômio educação/comunicação. Percebemos cada vez mais que, diferente do que acreditávamos anteriormente, há uma relação direta entre estas áreas.

Freire (2001, p 69) afirma que “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”. Acreditamos que educação é comunicação, mas, acreditamos que educação não é só comunicação, é mais. Diante das discussões que nos acompanha até aqui, entendemos que, educação também é comunicação, assim como é filosofia, sociologia dentre outras áreas do conhecimento.

As ideias de Freire (2001) extrapolam os muros das escolas e alcançam a sociedade, pois não é possível pensar na escola sem pensar no modelo de sociedade que queremos. De acordo com Freire (2001, p. 67) “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. A discussão do autor nos faz refletir se afinal, comunicamos ou apenas passamos comunicamos aos nossos estudantes de maneira unilateral.

Na medida em que professamos uma concepção dialógica da educação, precisamos discutir e problematizar nossas práticas, buscando aprimorá-las, e melhor do que isso dialogar verdadeiramente com nossos estudantes e nossos colegas educadores.

Nesse sentido, concordamos com Freire (2001, p. 62) quando o autor afirma que:

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica, da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação

Por isso relacionarmos a perspectiva emergente da pesquisa de Porton (2014) com a PPE, afinal, se queremos tornar a escola um ambiente no qual o ecossistema comunicativo esteja estabelecido, precisamos pensar em prática que proporcionem tal ambiente, e é nesse sentido que vimos na PPE uma possibilidade de contribuir para que o cenário descrito acima possa se perpetuar. Diante dessa possibilidade, Porton (2014, p. 173) afirma que “através da prática pedagógica educacional utilizando-se da linguagem radiofônica criou-se na escola espaços abertos e democráticos ampliando a interação pela busca do saber”.

Outro pesquisador que teve como objeto de estudo a prática pedagógica relacionada às mídias é Souza (2015) que em sua pesquisa descobriu como a Rádio Escolar pode contribuir para o protagonismo juvenil no Centro Educacional Marista São José. Para atingir seu objetivo, o pesquisador levou em consideração as atividades realizadas especificamente no ano de 2014.

Para seu campo teórico, Souza (2015) discutiu a Educomunicação e apoiou-se em como Kaplún (1998; 2002)⁵², Martín-Barbero (2000; 2014)⁵³, Soares (2002; 2011; 2014)⁵⁴, Citelli (2011)⁵⁵, Aparici (2014)⁵⁶, Freire (1969; 1973; 1977)⁵⁷ dentre outros autores. No que tange ao protagonismo Juvenil, o pesquisador trouxe Ferretti (2004)⁵⁸, Stamato (2009)⁵⁹,

⁵² KAPLUN, M. **El comunicador popular**. Buenos Aires, Humanitas, 2002.

_____. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

⁵³ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, [18], p. 51-61, maio/ago. 2000.

_____. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

⁵⁴ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação à distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública**. Revista USP. São Paulo: n. 55, 2002.

_____. **Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para o ensino médio. – São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Uma pedagogia da Comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: Para Além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

⁵⁵ CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: Implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; Costa, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, p. 59-76. 2011.

⁵⁶ APARICI, Roberto. Uma pedagogia da Comunicação. In: **Educomunicação: Para Além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

⁵⁷ _____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Extensión o Comunicación?** La concientización en El medio rural. Buenos Aires, Siglo XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

⁵⁸ FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

⁵⁹ STAMATOS, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania**. São Paulo. 2009.

Serrão e Baleeiro (2000)⁶⁰, Madalena Freire (1998; 2005)⁶¹ dentre outros teóricos que discutem este objeto.

A partir de suas análises, Souza (2015) concluiu que a rádio na escola contribuiu para o desenvolvimento da autoexpressão do aluno, que, expressando-se oralmente, revela sua personalidade, permitindo assim exteriorizar seus sentimentos, pensamentos e aspirações. Os exercícios radiofônicos ajudaram na imaginação, percepção, observação, espontaneidade e relacionamento; capacidades que, somadas, possibilitam o pensamento crítico e o protagonismo juvenil. No projeto de rádio o substancial não reside no instrumental, e sim na função que ele desempenha: abrir aos educandos canais de comunicação, através dos quais eles possam socializar os produtos de seu aprendizado. Segundo os monitores a rádio escolar despertou no sujeito um ser pesquisador, questionador, crítico, que vai à procura de suas respostas, porque na busca pela notícia surge outro olhar para as disciplinas de sala de aula, sendo também instigado a perguntar, gerar dúvidas e curiosidades, porque perdeu a vergonha. Despertou no educando o hábito e o gosto pela leitura. Permitiu o trabalho com pesquisas e entrevistas com responsabilidade, o que leva o monitor a decodificar as informações educacionais.

Diante do que o pesquisador constatou em suas análises, acreditamos que a PPE dialoga diretamente com a prática por ele pesquisada, uma vez que ambas buscam com que o ecossistema comunicativo seja estabelecido, ambas as práticas consideram as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico bem como favorecem uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Ao debruçar sua pesquisa sobre uma prática inovadora, Souza (2015) demonstra que dialoga com a PPE, sobretudo quando afirma que no projeto rádio o substancial não reside no instrumental. A partir disso, inferimos que a mudança proposta por tal prática esta pautada na comunicação dialógica e autonomia aos alunos.

Nesse sentido, recorremos uma vez mais a Freire (1982, p.77) que afirma: “a dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições”.

⁶⁰ SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2000.

⁶¹ FREIRE, Madalena. **Educador, Educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Sendo assim, a partir do que o referido autor afirma, práticas como a pesquisada por Souza (2015) não poderia surgir em instituições fechadas, autoritárias, pois normalmente tais instituições não funcionam de maneira dialógica. Por isso, é importante esclarecer a concepção de escola que a PPE professa.

Concebemos a escola como um espaço de socialização, de troca de saberes. Acreditamos em um espaço escolar no qual os sujeitos sintam-se livres para trocar experiências e, sabemos que para que isso aconteça, a escola deverá reconsiderar seu papel diante das mudanças sensórias e cognitivas advindas da contemporaneidade e pensar em práticas que levem estas mudanças em conta.

Freire (1996) percebe a escola como um ambiente favorável à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo. De acordo com o autor:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 1996, p. 64).

Para o autor, a escola é um espaço democrático, no qual os conhecimentos e experiências dos sujeitos devem ser respeitos e valorizados. Não cabe aos gestores das escolas escolherem os temas que devem ser debatidos nas escolas. Quem escolhe o que deve ou não ser ensinado?

Para Freire (1996) são as necessidades dos sujeitos que devem fazer surgir os temas geradores. Para o autor espaço escolar deve sempre contribuir para a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta, partindo do que os sujeitos trazem consigo.

É nesse sentido que Freire (1996, p. 26) afirma que “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

A construção do saber parece nos apontar Freire (1996), deve ser pensado pelo e para os sujeitos da escola, em um espaço democrático que possibilite esse processo de construção. Para o autor a escola se apresenta como local privilegiado à libertação, pois é pela possibilidade de debater, discutir, dialogar que a construção do saber é possível, e assim, ser possível, escrever a história das mudanças e das transformações.

As transformações que, possibilitam a libertação e emancipação do homem, são discutidas por Freire (2003) na medida em que o autor acredita que uma escola que ensine disciplinas isoladas, descontextualizadas e que não dialoguem com as necessidades dos sujeitos de muito pouco ou de nada cumprirá com o seu papel libertador.

É nesse sentido que Freire (2003, p.114) afirma que:

Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.

A escola, de acordo com Freire (2003), deve ser pensada pelo e para o povo. Não pode ser fechada, ou restrita a poucos. Deve levar em conta as aclamações e servir como um espaço para emancipar e libertar o povo.

Corroboramos com o referido autor, contudo, trazemos Barbero (2011) para nos lembrar que a escola já não é o único lugar no qual os alunos convivem com o saber. Nesse sentido:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam em outros canais, difusos e centralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (BARBERO, 2011, p.126).

Nesse sentido, entendemos que a educação está em todo lugar, já que de acordo com Libâneo (2002, p. 27) “há intervenção pedagógica na televisão no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias [...]”. Sendo assim, acreditamos que desconsiderar as multiplicidades de saberes seria negligenciar os diferentes meios pelos quais as informações chegam aos alunos, isso porque, de acordo com Libâneo (2002, p. 80):

Entender, pois, a educação como mero ajustamento a expectativas e exigências da sociedade existente significa desconhecer a constituição histórico-social do conceito de educação. A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido ao seu caráter socialmente determinado.

Contudo, uma vez que estamos pensando na educação escolar, precisamos pensar em práticas que sejam pensadas e planejadas tendo em vista a sociedade contemporânea embebida por referências midiáticas. Nesse sentido, dialogamos com Freire (1996, p. 64) que afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.

Sendo assim, podemos afirmar que a PPE emerge da pesquisa de Souza (2015), uma vez que o pesquisador está preocupado com uma prática dialógica, emancipatória e crítica.

Para continuar pensando nas práticas pedagógicas, trazemos a pesquisa de França (2015) que realizou uma investigação envolvendo as práticas educacionais de

educadores (as) populares do projeto chamado Laboratórios de Comunicação Escolar (Entrelace). Os (as) educandos (as) do projeto participaram de oficinas de fanzine, webrádio, produção de vídeo, fotografia e conteúdo para *internet*. O objetivo da pesquisadora foi descobrir de que maneira os (as) educadores (as) populares do projeto Entrelace pensaram as suas oficinas de comunicação, na perspectiva da Educomunicação.

França (2015) amparou-se teoricamente em Jesús Martín-Barbero (2014)⁶² e Ismar de Oliveira Soares (2011, 2014)⁶³ para pensar nos conceitos de Educomunicação. Para pensar a Educação Popular a pesquisadora caminhou principalmente com Paulo Freire (1985, 2005, 2009).⁶⁴

A partir das respostas obtidas nas entrevistas a pesquisadora percebeu nos educadores (as) a disposição para mudar suas metodologias a partir do segundo momento juntos com a turma. Ou seja, por mais que um planejamento seja realizado, suas metodologias são pensadas a partir de cada encontro e de quem faz parte dele. Junto a isso estão os processos causadores de experiência. Como narradores(as), os(as) educadores(as) falaram abertamente sobre o cotidiano das suas oficinas e das vivências que dividiram com aqueles(as) que estavam lá também para aprender. Numa prática educacional, são narradores(as) os dois lados, pois ensinamos e aprendemos; a todo instante mudamos e somos mudados.

Percebemos a relação da pesquisa de França (2015) com a PPE na medida em que a pesquisadora afirma:

As práticas educacionais são espaços de narração; espaços de diálogo e trocas, como observado nas oficinas ministradas por nossos(as) entrevistados(as). E os tratamos como espaços possíveis de experiência, porque entendemos que aqueles(as) que passam por esta vivência têm grandes possibilidades de saírem dali diferentes de como entraram, transformados, mexidos. (FRANÇA, 2015, p. 204).

A pesquisadora usa a PPE para analisar seus dados, diante disso, inferimos que ela esteja inteiramente presente em sua pesquisa.

Acreditamos que as conclusões de França (2015) dialogam diretamente com Freire (1996), uma vez que não há docência sem discência. Quando a pesquisadora afirma que os

⁶² MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

⁶³ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação**. In: Revista Comunicação & Educação, Ano 19, n. 2 (jul – dez. 2014), São Paulo: CCAECA- USP, 2014.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16 Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

educadores (as) estavam dispostos a mudar sua metodologia depois do encontro com os educandos (as) podemos inferir que para aqueles que estavam ministrando as oficinas era importante considerar os sujeitos aos quais estavam se dirigindo. É por isso, que acreditamos que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 1996, p. 23).

Diante do que o autor afirma, percebemos a beleza de pensar em uma relação horizontal, aberta, dialógica e emancipatória que possibilite a construção de ecossistemas comunicativos. Contudo, com a pesquisa de França (2015) percebemos o caráter social que existe em tais práticas.

Defendemos uma prática pautada em planejamento e objetivos, que seja pensada e elaborada para o sujeito da escola, contudo, vamos além. Quando respeitamos o sujeito ao qual nossas práticas são pensadas e o tratamos com o respeito merecido, entendemos que somos educados ao mesmo tempo em que educamos. Por isso, as ideias de Freire (2005) mantêm-se mais inovadoras do que nunca e reciclam-se com o passar do tempo, isso porque de acordo com o autor:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educada, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2005, p. 79).

Acreditamos a partir do que o autor professa, que para a realização de uma prática dialógica, como é o caso da PPE, precisamos repensar no papel do professor. Deixar de vê-lo como o centro da aula e pensar em uma prática que não seja baseada somente em treinamento ou prescrições. Isso porque, de acordo com Freire (1996, p. 95):

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Sendo assim, relacionamos a perspectiva que emerge da pesquisa de França (2015) com a PPE, isso porque de acordo com a referida pesquisadora:

Numa sociedade em que o tempo se torna urgente, que os aparatos da tecnologia digital fazem cada vez mais parte do que somos, de como lidamos com o outro e onde as experiências estão cada vez mais deixadas de lado, afirmamos que, enquanto educadores(as) e educandos(as) de práticas educacionais, precisamos ser disponíveis, dispostos(as) e abertos(as) para os processos de travessia que formam a vida, abertos para esta experiência de “algo que não sou”, que o autor fala acima. É

preciso, também, colocar-se vulnerável às mudanças propostas para uma prática educacional que seja libertadora. (FRANÇA, 2015, p. 203).

Continuando a pensar em práticas pedagógicas, trazemos a pesquisa de Silva (2016) que identificou aspectos relacionados a um perfil de professor educacional nas produções da área da Educação, descreveu o professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC e analisou as proximidades e os distanciamentos entre o perfil de professor esperado pelos alunos e o indicado nas produções da área.

A pesquisa de Silva (2016) nos traz subsídios para pensar no professor educacional, ou seja, no profissional responsável pela PPE. Nesse sentido, o pesquisador pode concluir com suas análises que o professor educacional 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 ser enfatizados na formação docente que busque uma proposta educacional. Além disso, os dados analisados por Silva (2016) 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.

Diante do objeto de estudo do pesquisador, lembramo-nos de Kenski (2007), pois percebemos as potencialidades existentes no uso das TIC dentro e fora das escolas. Nesse sentido, a autora afirma que:

A linguagem digital, expressa em múltiplas TICs, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, baseado no acesso a computadores e todos os seus periféricos, à internet, aos jogos eletrônicos etc., com todas as possibilidades de convergências e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias, influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional. (KENSKI, 2007, p. 33).

É possível perceber por meio da afirmação da referida autora como as TIC têm influência em nossas, direta e indiretamente, contudo como nos propomos a pensar na apropriação dialógica das TIC nas escolas é necessário articular esses dois assuntos. Para isso, Sancho (2006, p. 19) afirma:

O âmbito da educação, com suas características específicas, não se diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das TIC. Deste modo, também foi afetado pelas TIC e o contexto político e econômico que promove seu desenvolvimento e extensão. Muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia, sobretudo a audiovisual e a digital. Os cenários

de socialização das crianças e jovens de hoje são muito diferentes dos vividos pelos pais e professores.

A discussão de Sancho (2006) se sustenta em dois argumentos: o primeiro é o de que as tecnologias da informação e comunicação estão aí e ficarão por muito tempo, estão transformando o mundo e deve-se considera-las no terreno da educação; o segundo argumento é o de que as tecnologias da informação e comunicação não são neutras. Estão sendo desenvolvidas e utilizadas em um mundo cheio de valores e interesses que não favorecem toda a população.

Além de considerar que um grande número de pessoas seguirá sem acesso às aplicações das TIC em um futuro próximo, devemos lembrar que os processos gerados pela combinação dessas tecnologias e das práticas políticas e econômicas dominantes nem sempre são positivos para os indivíduos e a sociedade.

Concordamos com a autora em ambos os argumentos, pois acreditamos no potencial que a apropriação das TIC de maneira crítica e reflexiva pode causar na educação. Também acreditamos que as TIC não são neutras. Carregam consigo muitos significados de uma determinada ideologia de mundo, por isso não basta apenas inseri-las de maneira descontextualizadas nas escolas.

Diante disso, dialogando com a pesquisa de Silva (2016) não é difícil entender o motivo pelo qual alguns professores não ratificam o tipo de comunicação dialógica que as o uso das TIC pode proporcionar. Uma vez que foram formados sob a perspectiva da educação tradicional, alguns professores não percebem que a maneira unidirecional de transmitir o conhecimento já não cabe para essa geração.

Seria muito difícil tentarmos mensurar o impacto do uso da tecnologia para a vida destes estudantes, e ainda mais difícil mensurar os impactos que podem ocorrer caso a escola se nega a enxergar o contexto tecnológico no qual seu estudante está inserido. Negando este contexto, a escola priva atividades que, se planejadas e pensadas numa perspectiva libertadora, tem em si um potencial de mudar o que está posto, e de colocar o estudante no comando da construção do seu conhecimento. Afinal, concordamos com Sancho (2006, p. 36), quando a autora afirma:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora [...] muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Enquanto educadores comprometidos, podemos até não usar as TIC em nossas aulas, mas é necessário discutí-la. É nesse sentido que concordamos com Gómez (2011, p. 160) quando o autor afirma que “a pergunta-chave não é mais se são ou não desejáveis as novas tecnologias, por exemplo, no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação das tecnologias nestas e em outras esferas da vida”.

Trazemos Sartori e Roesler (2012, p.118) que afirmam:

[...] as chamadas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação inauguram os tempos da hibridação fonte-receptor. Vivemos tempos de mudanças constantes, mas, principalmente, tempos de iniciativa, de cooperação, de coautoria. A educação para este tempo precisa pautar-se em uma comunicação multidirecional, sem fontes e receptores definidos, mas híbridos, cambiáveis, e cooperantes.

Sendo assim, se professamos uma prática pedagógica que leve em conta o uso das TIC de maneira crítica, emancipatória e dialógica, precisamos tomar uma posição. Definir nossa prática, refletir sobre ela, para que possamos possivelmente melhorá-la.

Quando a pesquisa de Silva (2016) comprova que os estudantes anseiam por um professor que utilize mais frequentemente as TIC nos momentos pedagógicos podemos inferir que, pelo menos na amostra pesquisada, os professores ainda não perceberam as potencialidades de usar as TIC de maneira crítica, ou ainda não viram um motivo real para usá-las, sendo assim, sendo o primeiro ou o segundo cenário o verdadeiro, o que não podemos nos conformar é que, enquanto docentes, não estamos discutindo as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico. Isso porque de acordo com Freire (2005, p. 67) “o educador, que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre ele que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”.

A próxima pesquisa a dedicar seu objeto de estudo às práticas pedagógicas foi a de Souza (2016), que teve como objetivo analisar e discutir se, a partir interações em espaços *online*, há possibilidades de construção de interação comunicacional e de ecossistemas educacionais. A pesquisadora buscou atingir seu objetivo por meio do arcabouço teórico de Paulo Freire e de Jurgen Habermas discutimos sobre interação comunicacional; Jesús Martín-Barbero e Ismar de Oliveira Soares contribuíram para discussões em torno de ecossistemas educacionais.

Com suas análises a pesquisadora constatou que:

Interação comunicacional não é apenas união de vários fatores, elementos, técnicas e tecnologias que possibilitam o diálogo entre sujeitos, mas, por meio da dialética e da relação horizontal novas possibilidades podem surgir para construirmos uma sociedade que busca o entendimento mútuo. (SOUZA, 2016, p. 254).

Nesse sentido, lembramos de Soares⁶⁵, estudioso do ecossistema comunicativo, que nos alerta para o fato de que a comunicação precisa ser planejada, administrada e avaliada, permanentemente. Nesse sentido, o autor, assim como Souza (2016) considera o ecossistema comunicativo como uma opção, e não uma aleatoriedade. Nesse sentido, para que ocorra a criação e manutenção do ecossistema comunicativo entendemos que as práticas precisem necessariamente ser repensadas. E é nesse momento que acreditamos na PPE como uma possibilidade de superação de uma pedagogia enraizadas em preceitos fixos, estáveis.

A mudança pedagógica está relacionada com as raízes mais profundas na educação e na emergência de novos paradigmas educacionais, e é nesse sentido que acreditamos que o ecossistema comunicativo, enquanto uma prática seriamente planejada traz a possibilidade de uma consolidação da democracia participativa e a integração social.

Nesse sentido, relacionamos a pesquisa de Souza (2016) com os princípios da PPE na medida em que buscam o estabelecimento de um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo. Acreditamos que, baseado na concepção de Freire (2005), uma prática pedagógica pautada no diálogo possui uma esperança de superar a opressão, a omissão e tornar o sujeito da educação a quem destinamos nossas práticas, seres críticos e libertos. Nesse sentido, concordamos com o autor quando o mesmo afirma que:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. (FREIRE, 2005, p. 191).

Parece-nos muito difícil conceber uma prática pedagógica que vise à emancipação e criticidade do sujeito se pensamos sob o molde da educação bancária, que de acordo com Freire (2005, p. 67) “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Enquanto docentes que creem na educação como prática de liberdade precisamos entender a quem nossas práticas são destinadas e, precisamos necessariamente tomar uma posição, para que não haja a possibilidade de deixarmos nossas práticas serem invadidas por discursos fáceis que nos fazem acreditar que a educação é apenas uma transmissão de informações de alguém que sabe mais para alguém que sabe menos.

É nesse sentido, que compartilhamos com Freire (1996) a crença de que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolhe ente isto e aquilo. Não posso ser professor a

⁶⁵ SOARES, Ismar de Oliveira. Ecossistemas Comunicativos. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/28.pdf>. Acesso em: abril/2017.

favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 1996, p. 102).

Por fim, a tese de Moreira (2016) teve como objeto de investigação a prática pedagógica educacional com inserção de TIC como possibilidade para a escola contemporânea, pois a pesquisadora entende que a educação permite criar e/ou fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e dialógicos, por primar pelo exercício da participação crítica.

Usamos dos conceitos trazidos por Moreira (2016) para repensar a PPE em nosso referencial teórico, desse modo, acreditamos que a tese da pesquisa relaciona-se diretamente com tal prática.

A preocupação da pesquisadora nos faz lembrar de Moraes (2012, p. 4) que afirma:

Vivemos na sociedade da informação, o conhecimento se tornou uma nova referência de valor. Para alguns autores caminhamos para a era digital, para outros, já convivemos na era digital, o que aponta para outra importante função da escola, o de proporcionar aos alunos uma educação voltada para a conscientização, porque as mídias através das publicidades induzem os indivíduos a se tornarem ávidos consumidores, transformam conteúdos e ocultam mensagens.

Nesse sentido, uma vez mais, reforçamos que não é com o uso da tecnologia por si só que a PPE está preocupada. O que nos faz pensar na apropriação de maneira crítica dessas tecnologias contemporâneas é o fato de que buscamos transpor práticas estáticas, centradas no professor, práticas que não levavam em conta o cenário contemporâneo no qual o sujeito da escola está inserido. É nesse sentido que Behrens (2005, p. 55) afirma que:

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção.

Parece-nos uma tarefa muito difícil conceber uma educação crítica, dialógica e emancipatória pautada em uma prática que desconsidere o sujeito e seu entorno cultural. Diante disso, sabendo que o estudante contemporâneo é invadido por discursos tecnológicos e midiáticos, e compreendendo que a escola já é o único lugar no qual o conhecimento é legitimado, precisamos pensar em práticas que incluam essas novidades com as quais a escola, querendo ou não, precisará discutir.

Sendo assim, diante do exposto nas páginas acima sobre a PPE e suas múltiplas possibilidades, gostaríamos de deixar claro para o leitor que de maneira alguma concebemos tal prática sob uma perspectiva salvacionista. No processo de pensar e repensar nossa prática pedagógica, entendemos que a complexidade do fazer pedagógico muitas vezes nos faz tomar

caminhos ditos ‘fáceis’ ou ‘seguros’, pois por muitos anos a perspectiva bancária da educação trouxe resultados. Contudo, acreditamos que estes tempos tenham ficado no passado.

Compreendemos que não é uma tarefa fácil repensar nossa prática pedagógica, contudo, comprometidos com a função transformadora da educação, precisamos deixar de lado discursos fáceis e manipuladores e pensar de maneira crítica e emancipatória.

Acreditamos que a discussão sobre prática pedagógica jamais se esgotará, e necessariamente será sempre trazida à tona com novas abordagens e perspectivas que dialoguem com o modelo de sociedade ao qual estamos comprometidos, por isso, acreditando nos campos da Educação e Comunicação juntos, vemos na PPE uma possibilidade de superar o que está posto, e acreditamos nisso porque de acordo com Freire (2005, p. 67) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum fazê-lo lugar de encontro”.
(Jesús Martín-Barbero)

Não é fácil encerrar um ciclo de dois anos, e nesse sentido, me parece mais apropriado chamar este capítulo de ‘verdades a serem descobertas’, pois acredito fielmente que assim como tantas outras conclusões, esta será mantida até que surjam novos embates com questões novas.

Para pensar em uma possível consideração final retomo o problema que guiou a pesquisa: como dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina da linha de pesquisa educação, comunicação e tecnologia no período de 2007 a 2016 tem se aproximado dos princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa em suas pesquisas?

É possível afirmar por meio da análise dos dados que, em maior ou menor grau, as pesquisas analisadas aproximam-se dos princípios da PPE. Das dezessete pesquisas analisadas, dez citaram o termo PPE e seus princípios propriamente ditos, o que me parece um saldo positivo, tendo em vista que o termo como o concebemos hoje só foi descrito em 2013. Contudo, percebo que apesar de sete pesquisas não terem se apropriado do termo, em suas perspectivas e análises havia um conceito de prática pedagógica que dialoga diretamente com a PPE.

Partimos do pressuposto de que discutir o conceito de prática pedagógica não é uma tarefa fácil, e somado a isso, discutir uma prática inovadora e desafiadora como é o caso da PPE nos parece ainda mais desafiador. Compartilho com Freire (1982, p.43) a crença de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, nesse sentido, sabendo do universo midiático e tecnológico que envolve os sujeitos da escola, me parece necessário pensar em práticas que levem tal cenário em conta. Contudo, acredito ser necessário um olhar atento para que o professor possa fugir dos discursos que transformam a prática pedagógica em uma instrução amparada no uso acrítico da tecnologia.

Nesse sentido, me parece necessário pensar em uma prática preocupada com o universo midiático dos sujeitos da escola, bem como preocupada com o uso pedagógico crítico dos recursos tecnológicos e que entenda que a mudança deva ser pautada no diálogo e não no aparato escolhido. Sendo assim, diante de tal reflexão, acredito na PPE como uma

possibilidade de mudança pedagógica relacionada com as raízes mais profundas da educação e da emergência de novos paradigmas educacionais.

É nesse sentido que, de acordo com Barbero (2015, p. 79):

O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços.

Pois bem, é nesse cenário que a Educomunicação age, visando a perpetuação do ecossistema comunicativo em espaços educativos, buscando uma comunicação dialógica entre os sujeitos da escola, planejando propostas coletivamente, colocando os estudantes no papel de protagonistas, tornando-os sujeitos midiáticos críticos e ativos, planejando proposta com uso da tecnologia de maneira crítica e buscando uma gestão democrática do espaço escolar. Por isso, vemos na Educomunicação uma possibilidade de intervenção social, para além do prescrito, para além de avaliações formais.

Assim, buscando ultrapassar a reprodução de um conhecimento para a produção coletiva, cabe ao docente repensar sua prática, entendendo que os desafios para a prática pedagógica estão postos, e são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea.

A Educomunicação, nesse sentido, nos apresenta uma perspectiva teórica e prática de educação e comunicação baseada no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, e sim uma mudança de atitudes e de concepções, é por isso que Soares (2011, p. 13) nos alerta que “não pode ser reduzida um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs”, por isso, concebemos a Educomunicação como intervenção social, e pautada nela, vimos na PPE uma possibilidade de transpor a barreira do puro instrumentalismo.

Parto da premissa de que os avanços tecnológicos produzem consequências no mundo em que vivemos e nas formas como lidamos com isso. Cada tecnologia - das mais antigas e analógicas às mais novas e digitais - muda as maneiras de se produzir e comunicar informações, altera nossa forma de ver, pensar e agir sobre as coisas do mundo, contudo, diante da análise das pesquisas, infiro que pautar nossas práticas exclusivamente nas tecnologias seja a solução.

Diante disso, fico feliz em perceber que as pesquisas analisadas não compreendem a tecnologias como um fim, ou seja, não pautam seu objeto de estudo somente no seu uso descontextualizado. Finalizo este ciclo esperançosa em perceber que as pesquisas dialogam

com a PPE, e suas preocupações estão evidentes: uma escola que receba sujeitos heterogêneos, singulares, que carregam em seus discursos os reflexos da cultura que os envolve e que produzem e compartilham informações de maneira frenética pelos mais variados meios.

Sendo assim, acredito que, por mais que haja muito para ser pensado e analisado, a PPE corresponde com os desafios impostos aos docentes, e se apresenta como uma possibilidade real de mudança e superação de um paradigma educacional que não condiz com a realidade contemporânea.

Concluindo, é possível afirmar que as pesquisas analisadas estão comprometidas com uma concepção de educação pautada em preceitos emancipatórios, críticos e dialógicos da educação, e que por mais que o conceito da PPE não esteja propriamente descrito, ele pode ser identificado nas pesquisas analisadas.

Desta forma, o conceito está aí, pronto para ser referenciado, repensado e reinterpretado, pois de acordo com Freire (2005, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Acredito que o desafio seja esse: olhar para o que foi feito e pensar de maneira coletiva e democrática propostas para ressignificar o que está posto.

Assim, concordo com Sartori e Roesler (2012. p.118-119) quando as autoras afirmam que “o desafio aos educadores é entender as mídias como produtoras de cultura, conhecer as linguagens e reconhecê-las como um elemento constituinte de uma prática pedagógica comunicativa”. Sei que não é um desafio fácil, contudo, quando me deparo com dezessete pesquisas de qualidade, que dialogam com a PPE, percebo que estamos no caminho certo. E que não podemos parar.

Penso na minha prática constantemente, e foi isso que me deu motivação para pesquisar a PPE, sendo assim, não me resta outro caminho a não ser continuar a pensar e refletir, e ter fé que meus colegas docentes repensem em suas práticas também. E assim seguiremos.

8 REFERÊNCIAS

- APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. *In*: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paula: Paulinas, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. *In*: _____. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura, 1985.
- COSTA, Marco Antonio Ferreira; COSTA, Maria de Fátima Barrozo. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- COUTINHO, Lídia. **Uma representação midiática de jovem e de escola: a telenovela Malhação e seus modos de endereçamento**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.
- ECO, Umberto. **Apocalíptico e Integrados**. 5a. ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.
- FIGUEIREDO, Camila Detoni Sá de. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e Sexting: relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção**. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.
- FRANÇA, Roberta de. **Práticas educacionais como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares do Ceará**. 2015. 220f. (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **Comunicação ou extensão?** 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÒMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *In*: CITELLI, Adílson Odair; CASTILHO, Maria Cristina (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

JUNG, Pâmela Regina. **O mercado de trabalho e o jovem trabalhador no “Sala de Emprego” do Jornal Hoje**. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

KAMERS, Nelito José. **O youtube como ferramenta pedagógica no ensino de física**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 68-75, jan./abr. 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus 2007.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

LIMA, Fabio Oscar. **A mídia e o desenvolvimento de práticas educacionais: as notícias da América Latina na sala de aula**. 2014. 137 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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUDWIG, Fabiana. **Os e-books infantis em análise**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. *In*: CITELLI, Adílson Odair; CASTILHO, Maria Cristina (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINI, Rafael Gué. **Educação e comunicação em ambiente associativo:** web site como um dispositivo de Educomunicação. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

MENEGAZ, Eliana Scremin. **Tecnologias digitais no programa ensino médio inovador:** práticas e perspectivas. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do estado de Santa Catarina. Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Sirlândia Gomes de. **A prática pedagógica frente à sociedade midiaticizada.** XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MOREIRA, Patrícia Justo. **TIC na Escola Contemporânea: possibilidades para a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Básica.** 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Tese de Doutorado.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX:** neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1967.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PORTON, Simone de Souza Alves De Bona. **Prática educomunicativa no espaço escolar:** construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica. 2014. 217 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, 2014.

PRETTO, Nelson de Lucca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já. *In:* PRETTO, Nelson de Lucca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologia do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SANCHO, Juana María. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. **Mídias e Educação: Linguagens, Cultura e Prática Pedagógica**. 2012.

SARTORI, Ademilde Silveira. A prática pedagógica educomunicativa e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escola. In: REGIS, Fátima; ORTIZ, Anderson; ALFONSO, Luiz Carlos; TIMPONI, Raquel (Org.). **Tecnologias de Comunicação e Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. Comunicação, Educação e Direitos Humanos: um deslocamento de referências. In: RADDATZ, Vera Lucia Spacil (Org.). **Educação e Comunicação para os Direitos Humanos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. **Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos**: contribuições para pensarmos as práticas educomunicativas no contexto educacional contemporâneo. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, Fortaleza/CE. 2012. Acesso: 07/2016.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educomunicativa na educação infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporânea. **Revista Estilos de Aprendizaje**. Espanha, nº10, Vol 10, outubro de 2012. Acesso: 10/2016.

SCHNELL, Roberta Fantin. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado de Santa Catarina**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n.23: jan. /abr. 2002.

SOUZA, Edemilson Gomes de. **Educomunicação e Protagonismo Juvenil: Contribuições de uma Rádio Escolar**. 2015. 248 f. (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Kamila Regina de. **Práticas Educomunicativas na Educação Infantil: os Desenhos Animados e as Brincadeiras das Crianças**. 2013. 242 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Solange Goulart de. **Tecnologia da informação e comunicação na educação básica: possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educomunicativo**. 2016. 298 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, 2016.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VARELA, Cristina Monteggia. **Jogos online e Educação Sexual: o que as crianças aprendem quando jogam**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

VELASCO, María Teresa Quiroz. Educar em outros tempos. O calor da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

9 APÊNDICE (S)

APÊNDICE A - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UEDESC do ano de 2007.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Adriana do Carmo	2009	Martha K. Borges	Formação superior à distância e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores.	ECT
Ângela Beith	2009	Gisela Eggert	O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956).	HHE
Carla Sofia Dias	2009	Sonia Melo	Educação Sexual emancipatória no currículo de um curso de Pedagogia: um estudo dos níveis de reflexão à prática pedagógica.	ECT
Denise Araújo Meira	2009	Maria Teresa Santos	Rompendo silêncios: a trajetória do professor Franklin Cascaes na Escola Industrial de Florianópolis (1941-1970).	HHE
Fernando Cesar Sossai	2009	Geovana Lunardi	A um play do passado: ensino de história e "novas tecnologias educacionais".	ECT
Gabriela Maria D. de Carvalho	2009	Sonia Melo	Tá ligado!? Diálogos entre adolescentes e telenovelas da Rede Globo: interfaces na construção da compreensão da sexualidade.	ECT
Lídia Mirando Coutinho	2009	Elisa Maria Quartiero	Uma representação midiática de jovem e de escola: a telenovela Malhação e seus modos de endereçamento.	ECT
Marcos Roberto Martin	2009	Norberto Dallabrida	Co-educação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952).	HHE
Maria Clarete B. de Andrade	2009	Norberto Dallabrida	Cultura escolar no Ginásio de Aplicação/Universidade Federal de Santa Catarina na década de 60.	HHE
Maria Cristina Martins	2009	Celso Carminati	Instituto Estadual de Educação: espaços de participação democrática?	HHE
Rafael Gué Martini	2009	Ademilde Sartori	Educação e comunicação em ambiente associativo: web site como um dispositivo de Educomunicação.	ECT

Roberta Fantin	2009	Elisa Maria Quartiero	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado de Santa Catarina.	ECT
Vanessa Picolli	2009	Maria Teresa Cunha	O colégio das Irmãs de São José em Xanxerê/SC. Aspectos da educação escolarizada para moças do interior (1962-1969).	HHE
Virgínia P. da Silva de Avila	2008	Vera Gaspar	A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis 1930-1940).	HHE
Denise de Paulo M.	2009	Gladys Tieve	As lições da Série Fontes no contexto da reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935).	HHE

APÊNDICE B - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2008.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Ademir Soares Luciano	2010	Norberto Dallabrida	Cultura escolar e perfil discente no Colégio de Aplicação da UFSC (1966-1973).	HHE
Cláudia Maria Francisca	2010	Martha K. Borges	Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas proinfo, enlacs e educar.	ECT
Enemari Salete Poletti	2010	Sonia Melo	Dos jovens filhos de Gaia e Urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual.	ECT
Eva Graciela Reyes	2010	Martha K. Borges	A formação de professores para o uso das tecnologias digitais nos cursos de Pedagogia.	ECT
Fabiana dos Santos	2010	Geovana Lunardi	Os e-books infantis em análise.	ECT
Graciane Daniela Sebão	2010	Celso Carminati	Presença/ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888).	HHE
Isabel Cristina Uarthe	2010	Sonia Melo	A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória.	ECT
Laura Peretto	2010	Maria Teresa Cunha	Querida ensina: preceitos de comportamentos femininos em páginas da Revista Querida (1958-1968).	HHE
Marelenquelem Miguel	2010	Geovana Lunardi	Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil.	ECT
Maximiliana B. Ferraz	2010	Martha K. Borges	Implantação de laptops educacionais: mudanças ou permanências no currículo prescrito?	ECT
Patrícia Justo Moreira	2010	Ademilde Sartori	Socialidade e ciberespaço: lan houses e suas implicações para a escola.	ECT
Raquel Regina Z. V.	2010	Ademilde Sartori	Blogs de escolas: possibilidades de construção de ambiências comunicativas.	ECT

Raquel Xavier de Souza	2010	Vera Gaspar	Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências na materialidade da escola pública e primária catarinense (1836-1914).	HHE
Rogério Machado Rosa	2009	Gladys Tieve	Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no Magistério.	HHE
Viviani Ayroso May	2010	Gisela Eggert	Trajetórias de escolarização de sujeitos em contexto de rua.	HHE

APÊNDICE C - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2009.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Ana Merabe de Souza	2011	Gladys Tieve	Relações de poder e violências: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2007-2010).	HHE
Elizabeth Martins	2011	Vera Gaspar	A presença ausente de Cacilda Guimaraes: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931).	HHE
Elizane de Andrade	2011	Sonia Melo	"Jogo do Strip Quizz": análise dos conteúdos pedagógicos de educação sexual em um quadro do programa televisivo "Amor & Sexo".	ECT
Estela Maris Sartori	2011	Norberto Dallabrida	Mulheres destinadas ao êxito: trajetórias escolares e profissionais de ex-alunas do curso científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).	HHE
Francine Adeino Carvalho	2011	Gisela Eggert	Entre cores e memórias: escolarização de alunos da comunidade remanescente do Quilombo Aldeia de Garopaba/SC (1960-1980).	HHE
Juliane Nacari Magalhães	2011	Elisa Maria Quartiero	Currículo integrado, mapas conceituais e aprendizagem: um estudo junto ao curso de licenciatura em Ciências da Natureza (IF-SC).	ECT
Karina Santos Vieira	2011	Vera Gaspar	Museu Irmão Luiz Gartner: um percurso de investigação no acervo taxidermizado de aves e de mamíferos (Corupá SC/BR – 1932/1953).	HHE
Marlene Neves Fernandes	2011	Maria Teresa Cunha	Saberes em foco: diálogos de M. B. Lourenço Filho na série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970).	HHE
Odimar Loresent	2011	Celso Carminati	Em nome de Deus e da elite: dispositivos disciplinares para a distinção no Grupo Escolar Bom Pastor (1947-1961).	HHE
Rafael da Cunha Lara	2011	Elisa Maria Quartiero	Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das TIC na	ECT

			formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina.	
Sandro de Oliveira	2011	Geovana Lunardi	Cursos superiores de tecnologia: concepções de tecnologia e perfis profissionais de conclusão.	ECT
Simone de Oliveira Ferreira	2011	Ademilde Sartori	Tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa. Um estudo de caso.	ECT
Soraya Tonelli Machado	2011	Martha K. Borges	Evasão em curso a distância online: estudo de um programa de educação empresarial continuada.	ECT
Valter José Rangel	2011	Ademilde Sartori	Os sentidos atribuídos à vida escolar de jovens por meio da participação em projeto de produção de jogos digitais.	ECT

APÊNDICE D - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2010.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Antônio Celso Mafra	2012	Ademilde Sartori	O livro escolar como dispositivo: uma análise da obra Contos Infantis.	ECT
Carla Regina Hofstatter	2012	Gladys Tieve	Espaço escolar como "forma silenciosa de ensino": análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis (1973-2006).	HHE
Edna Araújo dos Santos	2012	Geovana Lunardi	"Amo a escola, odeio estudar": manifestações sobre a escola nas comunidades do ORKUT.	ECT
Giani Magali da Silva	2012	Geovana Lunardi	"Tecnologia e inclusão": projetos e práticas no cotidiano escolar.	ECT
Ivanir Ribeiro	2012	Vera Gaspar	"Sem uniforme não entra": o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983).	HHE
Juçara Eller Coelho	2012	Celso Carminati	A desvinculação do ensino médio e técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Unidade Florianópolis – a partir do decreto nº2208/97 (1997-2004).	HHE
Juliana Topanotti dos Santos	2012	Norberto Dallabrida	Herdeiros da escola: trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense (1951-1960).	HHE
Luani de Liz Souza	2012	Celso Carminati	Formação para o trabalho? O projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina.	HHE
Luiz de Souza Romero	2012	Maria Teresa Cunha	A educação em tempos de nacionalismo: As representações do Escotismo em Laguna (1917-1960).	HHE
Maria Helena Tomaz	2012	Sonia Melo	Significados da tutoria em EAD: desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC.	ECT
Rejane Ether Vieira	2012	Martha K. Borges	As percepções dos professores do ensino superior na modalidade a distância sobre suas atividades docentes.	ECT

Rosane Nienchöter	2012	Gisela Eggert	A EJA em minha vida – Trajetórias sociais de egressos/as do ensino no município de Palhoça/SC (2004- 2007).	HHE
Simone Soares Hass	2012	Martha K. Borges	Avaliação da aprendizagem na educação a distância online: mudanças, permanências e desafios.	ECT

APÊNDICE E - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2011.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Cláudia Regina Castellano	2013	Martha K. Borges	Interculturalidade em rede: uma experiência de intercâmbio cultural entre estudantes latino-americanos e europeus mediada por ambiente virtual de aprendizagem	ECT
Idézio Machado de Oliveira	2013	Celso Carminati	A filosofia no ensino médio: realidade e desafios nas escolas públicas da região de Araranguá-SC.	HHE
Kamila Regina de Souza	2013	Ademilde Sartori	Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil.	ECT
Karina Bernardes de Oliveira	2013	Elisa Maria Quartiero	Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em Letras-Espanhol.	ECT
Luciana Kornatzki	2013	Sonia Melo	Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógicas.	ECT
Marília Gabriela Petry	2013	Vera Gaspar	Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas de Santa Catarina (Brasil-1911 a 1952).	HHE
Maristela da Rosa	2013	Norberto Dallabrida	Rompendo normas: trajetória social e prática docente de Eglê Malheiros no Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis, 1947-1964).	HHE
Nelito José Kamers	2013	Ademilde Sartori	O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de física.	ECT
Nelson Maurílio	2013	Maria Teresa Cunha	Relicários de um tempo: os quadros de formatura do	HHE

Coelho			Colégio Coração de Jesus (1922-1929). Contribuições para o estudo da História da Educação em Santa Catarina	
Patrícia Regina Silveira de Sá	2013	Gladys Tieve	Do perfil desejado – a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980).	HHE
Sérgio Zanatta	2013	Elisa Maria Quartiero	Gestão e Inovação Educacional: as tecnologias móveis no espaço escolar.	ECT
Tatiana Rousseau Machado	2013	Martha K. Borges	A docência e suas práticas a partir da inserção dos computadores móveis do Projeto Um Computador por Aluno na Grande Florianópolis: três realidades, um estudo.	ECT
Thiago Perez Jorge	2013	Norberto Dallabrida	Em busca do corpo civilizado: o futebol como arte de governar do Colégio Catarinense em Florianópolis (1906-1918).	HHE

APÊNDICE F - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2012.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Adriana de Souza Broering	2014	Gladys Tieve	Arquitetura, espaços, tempos e materiais: A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012).	HHE
Carolina Ribeiro Cardoso	2014	Vera Gaspar	"O valor do aluno": vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963).	HHE
Caroline Battistello	2014	Gladys Tieve	Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis (2006-2013).	HHE
Cristina Monteggia	2014	Sonia Melo	Jogos online e educação sexual: o que as crianças aprendem quando jogam.	ECT
David de Souza João	2014	Cristiani Bereta da Silva	Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Laguna/SC.	HHE
Ester Konig da Silva	2014	Mariléia Maria da Silva	Os sentidos do trabalho docente e usos das tecnologias digitais no contexto do Programa UCA.	ECT
Fabiana Teixeira da Rosa	2014	Norberto Dallabrida	Circulação de idéias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos.	HHE
Fábio Oscar Lima	2014	Ademilde Sartori	A mídia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas educacionais: as notícias da América Latina na sala de aula.	ECT
Karin Sewald	2014	Maria Teresa Cunha	No compasso do moderno: o curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina: anos de 1960.	HHE
Karine Rodrigues	2014	Celso Carminati	Filosofia para crianças: o projeto "Educar para o Pensar" na rede municipal de ensino	HHE

Ramos			de São José/SC (2000-2010).	
Leusa Fátima Lucatelli	2014	Celso Carminati	Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares: experiências curriculares na rede pública municipal de educação de Chapecó (1997-2004).	HHE
Monike Caroline Zirke	2014	Mariléia Maria da Silva	Pedagogos nos espaços corporativos de educação: identidades profissionais em (re)definição	ECT
Pâmela Regina Jung	2015	Mariléia Maria da Silva	O mercado de trabalho e o jovem trabalhador no "Sala de Emprego" do Jornal Hoje.	ECT
Patrícia Fabíola Scandolara	2014	Geovana Lunardi	Cartografias rizomáticas entre ciberativismo e grêmio estudantil.	ECT
Raquel da Veiga Pacheco	2014	Sonia Melo	Escola de Princesas: Um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças.	ECT
Silviane de Luca Ávila	2014	Martha K. Borges	Navegar no ciberespaço: as rotas de navegação de crianças em processo de alfabetização.	ECT
Simone de Souza Alves	2014	Ademilde Sartori	Prática comunicativa no espaço escolar: construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica.	ECT
Stela Mary Machado	2014	Geovana Lunardi	O laptop educacional na escola: com a palavra o aluno.	ECT
Suzane Cardoso Gonçalves	2014	Gisela Eggert	Língua nacional em Desterro - Província de Santa Catarina (1870-1889).	HHE

APÊNDICE G - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2013.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Aldemir Barbosa da Silva	2015	Celso Carminati	As evidências do ratio studiorum nos manuais escolares de filosofia nas décadas de 1910 a 1940.	HHE
Ana Paula de Souza	2015	Vera Gaspar	É preciso fazer por merecer: representações docentes sobre o "ser aluno" (Santa Catarina, 1940-1970).	HHE
Bruna Nau	2015	Martha K. Borges	Cartografias docentes no ciberespaço.	ECT
Camila Detoni de Sá Figueiredo	2015	Sonia Melo	Adolescentes na sociedade do espetáculo e o SEXTING: relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção.	ECT
Edemilson Gomes	2015	Ademilde Sartori	Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar.	ECT
Elaine Coelho da Luz	2015	Norberto Dallabrida	As lentes de Guy de Holland: a disciplina História na obra "um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro" (1957).	HHE
Eliana Scremin	2015	Geovana Lunardi	Tecnologias digitais no programa Ensino Médio inovador: práticas e perspectivas.	ECT
Érica de Oliveira Gonçalves	2015	Martha K. Borges	No rastro das estrelas: o Planetário e o ensino de astronomia à luz da Teoria Ator-Rede.	ECT
Gustavo Rugoni de Sousa	2015	Vera Gaspar	Da indústria à escola: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1954).	HHE
José Augusto da Silva	2015	Gisela Eggert	Práticas de leitura: uma cultura escolar dos Grupos Padre Anchieta e Olívio Amorim (1946-1956).	HHE
Letícia Vieira	2015	Norberto Dallabrida	Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do	HHE

			estado de São Paulo (1951-1964).	
Luiza Pinheiro Ferber	2015	Cristiani Bereta da Silva	"Um mal necessário": as escolas isoladas no projeto político republicano (Santa Catarina 1911-1928).	HHE
Márcia Regina dos Santos	2015	Maria Teresa Cunha	Signos de um ideal: livros escolares de Educação Moral e Cívica em Florianópolis na década de 1970.	HHE
Maria Fernanda Batista Faraco	2015	Gladys Tieve	Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949).	HHE
Marília Segabinazzi	2015	Geovana Lunardi	De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo-RJ e Florianópolis-SC.	ECT
Roberta Althoff Sumar	2015	Mariléia Maria da Silva	Implicações da pós-graduação na (re)definição da carreira profissional: um estudo dos egressos do Mestrado em Educação do PPGE/UDESC (2007-2013).	ECT
Roberta Cavalcante de França	2015	Ademilde Sartori	Práticas educacionais comunicativas como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares do Ceará.	ECT

APÊNDICE H - Egressos do curso de Mestrado do PPGE/UDESC do ano de 2014.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Bruna Carolina Siementkowski	2017	Martha K. Borges	Achievement unlocked na sala de aula: Relações entre o desenvolvimento de competências digitais por meio de jogos digitais.	ECT
Cristiano Binotti Muller Carioba	2016	Ana Maria Hoepers Preve	Uma partida de futebol: globalização e ensino de geografia.	ECT
Eduardo Mendes Silva	2016	Ademilde Sartori	Caracterização do professor educucomunicativo e da sua prática pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação.	ECT
Fabício Spricigo	2016	Mariléia Maria da Silva	A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social.	ECT
Gustavo Tiengo Pontes	2016	Maria Teresa Cunha	Das páginas de "Flamma Verde": educação e sociabilidade no periódico integralista "Flamma Verde" em Florianópolis entre 1936 e 1938.	HHE
Hiassana Scaravelli	2016	Vera Gaspar	Objetos à venda: Índícios da comercialização de materiais escolares em jornais catarinenses (1908-1921).	HHE
Juliana Maués Silva Clarino	2017	Norberto Dallabrida	As contribuições de Irene Mello Carvalho para o processo de renovação do Ensino Secundário (1950-1956).	HHE
Luciele da Silva	2016	Celso Carminati	Ensino de filosofia na educação de jovens e adultos: percursos e perspectivas na rede municipal de ensino de São José-SC.	HHE

Márcia de Freitas	2016	Sonia Melo	Educação sexual em debate nas ondas da rádio UDESC FM 100.1 Florianópolis: estudo de caso dos programas gravados de 2007 a 2015	ECT
Michele Martinenghi Sidronio de Freitas	2016	Ana Maria Hoepers Preve	O lambe-lambe como potencializador de aprendizagens em fuga.	ECT
Miguel Luiz Turcatto		Celso Carminati		HHE
Rodrigo de Souza Fagundes		Cristiani Bereta da Silva		HHE
Rosângela Kittel	2017	Martha K. Borges	Facebook: As ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da autoadvocia.	ECT
Sabrina de los Santos Silveira	2017	Gladys Tieve	Contruindo uma cultura de Educação Infantil alternativa: A experiência da Escola Sarapiquá, de Florianópolis (1982-2016).	HHE
Sélia Ana Zonin	2017	Vera Gaspar	A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945).	HHE
Simone Barboza De Carvalho	2016	Gisela Eggert	A implementação da lei federal 10.639/2003 na região de Araranguá (SC) -uma análise a partir do projeto de extensão observatório de educação e relações étnico-raciais de Santa Catarina.	HHE
Solange Goulart de Souza	2016	Ademilde Sartori	Tecnologias de informação e comunicação na educação básica: possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educacional.	ECT
Thais Guedes	2016	Mariléia Maria da Silva	As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico	ECT

			subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, campus Florianópolis, em análise.	
Valdeci Reis	2016	Geovana Mendes	Jovens professores conectados: desafios da docência na era digital.	ECT
Vânio Cesar Seemann	2016	Geovana Lunardi	O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino.	ECT

APÊNDICE I - Egressos do curso de Doutorado do PPGE/UDESC do ano de 2012.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Alaim Souza Neto	2015	Geovana Lunardi	Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos usos feitos pelos professores.	ECT
Cristiane de Castro Ramos	2016	Gladys Tieve	Sangue, risco e medo: gramáticas da AIDS nos livros didáticos de ciências do 6º ao 9º ano de escolas municipais Florianópolis (2000 a 2011).	HHE
Fernanda de Sales	2016	Ademilde Sartori	"A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar": contribuições da música como fonte de informação para a prática pedagógica nas bibliotecas escolares.	ECT
Luani de Liz Souza	2016	Celso Carminati	O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960).	HHE
Luci Schmoeller		Norberto Dallabrida		HHE
Maria Aparecida Clemêncio		Vera Gaspar		HHE
Patrícia Justo	2016	Ademilde Sartori	TIC na escola contemporânea: possibilidades para a prática pedagógica educacional na educação básica.	ECT
Sandro de Oliveira	2016	Martha K. Borges	O paradoxo discursivo entre competitividade e colaboração: reflexões acerca da conduta moral dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia.	ECT
Tania Cordova	2016	Maria Teresa Santos Cunha	A escola normal em Lages (SC): lentes no presente e deslocamentos ao passado (2015-1933).	HHE
Yalin Brizola	2016	Sonia Melo	Do prescrito ao vivido: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de medicina.	ECT

APÊNDICE J - Egressos do curso de Doutorado do PPGE/UDESC do ano de 2013.

PESQUISADOR	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	LINHA DE PESQUISA
Carla Cristine		Geovana Lunardi		ECT
Cibele Dalina Paiva		Celso Carminati		HHE
Deisi Cord		Sonia Melo		ECT
Elizane de Andrade		Fernando Cardoso		ECT
Fernanda Vicente		Norberto Dallabrida		HHE
Fernando Sossai		Mariléia Maria da Silva		ECT
Giani Magali da Silva		Martha K. Borges		ECT
Kamila Regina de Souza		Ademilde Sartori		ECT
Luciana Mara Espíndola		Maria Teresa Santos Cunha		HHE
Maristela da Rosa	2017	Gladys Tieve	Escolanovismo Católico Backheusiano: Apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1942).	HHE
Rosiane Marli Antônio		Cristiani Bereta		HHE
Viviane Grimm		Geovana Lunardi		ECT

