

**LUIZA CARLA DOS SANTOS MAZERA**

**MÍDIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA  
EDUCOMUNICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori.

**FLORIANÓPOLIS  
2017**

M476m Mazona, Luiza Carla dos Santos  
Mídias na prática pedagógica: contribuições da educomunicação para a  
formação inicial de professores / Luiza Carla dos Santos Mazona. - 2017.  
185 p. il. p&b ; 29 cm

Orientador: Ademilde Silveira Sartori

Bibliografia: p. 163-168

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Florianópolis, 2017.

1. Prática pedagógica. 2. Professores - Formação. 3. Tecnologia  
Educativa. I. Sartori, Ademilde Silveira. II. Universidade do Estado de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.733 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

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

MESTRADO ACADÊMICO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

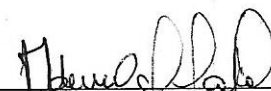
Nº  
008/2017

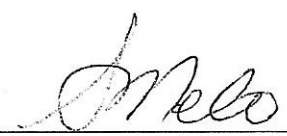
Aos vinte e oito dias do mês de julho do ano de 2017, às 14 horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Luiza Carla dos Santos Mazera**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada “Mídias na Prática Pedagógica: Contribuições da Educomunicação para a Formação Inicial de Professores” perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Ademilde Silveira Sartori (orientadora) – UDESC, Sônia Melo – UDESC e Roxana Cabello – UNGS de Buenos Aires, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação aprovada

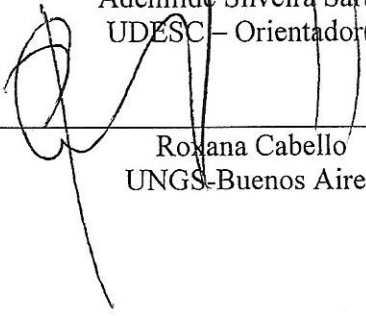
Observações:

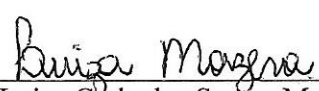
A banca recomenda que os resultados sejam publicados como artigos, capítulos e livros, dado a sua excelência.


Florianópolis, 28 de julho de 2017.

  
Ademilde Silveira Sartori  
UDESC – Orientador(a)

  
Sônia Melo  
UDESC

  
Roxana Cabello  
UNGS-Buenos Aires

  
Luiza Carla dos Santos Mazera  
Mestranda

  
**Bruno Arlen Santana Gálo**  
Matrícula: 3653455  
Secretaria de Pós-Graduação  
FAED/UDESC



*À Izabel Mazera:  
pela mãe zelosa e incentivadora;  
pela professora de História que se dedicou 35 anos à Educação Básica.*



## AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, Izabel Mazera, minha mais bonita inspiração para viver a vida. Pelo seu apoio, incentivo e carinho, meu profundo e amoroso agradecimento.

Ao meu amado noivo, Alex dos Santos, pelo apoio, compreensão e paciência.

Ao meu irmão e amigo, Jorge Mazera, pelo seu ombro amigo e pelas suas palavras de conforto.

Agradeço, também, à minha orientadora, professora Ademilde Sartori, pelos ensinamentos, trocas e apoio durante esse processo de construção de conhecimento.

À professora Sônia Maria Martins de Melo e à professora Roxana Cabello pelo aceite em participar da minha banca de defesa, e pelas contribuições a este trabalho.

Aos acadêmicos do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, por terem aceitado participar desta pesquisa.

À Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger, à Kamila Regina de Souza e ao Thiago Reginaldo, todo o meu carinho, agradecimento e reconhecimento pela generosidade e pela ajuda no desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Laboratório de Transportes e Logística (LabTrans), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em especial à Camila Belleza Maciel Barreto, à Elizabeth Ventura da Silva e ao Flavio De Mori, pela compreensão, ajuda e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por proporcionar um ensino de qualidade através de seus professores, e por oferecer oportunidades de qualificação por meio do desenvolvimento e do incentivo à realização e à participação em diversificados eventos.

Por fim, agradeço aos que, de alguma forma, acompanharam e contribuíram com minha caminhada ao longo desses dois anos de pesquisa e estudo. Obrigada!





“Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.”

(FREIRE, 2016, p. 135)



## RESUMO

MAZERA, Luiza Carla dos Santos. **Mídias na prática pedagógica:** contribuições da Educomunicação para a formação inicial de professores. 2017. 185 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que ensinar e aprender na contemporaneidade, marcada pelas mídias, constituem-se em ações que não estão limitadas ou reduzidas ao ambiente escolar e aos livros, pois essa era permitiu uma modificação na relação com o saber. Nesse contexto das telas e das mídias, a prática pedagógica docente é impactada, pois exige dos professores um novo modo de pensar sobre a formação humana, assim como novas maneiras de executarem suas práxis. Contudo, atender a essa exigência não significa apenas utilizar as mídias para produzir velhas práticas através de novos meios, mas, sim, utilizá-las de forma crítica e criativa na prática pedagógica, isto é, para além de um uso instrumental. Dessa forma, esta pesquisa acredita que um dos caminhos para que esse contexto não seja ignorado pelos docentes e pela comunidade escolar na prática pedagógica está na abordagem dessa temática nas disciplinas dos cursos de formação inicial de professores. Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender, à luz da Educomunicação, a relação entre as mídias e a prática pedagógica a partir da visão dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Para tanto, seu quadro teórico de referência é composto por autores que discutem as mídias e a educação, a formação inicial de professores e, também, a Educomunicação e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). A pesquisa teve abordagem qualitativa, os objetivos do estudo foram de cunho exploratório e o instrumento de coleta de dados foi um questionário, aplicado com acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016. Para a análise dos resultados da pesquisa foi utilizado o procedimento técnico da análise de conteúdo de Bardin (2010), que permitiu construir três categorias de análise. Essas categorias revelaram que as manifestações de uso das mídias nos contextos extra e intramuros escolares acontecem de forma distinta, o que reforça a importância de o processo de formação inicial de professores discutir e refletir criticamente sobre as mídias na prática pedagógica. Além disso, com as categorias de análise também foi possível entender que os participantes da pesquisa compreendem a necessidade de as mídias serem utilizadas de forma crítica na prática pedagógica, como facilitadoras do processo de aprendizagem, assim como um meio de ampliar o repertório dos alunos e de enriquecer seus conhecimentos. Os participantes da pesquisa ainda demonstraram uma preocupação em incluir as mídias em suas práticas pedagógicas de acordo com o interesse dos alunos, de forma que elas não estejam distantes das suas realidades, bem como criar espaços para a inclusão da comunidade escolar na realização de atividades. Parecem compreender, também, que utilizar as mídias de forma instrumental é um uso limitado/mal aproveitado, porém, para alguns dos acadêmicos isso se aproxima das experiências vivenciadas por eles no tempo de escola e, também, no tempo da universidade. Nesse contexto, foi possível compreender que a Educomunicação é um dos caminhos que pode contribuir para promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Formação Inicial de Professores. Mídias.



## ABSTRACT

MAZERA, Luiza Carla dos Santos. **Media in pedagogical practice:** contributions of Educommunication to the initial formation of teachers. In 2017. 185 f. Dissertation (Master of Education – Research Line: Education, Communication and Technology) – State University of Santa Catarina. Post-Graduate Program in Education, Florianópolis, 2017.

This research was based on the assumption that teaching and learning in contemporary times, marked by the media, constitute actions that are not limited or reduced to the school environment and to books, because this era allowed a modification in the relationship with knowledge. In this context of the screens and the media, the teaching pedagogical practice is impacted, as it demands from teachers a new way of thinking about human formation, as well as new ways of performing their praxis. However, achieve this requirement does not only mean using the media to produce old practices through new means, but rather to use them critically and creatively in pedagogical practice, that is, in addition to an instrumental use. So, this research believes that one of the ways for this context not to be ignored by teachers and the school community in pedagogical practice is to approach this subject in the disciplines of the initial teacher training courses. From this perspective, the present work has the general objective to understand, in the light of Educommunication, the relationship between the media and the pedagogical practice from the perspective of the students of the Pedagogy course. Therefore, its theoretical frame is composed of authors who discuss the media and education, the initial teacher training, and also the Educommunication and the Pedagogical Educommunication Practice (PEP). The research had a qualitative approach, the objectives of the study were of an exploratory nature and the instrument of data collection was a questionnaire, applied with undergraduate students in Pedagogy, University of the State of Santa Catarina (UDESC), who studied the discipline Media and Education in the second semester of 2016. For the analysis of the results of the research was used the technical analysis of content of Bardin (2010), which allowed the construction of three categories of analysis. These categories revealed that the manifestations of media use in the extra and intramural school contexts happen in a different way, which reinforces the importance of the process of initial teacher training to discuss and reflect critically on media in pedagogical practice. Besides that, with the categories of analysis, it was also possible to understand that the participants of the research understand the need for media to be used critically in pedagogical practice, as facilitators of the learning process, as well as a means to expand the repertoire of students and to enrich their knowledge. The participants of the research also showed a concern to include the media in their pedagogical practices according to the interest of the students, so that they are not far from their reality, as well as create spaces for the inclusion of the school community in the accomplishment of activities. They also seem to understand that using the media in an instrumental way is a limited / underused use, but for some of the academics this is close to the experiences they experienced in school time and also in university time. In this context, it was possible to understand that Educommunication is one of the ways that can contribute to promote changes in the teaching and learning process.

**Keywords:** Educommunication. Educommunication Pedagogical Practice (EPP). Initial Teacher Training. Media.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEPSH	Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABTRANS	Laboratório de Transportes e Logística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NCE-USP	Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo
Ocic	Organização Católica Internacional de Cinema
ONG	Organização Não-Governamental
PBM	Pesquisa Brasileira de Mídia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLAN-DENI	<i>Plan de Niños</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Prática Pedagógica Educomunicativa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCBC	União Cristã Brasileira de Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Data de nascimento dos participantes .....	110
Gráfico 2 – Sexo dos participantes .....	111
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos participantes .....	111
Gráfico 4 – Ano de formação no Ensino Médio dos participantes.....	112
Gráfico 5 – Experiência profissional dos participantes na área da educação .....	112
Gráfico 6 – Tipo de experiência dos participantes na área da educação .....	113
Gráfico 7 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação ao diálogo .....	114
Gráfico 8 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação ao livro didático.....	115
Gráfico 9 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação à frequência de uso das mídias .....	115
Gráfico 10 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação às atividades desenvolvidas com as mídias .....	116
Gráfico 11 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa .....	117
Gráfico 12 – Mídias que os participantes da pesquisa tinham contato fora do espaço escolar.....	117
Gráfico 13 – Frequência de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar.....	118
Gráfico 14 – Motivo de escolha dos participantes da pesquisa para cursar a graduação em Pedagogia .....	120
Gráfico 15 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores da universidade dos participantes da pesquisa .....	124
Gráfico 16 – Contribuição da disciplina de Mídia e Educação, cursada no segundo semestre de 2016, para os participantes da pesquisa.....	126
Gráfico 17 – Espaços apontados pelos participantes da pesquisa como os mais facilitadores da aprendizagem formal na atualidade.....	127
Gráfico 18 – Maneiras apontadas pelos participantes da pesquisa como as mais facilitadoras da aprendizagem formal na atualidade.....	127
Gráfico 19 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores da universidade dos participantes da pesquisa .....	140
Gráfico 20 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa .....	140



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e tese selecionadas no segundo filtro, disponíveis no repositório CAPES, que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação.....	35
Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação.....	39
Quadro 3 – Motivo de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar .....	118
Quadro 4 – Características que atualmente um professor precisa ter, de acordo com os participantes da pesquisa .....	121
Quadro 5 – Opinião dos participantes da pesquisa sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores .....	122
Quadro 6 – Motivo de uso das mídias pelos professores da universidade dos participantes da pesquisa.....	124
Quadro 7 – Como os participantes pretendem incluir as mídias nas suas práticas pedagógicas.....	128
Quadro 8 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como os participantes fariam para escolher os assuntos a serem abordados no jornal? ....	129
Quadro 9 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, quem da escola poderia participar dessa atividade? .....	130
Quadro 10 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como esse jornal seria editado?.....	131
Quadro 11 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como seria a apresentação desse jornal? .....	132
Quadro 12 – Opinião dos participantes sobre um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica.....	133
Quadro 13 – Atividades planejadas pelos participantes da pesquisa utilizando as mídias na perspectiva da PPE .....	135



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
1.1 MEMORIAL DA PESQUISADORA: REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS E ESCOLHAS .....	24
1.2 APRESENTAÇÃO DE ESCOLHAS E DE CAMINHOS DA PESQUISA.....	28
1.2.1 Tema e problema de pesquisa .....	28
1.2.2 Justificativa .....	30
1.2.3 Caminhos e escolhas percorridos por outros pesquisadores: o que dizem alguns trabalhos publicados sobre o tema em estudo.....	31
1.2.4 Referentes teóricos.....	47
1.2.5 Objetivos.....	48
1.2.6 Metodologia.....	49
<b>2 MÍDIAS E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>51</b>
2.1 CAMINHOS DA MÍDIA E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: BREVE RESUMO .....	52
2.2 MÍDIAS, ESCOLA E SUAS CULTURAS.....	55
2.3 MÍDIAS NA ESCOLA.....	61
<b>3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....</b>	<b>67</b>
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FATOS HISTÓRICOS E NÚMEROS	68
3.2 FORMANDO-SE PROFESSOR: REFLEXÕES INICIAIS .....	74
3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS.....	79
<b>4 EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA (PPE) .....</b>	<b>85</b>
4.1 A INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: TRAJETÓRIA E PRINCÍPIOS .....	86
4.2 EDUCOMUNICAÇÃO E ESCOLA.....	92
4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA (PPE): UM CAMINHO PARA O CONTEXTO DAS TELAS E DAS MÍDIAS .....	95
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>103</b>
5.1 CURSO DE PEDAGOGIA DA FAED/UDESC.....	104
5.2 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	106
5.3 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA.....	107
5.3.1 Validação do instrumento de pesquisa: a aplicação piloto do questionário.....	108
5.3.2 Coleta de dados: a aplicação do questionário .....	108
5.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: O QUE REVELAM OS DADOS .....	109
5.4.1 Apresentação dos dados do questionário .....	109
5.4.1.1 Perfil dos participantes .....	110
5.4.1.2 Memórias do tempo de escola dos participantes.....	113

5.4.1.3 <i>Vivências do tempo de universidade dos participantes</i> .....	119
5.4.1.4 <i>Percepção dos participantes da pesquisa sobre as mídias e a prática pedagógica</i> ..	126
<b>5.4.2 Análise dos dados do questionário</b> .....	<b>137</b>
5.4.2.1 <i>As mídias e suas manifestações de uso nos contextos extra e intramuros escolares</i> .	138
5.4.2.2 <i>A formação inicial de professores e a importância de se considerar o contexto das mídias</i> .....	143
5.4.2.3 <i>As mídias e a prática pedagógica sob a ótica de acadêmicos do curso de Pedagogia</i> .....	148
<b>6 CONSIDERAÇÃO FINAIS: RESULTADOS DAS ESCOLHAS E DOS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>163</b>
<b>ANEXO A – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE MÍDIA E EDUCAÇÃO, DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FAED/UDESC, NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2016</b> .....	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA REALIZADA COM OS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA FAED/UDESC, QUE CURSARAM A DISCIPLINA DE MÍDIA E EDUCAÇÃO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2016</b> ..	<b>175</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>183</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Elaboramos este trabalho com o entendimento de que as mídias, compreendidas de acordo com o conceito de Setton (2011, p. 14), fazem-se cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e influenciam os espaços escolares.

O conceito de mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação.

Considerando-se esse contexto, novas práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas visando conectar os saberes escolares com as possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento disponibilizadas pelas mídias, utilizando-as de forma crítica, criativa e dialógica. Em colaboração à construção dessas novas práticas, de modo a buscar sintonia com essa nova realidade, pode estar a formação inicial de professores.

Diante desse entendimento, buscamos com esta pesquisa compreender a relação entre as mídias e a prática pedagógica a partir da visão dos acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, pautando-nos nos princípios da Educomunicação, área de conhecimento que surgiu da inter-relação entre Educação e Comunicação e é entendida por Soares (2000, p. 61) “como o campo do planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias”.

A partir disso, estruturamos este trabalho em seis capítulos. O primeiro deles é composto pelo memorial da pesquisadora, em que explica e esclarece a origem e as motivações deste estudo. Além disso, este capítulo também apresenta o tema e o problema de pesquisa, assim como a justificativa pelo interesse de estudo, a busca sistemática, o quadro de referentes teóricos, os objetivos e, por fim, uma síntese da metodologia.

Posteriormente, o segundo capítulo disserta sobre as mídias e a educação, em que mostra uma breve exposição sobre os caminhos da mídia e da educação no Brasil e na América Latina, descreve sobre a cultura das mídias e a cultura do espaço escolar e, ainda, aborda a utilização das mídias na escola.

O capítulo seguinte tem como foco a formação inicial de professores, em que estão apresentados fatos históricos e números sobre essa temática, assim como algumas reflexões iniciais sobre o processo de formação e, mais especificamente, sobre a formação inicial de professores no contexto das mídias.

Adiante, o quarto capítulo explana sobre a Educomunicação e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). São apresentados, então, a trajetória e os princípios desse campo de estudo, a Educomunicação com foco na escola e, também, algumas considerações sobre o conceito de PPE e sobre o perfil de um professor educucomunicativo.

Na sequência, estão apresentados os caminhos metodológicos traçados, divididos em dois momentos: no primeiro estão inclusos aspectos descritivos da pesquisa, como uma breve apresentação do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, a escolha dos participantes da pesquisa, isto é, os acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, o questionário utilizado e seu procedimento de validação e, posteriormente, sua aplicação com os participantes da pesquisa. Já o segundo momento desse capítulo mostra a apresentação dos dados provenientes da aplicação do questionário e a análise de tais dados.

O capítulo seguinte, então, explana as considerações finais deste estudo, retomando pontos de destaque da pesquisa e apontando outros que podem vir a ser estudados.

Por fim, constam as referências, um anexo que contém o plano de ensino da disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, um apêndice com o questionário completo da pesquisa, bem como outro apêndice em que se encontra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue aos participantes da pesquisa.

No entanto, antes de adentrarmos aos capítulos teóricos, metodológicos e de análise de dados, iniciamos com a explicação e o esclarecimento da origem e das motivações deste estudo, conforme mostra o memorial da pesquisadora no item a seguir.

### 1.1 MEMORIAL DA PESQUISADORA: REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS E ESCOLHAS

O título escolhido para este item, Reflexões sobre caminhos e escolhas, foi assim delimitado, porque exercitei, de fato, um resgate das memórias do meu passado e um olhar para o meu presente, na tentativa de refletir sobre o que vivi e como essas vivências podem ter relação com minhas atuais escolhas e, quem sabe, com meus futuros caminhos.



Nesse exercício, voltei aos meus oito anos de idade, na pequena cidade de São João Batista/SC, lugar onde nasci e cresci, observando os livros, os cadernos, e a rotina da minha mãe professora.

Foi também nessa mesma época que surgiu o sentimento de admiração pelas minhas professoras da escola, fato que fez com que minha atividade preferida se tornasse brincar de ser professora. Como o ambiente familiar favorecia a brincadeira, haja vista que havia muitos livros, cadernos, folhas e lápis que criavam a representação do cenário escolar, transformei a garagem da minha casa em escola e minha prima menor em aluna.

Lembrei-me, ainda, que essa mesma admiração pela profissão docente continuou na 5ª série, no Ensino Fundamental II, porém, naquele momento, começou a se manifestar em mim uma atenção especial pelo conteúdo e pela professora de Língua Portuguesa que, por sua vez, me acompanhou durante os quatro anos do Ensino Fundamental II. Ainda nesse mesmo período, manifestou-se em mim um grande desejo pela escrita, e foi impulsionada por esse desejo que comecei a me expressar por meio de poesias. Colaborando com a situação, nessa mesma escola, todos os anos, um conjunto de poesias de diferentes alunos, da 5ª série do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio, era escolhido pelos professores para ser apresentado no Recital de Poesias promovido pela escola. O evento, que era aberto para a comunidade, acontecia no Centro Cultural da cidade, e tinha duas categorias de premiação: a letra da poesia e a *performance* na declamação. Durante os quatro anos do Ensino Fundamental II, minhas poesias foram escolhidas para participar do evento, período em que permaneci na escola. Em tais oportunidades, sempre optei por recitar meus escritos, que me renderam duas medalhas pela letra, uma medalha pela declamação e um grande incentivo para que eu continuasse a gostar das letras.

Continuando a reflexão sobre os meus caminhos, lembro-me com exatidão de uma das minhas primeiras e grandes escolhas: continuar os estudos em uma nova cidade e, conseqüentemente, em uma nova escola. Florianópolis/SC e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/SC), com o incentivo da minha professora, representavam uma oportunidade para eu estar mais próxima do conhecimento devido às muitas oportunidades oferecidas pela escola. Em um ambiente muito diferente daquele que eu estava acostumada - agora em uma grande cidade, aprendendo com professores mestres e doutores, em um espaço escolar com diversos laboratórios, áreas para esporte e uma fascinante biblioteca -, mais uma vez se confirmou que, mesmo diante de outras possibilidades, as aulas e as professoras de Língua Portuguesa eram o meu grande interesse.

Por tudo isso, quando passei por outro importante momento de escolha, aquele da decisão sobre o curso de graduação a ser seguido, facilmente decidi que queria transformar esse gosto pela escrita e pela leitura em profissão, mas, de forma que eu pudesse usá-lo para ensinar e aprender. Escolhi, então, que seria professora. Professora de Língua Portuguesa e/ou Pedagoga. Felizmente, tive a chance de ser as duas quando concomitantemente cursei a graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Nessa fase do caminho, confirmei e aprimorei meu gosto pela leitura e pela escrita, assim como refleti e vivenciei em alguns momentos a prática pedagógica. Assim, nesse percurso, consegui perceber a articulação dos saberes entre essas duas áreas de conhecimento – Letras e Pedagogia – em especial no que diz respeito aos processos de alfabetização e ao incentivo da leitura crítica de mundo, assim como ao objetivo comum de formar sujeitos críticos e participativos em uma sociedade baseada na interação e na comunicação.

Além disso, durante esse caminho das graduações, busquei complementação teórica em diversos cursos, seminários, congressos e eventos, ora como ouvinte, ora apresentando trabalhos, assim como contribuindo na organização ao desenvolver atividades de monitoria. Dessa forma, cada uma dessas atividades proporcionou-me novos conhecimentos e me fez ver a importância do aprimoramento e da expansão da formação acadêmica inicial.

No entanto, lembro-me, também, nesse tempo da minha formação inicial, que senti a necessidade de ter maiores oportunidades de experimentação teórico-prática no espaço escolar. Encontrei-me, então, na oportunidade oferecida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UDESC). Durante dois anos vivenciei semanalmente a rotina de estudantes do 1º ao 5º ano, de uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis, auxiliando nas dificuldades de aprendizagem, quando necessário, observando e interagindo com o contexto e as práticas de ensino e, principalmente, desenvolvendo atividades a partir das temáticas que estavam em estudo, ou ainda criando outras que viessem a contemplar temas próximos da realidade do aluno, como, por exemplo, meio ambiente, saúde, alimentação, entre outros, utilizando as múltiplas linguagens e as tecnologias disponíveis no ambiente escolar, de forma que fosse possível desenvolver, sobretudo, atividades que buscassem o aprendizado de forma colaborativa. Além disso, o PIBID também proporcionou reuniões que buscavam refletir sobre o que foi vivenciado, assim como estudos de textos e, ainda, publicações dos aprendizados que surgiram no decorrer dessa caminhada.

Junto com o fim dos dois anos das vivências proporcionadas pelo PIBID, finalizei também minha graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela UFSC. Com a

minha primeira formação em uma das duas graduações que seguia, decidi que seria importante praticar o que havia aprendido para, assim, aprender ainda mais. Já que naquela época o ano letivo se encontrava pela metade e a oportunidade veio me procurar, decidi assumir com responsabilidade e dedicação a contratação que havia conquistado como redatora de texto técnico no Laboratório de Transportes e Logística (LabTrans) da UFSC, local em que até hoje desenvolvo, em período reduzido semanalmente, minhas atividades de revisão, redação e formatação de textos. Lá, apesar de eu não praticar o ato de ensinar, pelo menos, mantenho um íntimo contato com a escrita e com a leitura.

Passados um ano e seis meses depois da conclusão da minha graduação pela UFSC e da minha contratação pelo LabTrans/UFSC, caminhei mais alguns passos e no início de 2015 conquistei minha formação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional pela UDESC.

Ao fim da minha formação nas duas graduações, novamente precisei fazer escolhas, e dessa vez era entre parar ou continuar os estudos. Optei, sem dúvida, em continuar. Foi assim que meus caminhos se direcionaram a conquistar uma vaga no curso de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Consegui, então, fazer parte do grupo de mestrandos da linha e do grupo de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologia”. A escolha pela linha e pelo grupo se deu pelo fato de eu acreditar na forte relação entre essas áreas, assim como no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma colaborativa e dialógica, e na descoberta de instigantes práticas pedagógicas por meio das implicações e das possibilidades da tríade Educação, Comunicação e Tecnologia. A identificação com meu grupo de pesquisa foi ainda maior quando conheci mais sobre a Educomunicação, ou seja, um movimento oriundo da inter-relação entre Educação e Comunicação que, por sua vez, defende a importância de ações que incentivem a produção e a recepção crítica de informações e conteúdos, assim como a comunicação dialógica.

Refletindo sobre os meus caminhos e minhas escolhas, em que está evidente minha vontade de ensinar, da brincadeira de ser professora à escolha da profissão, não se tornou difícil para mim entender o motivo do meu primeiro interesse de pesquisa ter sido estudar as aprendizagens, principalmente as novas e diferentes formas de aprendizagens contemporâneas relacionadas com o uso das tecnologias. Contudo, avaliando junto com minha orientadora as adaptações sugeridas pela banca de qualificação, decidimos pesquisar, neste momento, sem perder a proximidade com os meus interesses, uma temática que envolve a formação inicial de professores, com atenção voltada para a prática pedagógica. Acrescentei a isso, contudo, um elemento comum da atualidade: as mídias.

Entendo, então, que a reflexão sobre essas temáticas se tornam interessantes à medida que poderão revelar diferentes perspectivas sobre o ensinar e o aprender, assim como outras maneiras de pensar sobre o assunto, até mesmo porque o cenário atual é bem diferente daquele do início da minha vida escolar, já que atualmente o ensino e aprendizagem não ocorrem somente na escola, com os livros e por meio do professor.

Finalizo este texto com a certeza de que busquei encontrar as palavras que melhores se encaixam com as minhas vivências e com a abertura deste trabalho. No entanto, percebi - que ironia, logo eu, amante das letras - que essa tarefa se transformou em um desafio: o da reflexão sobre caminhos e escolhas; afinal, pensar sobre si mesmo é um exercício desafiador.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DE ESCOLHAS E DE CAMINHOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Tema e problema de pesquisa

O ensino, por ser realizado por seres humanos entre seres humanos, é modificado pelos sujeitos e os sujeitos modificados por ele, o que o torna uma prática social complexa, segundo Pimenta (2015). Com o surgimento de novos elementos na contemporaneidade, tais como as mídias, acreditamos que a complexidade dessa prática aumentou, isso porque ensinar e aprender com a presença das mídias no cotidiano constituem-se em ações que não estão limitadas ou reduzidas ao ambiente escolar e aos livros, pois essa nova era permitiu uma modificação na relação com o saber. Uma dessas modificações está nos novos espaços de formação criados com as mídias que, por sua vez, proporcionam possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento até então guardadas pelos livros e pela autoridade do professor.

Diante desse contexto, a prática pedagógica docente é impactada, pois exige dos professores um novo modo de pensar sobre a formação humana, assim como novas maneiras de executarem suas práxis. Contudo, estar atento a essas mudanças e executá-las não significa produzir velhas práticas através de novos meios, como “uma possibilidade de ilustrar o que se diz, de tornar menos aborrecida a lição, de amenizar algumas jornadas de trabalho, presas da inércia mais insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128). Ou seja, os docentes e a comunidade escolar precisam entender as mídias para além dos limites instrumental de uso e de acesso, de modo que elas se tornem elementos que contribuam para o exercício de uma prática pedagógica transformadora, isto é, crítica, criativa e dialógica.

Dessa forma, para que esse contexto não seja ignorado pelos docentes e pela comunidade escolar na prática pedagógica, ou, então, considerado apenas por “modismo”,

acreditamos na importância dessa temática fazer parte dos conteúdos curriculares da formação inicial de professores, pois, possivelmente, a prática refletirá as crenças e as apropriações do profissional enquanto indivíduo social, por isso se faz importante a apropriação criativa e crítica das mídias ainda durante a formação, amparada na perspectiva de Freire (2011).

Para pensar essas questões, esta pesquisa irá pautar-se nos princípios da Educomunicação, área de conhecimento que surgiu da inter-relação entre a Educação e a Comunicação que, por sua vez, passou a ser definida como:

[...] um 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 (SOARES, 2002, p. 24).

O conceito de ecossistema comunicativo, mencionado no excerto acima, ocorre, de acordo com Martín-Barbero (2011), de duas formas: a primeira é a relação de empatia dos jovens com as novas tecnologias que, por sua vez, trata-se de um novo modo de perceber e sentir. A segunda manifestação e materialização do ecossistema comunicativo, segundo o autor, configura-se pela dispersão do saber fora da escola, isto é, existem múltiplos saberes que circulam fora do ambiente escolar, que antes era o único lugar de legitimação do saber, e estão além do livro.

Soares (2011) entende o conceito de ecossistemas comunicativos para além da apropriação das tecnologias, pois consiste em teias de relações construídas coletivamente entre as pessoas do espaço escolar, visando favorecer o diálogo social, não deixando de considerar as potencialidades dos meios de comunicação, bem como de suas tecnologias, porém incluindo o diálogo na metodologia de ensino, na aprendizagem e na convivência do espaço educativo.

Nesse sentido, acreditamos que nos espaços em que os ecossistemas comunicativos estão fortalecidos, torna-se possível construir uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), isto é, uma prática que amplie as possibilidades comunicativas que existem entre os sujeitos que participam do processo educativo - professores, gestores, crianças, família e sociedade - e que favoreça uma relação mais crítica, ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte do seu contexto (SOUZA, 2013).

Diante do exposto e considerando os princípios que fundamentam o campo da Educomunicação, esta pesquisa está interessada em responder a seguinte problemática: **como os acadêmicos do curso de Pedagogia compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica?**

### 1.2.2 Justificativa

De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Básica tem por finalidades:

Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Ao considerar que a formação básica dos indivíduos visa possibilitar meios para que eles possam dominar, compreender, desenvolver e fortalecer, conhecimentos e habilidades indispensáveis para o exercício da cidadania, e que as mídias fazem parte desse contexto, pois perpassam os diferentes setores da sociedade, e seu conteúdo influencia, em maior ou menor grau, os indivíduos, o excerto acima ratifica que as mídias podem ser utilizadas como uma das maneiras de atender às necessidades da contemporaneidade, como, por exemplo, um meio de facilitar e de ampliar as capacidades humanas em diversos aspectos, inclusive no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma prática pedagógica crítica, criativa e dialógica.

Nesse sentido, entendemos, assim como Pimenta et al (2013, p. 147), que a prática pedagógica contém elementos extremamente importantes, tais como:

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Porém, lidar com todos esses elementos constitui-se em um grande desafio aos docentes, por isso compreendemos que a formação inicial é um período-chave para a posterior prática profissional do professor. Como a sociedade recebe cada vez mais inovações midiáticas, acreditamos que a temática das mídias na prática pedagógica deve estar conectada com o processo de formação inicial de professores, mas de modo que ela seja entendida para além de um uso instrumental, como uma aliada da prática pedagógica, contribuindo para um uso crítico e consciente, assim como um meio para acessar e construir conhecimentos, em que os alunos sintam-se produtores, trabalhem colaborativamente, ganhem espaço para se autoexpressarem, e, ainda, que nesse espaço seja possível construir um ecossistema comunicativo fortalecido.

No entanto, estamos cientes de que apenas a formação inicial dos docentes, ou mesmo as formações continuadas, não dariam conta de resolver essas questões, uma vez que, segundo Velasco (2014, p. 212), primeiro será preciso superar um dos problemas da escola com relação à incorporação das mídias, que para a autora está no seu “modelo comunicativo, que é

vertical, sequencial e autista, que não se abre para o exterior”, e que dessa forma acaba reproduzindo ações e discursos tradicionais, em que a memorização, a repetição, o individualismo e a passividade do aluno diante do professor continuam presentes.

Nesse sentido, pensamos que um dos caminhos para superar tal modo de incorporação das mídias no uso educacional está na adoção de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), que pode auxiliar a repensar os processos educativos e comunicativos, já que tal prática considera as particularidades e as relações da contemporaneidade, a ampliação das possibilidades comunicativas, as experiências midiáticas e tecnológicas dos alunos - resultado de suas experiências de vida -, assim como procura incentivar a realização de atividades coletivas de modo que todos os envolvidos participem de forma ativa na construção do conhecimento, ultrapassando, inclusive, os muros da escola ao chegar às famílias e, ainda, não utiliza os meios tecnológicos como mera possibilidade instrumental, mas, sim, procura proporcionar uma relação mais ativa e crítica dos sujeitos diante deles.

Essas ideias, que resumem os cinco princípios que compõem a PPE (SOUZA, 2013), estão em sintonia com a perspectiva de Orozco Gómez (2011, p. 281) quando este diz que “viver em um ecossistema comunicativo, em que um intercâmbio com as diferentes telas e plataformas requer uma exploração criativa e descobertas, faz com que estejamos sempre em condições de educar-nos e de aprender”. É nessa perspectiva, com a ideia esperançosa, mas não “ingenuamente construída de otimismo falso e de esperança vã”, – como alertou Paulo Freire (2016, p. 21) sobre seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” – que defendemos a apropriação das mídias na prática pedagógica docente como uma nova maneira de ensinar e aprender, aproximando o espaço escolar da realidade contemporânea. É dessa forma que justificamos nosso interesse por essa temática de pesquisa – mídias e prática pedagógica –, considerando a importância da formação inicial docente como contribuinte para essa relação.

Com essa definição, para auxiliar na reflexão sobre os caminhos construídos por esta pesquisa, realizamos uma busca sistemática para compreender o que dizem as escolhas e os caminhos percorridos por outros pesquisadores em seus trabalhos que, por sua vez, tratam ou têm proximidade com o tema em estudo nesta pesquisa, como mostra o subitem a seguir.

### **1.2.3 Caminhos e escolhas percorridos por outros pesquisadores: o que dizem alguns trabalhos publicados sobre o tema em estudo**

A partir da delimitação temática, que decidiu abordar as mídias e a prática pedagógica, ressaltando a importância do processo de formação inicial docente, e, sobretudo, o contexto

da Educomunicação, realizamos, no mês de fevereiro de 2017, a busca sistemática de teses e dissertações que tratam ou têm proximidade com o tema de interesse desta pesquisa, sem delimitação temporal.

O repositório escolhido para a busca sistemática, devido à importância para a sociedade acadêmica, foi o Banco<sup>1</sup> de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse caso, ressaltamos que apesar da não definição de uma delimitação temporal para a busca realizada, os trabalhos disponíveis para consulta na plataforma Sucupira correspondem aos anos de 2013 a 2016, o que faz com que os trabalhos da CAPES, pesquisados e selecionados para esta pesquisa, sejam, obrigatoriamente, dos anos de 2013 a 2016.

No entanto, além de realizarmos a busca sistemática no repositório da CAPES, optamos por também desenvolvê-la no *site* do Programa<sup>2</sup> de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), haja vista que por meio das produções desenvolvidas em tal PPGE foi cunhado um dos conceitos que perpassará esta pesquisa, isto é, o de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Para a realização dessa atividade, adotamos como critérios para a seleção de trabalhos que tratam ou têm proximidade com o tema de interesse desta pesquisa dois filtros, a saber:

- 1) Primeiro filtro: buscou a palavra ‘Educomunicação’ em títulos, resumos e/ou palavras-chave de teses ou dissertações do repositório escolhido para pesquisa e do *site* do PPGE/UDESC.
- 2) Segundo filtro: a partir dos resultados dos trabalhos listados no primeiro filtro, realizamos a leitura de seus títulos, resumos e/ou palavras-chave, com o intuito de encontrar referência aos focos de pesquisa deste trabalho, isto é: ‘formação inicial de professores’, ‘Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)’ e ‘mídias’. Ou seja, procuramos por essas palavras-chave no contexto da Educomunicação. Acrescentamos, ainda, para esse segundo filtro, a condição de que esses trabalhos tivessem como foco as escolas ou as universidades, assim como o ensino formal, já que nossa pesquisa e nossa reflexão se dão a partir desses espaços e condições. Dessa forma, para ampliar as possibilidades da busca, consideramos os estudos que têm aproximação com as referidas palavras, tais como: ‘formação de professores’, ‘formação docente’, ‘prática educacional’ e ‘tecnologias’.

---

<sup>1</sup> Endereço: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: fev/ 2017. Trabalhos disponíveis para a busca de 2013 a 2016.

<sup>2</sup> Endereço: <http://www.faed.udesc.br/?id=151>. Acesso em: fev/2017.



Realizados os filtros, seguimos os seguintes procedimentos:

- 1) Os trabalhos selecionados no segundo filtro foram separados para leitura dos respectivos problemas de pesquisa, objetivos e resultados.
- 2) A partir desses dois filtros, construímos um quadro para a identificação da tese e das dissertações selecionadas, e outro quadro para a apresentação da síntese desses trabalhos.

Com o primeiro filtro, encontramos 76 trabalhos (59 dissertações e 07 teses), no repositório da CAPES, e 06 trabalhos (todos dissertações), no *site* do PPGE/UDESC. Excluindo os trabalhos repetidos entre o repositório e o *site*, somamos um total de 78 trabalhos no primeiro filtro. Esses trabalhos, que buscaram a palavra ‘Educomunicação’ em títulos, resumos e/ou palavras-chave, pertencem, em sua grande maioria, aos Programas de Pós-Graduação em Educação e suas variantes (Educação Ambiental; Educação Matemática e Tecnológica; Educação Agrícola), e Comunicação e suas variantes (Ciências da Comunicação; Comunicação e Territorialidades; Comunicação Midiática; Comunicação e Cultura; Comunicação Social; Comunicação e Linguagens), mas, também, estão atrelados aos seguintes programas: Estudo das Linguagens; Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente; Escola de Comunicações e Artes da USP; Meio Ambiente e Desenvolvimento; Gestão em Organizações Aprendentes; Educação: História, Política e Sociedade; Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia; Ciência e Tecnologia Ambiental; Desenvolvimento Regional, Tecnologias, Comunicação e Educação; Educação, Cultura e Comunicação; Ensino, Filosofia e História das Ciências; Mídia e Cotidiano; Divulgação Científica e Cultural; Ensino em Ciências e Matemática; Ensino de Ciências, Tecnologia e Gestão em Educação a Distância; Políticas Sociais, Ensino e História das Ciências e da Matemática; Letras; e Difusão do Conhecimento. Isso nos mostra o caráter interdisciplinar da área da Educomunicação.

Ao analisarmos esses 78 trabalhos, percebemos que alguns estavam relacionados com projetos realizados em contextos não formais de educação, muitos promovidos por Organizações Não-Governamentais (ONGs), outros com o ensino técnico, educação a distância, ensino ambiental e, também, relacionados à religião, como foi o caso, por exemplo, da tese de Corazza (2015)<sup>3</sup>, que pesquisou a Educomunicação na formação para a comunicação de agentes pastorais e educativos a partir do espaço não formal. Como foram estabelecidos como critérios para o segundo filtro a presença nos títulos, resumos e/ou

---

<sup>3</sup> CORAZZA, Helena. **Educomunicação**: caminhos e perspectivas na formação pastoral. A experiência do Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAAC). 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

palavras-chave que faziam referência aos focos de pesquisa deste trabalho, isto é: ‘formação inicial de professores’, ‘Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)’ e ‘mídias’ e/ou palavras afins, descritas anteriormente; e, ainda, que esses trabalhos estivessem no contexto das escolas ou das universidades, durante o ensino regular, passaram, *a priori*, para o segundo filtro, 24 trabalhos (22 dissertações e 02 teses). Contudo, apesar da confirmação dos critérios estabelecidos no segundo filtro, percebemos durante a leitura dos respectivos problemas de pesquisa, objetivos e resultados, que alguns trabalhos, *a priori* selecionados, não tratam ou têm proximidade com o tema de interesse desta pesquisa. A dissertação de Próspero (2013)<sup>4</sup>, por exemplo, apesar de apresentar a palavra ‘prática educomunicativa’ em seu resumo e considerar o contexto das escolas, seu objetivo estava em identificar e entender se e de que forma a Educomunicação se insere e se desenvolve no Programa Mais Educação do Ministério da Educação. Além disso, a dissertação de Fernandes (2014)<sup>5</sup>, mesmo incluindo o termo ‘formação de professores de história’ para o audiovisual, pensando em utilizá-la para a prática nas escolas, a referência a tal formação é específica do trabalho realizado por uma ONG, o que extrapolaria os contextos propostos no segundo filtro deste trabalho, escolas e universidades.

Dessa forma, considerando especificidades como as citadas acima, percebidas nos trabalhos selecionados no segundo filtro, foram selecionados, ao final, 18 trabalhos (17 dissertações e 01 tese). Ressaltamos que como os trabalhos selecionados no segundo filtro se repetem no repositório da CAPES e no *site* do PPGE/UDESC, optamos por apresentar aqueles disponíveis na CAPES. Assim, construímos o Quadro 1 para ilustrar as dissertações e a tese selecionadas no segundo filtro, que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação.

---

<sup>4</sup> PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013, 368 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicações e Artes. São Paulo, 2013.

<sup>5</sup> FERNANDES, Márcio Regis. **Formação audiovisual do professor de história**: o vídeo documentário e a ONG ENCINE. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza/CE, 2014.

Quadro 1 – Dissertações e tese selecionadas no segundo filtro, disponíveis no repositório CAPES, que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	Presença do termo <b>Formação Inicial de Professores ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)	Presença do termo <b>PPE ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)	Presença do termo <b>Mídias ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)
PEREIRA, Nadir Rodrigues. <b>Educomunicação na Pedagogia</b> . 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2013.	X	X	X
RODRIGUES, Edivânia Duarte. <b>Os Discursos sobre a Educomunicação na Rádio Escolar: um Estudo Etnográfico em uma Escola Pública</b> . 2014, 273 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Rio Grande do Norte, 2014.	X	X	X
PORTON, Simone de Souza Alves de Bona. <b>Prática educacional no espaço escolar: construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica</b> . 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.		X	
SANTOS, Vânia Aparecida Ribeiro dos. <b>Educomunicação e a relação com o saber</b> . São Paulo. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade. São Paulo, 2014.		X	
SOUZA, Kamila Regina de. <b>Desenhos animados e educação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil</b> . 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.		X	X
SILVESTRE, Camila Paula. <b>Educomunicação: perspectivas no Ensino Médio Inovador</b> . 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013.		X	X

Quadro 1 – Dissertações e tese selecionadas no segundo filtro, disponíveis no repositório CAPES, que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	Presença do termo <b>Formação Inicial de Professores ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)	Presença do termo <b>PPE ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)	Presença do termo <b>Mídias ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)
SANTOS, Suara Macedo dos. <b>Autoria e colaboração de estudantes do Ensino Fundamental:</b> o blog e a produção escrita numa perspectiva educucomunicativa. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife, Pernambuco, 2014.		X	X
SOUZA, Edemilson Gomes de. <b>Educomunicação e Protagonismo Juvenil:</b> Contribuições de uma Rádio Escolar. 2015, 246 f. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.		X	
LIMA, Fabio Oscar. <b>A mídia e o desenvolvimento de práticas educucomunicativas:</b> as notícias da América Latina na sala de aula. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.		X	X
LEPRE, Leonardo Ribelatto. <b>Percepções dos professores de um curso de Pedagogia sobre o uso das mídias em sala de aula:</b> algumas reflexões. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Oeste Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, 2015.			X
MERLINI, Emilia de Mattos. <b>Comunicação e cidadania entre jovens da zona rural de Lima Duarte (MG).</b> 2013. F. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.			X
PRANDINI, Paola Diniz. <b>A cor na voz:</b> linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educucomunicativas. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa em Comunicação. São Paulo, 2013.		X	

Quadro 1 – Dissertações e tese selecionadas no segundo filtro, disponíveis no repositório CAPES, que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Conclusão)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	Presença do termo <b>Formação Inicial de Professores ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)	Presença do termo <b>PPE ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)	Presença do termo <b>Mídias ou palavras afins</b> (títulos, resumos e/ou palavras-chave)
BEZERRA, Wagner da Silveira. <b>A mediação do consumo midiático no universo escolar</b> : estudo de caso do Projeto GENTE. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano. Niterói, 2015.			X
LUCENA, Marcia Maria Cassin. <b>Educomunicação</b> : as mídias móveis na cultura escolar. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2013.		X	X
CUNHA, Andreza Lima Marimon da. <b>Obstáculos e potencialidades das tecnologias da Informação e Comunicação como prática dialógica na educação</b> . 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle – UNISALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2013.			X
HACK, Alcides Geraldo. <b>Notícia cidadã</b> : o telejornal como ferramenta de ensino de ciências. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Brasília, DF, 2014.			X
ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues. <b>Rádio e ciberespaço na formação de professores a distância</b> . 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância. Recife, 2013.	X	X	X
NOVAK, Emilene da Conceição. <b>A mídia digital e a relação com a criança da Educação Infantil</b> : percepções dos professores sobre interatividade e processos comunicacionais. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens). Universidade de Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagem. Curitiba, 2014.			

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Prosseguimos com a leitura dos respectivos problemas de pesquisa, objetivos e resultados dos 18 trabalhos apresentados no Quadro 1. Para aclarar esse procedimento, construímos o Quadro 2, que, por sua vez, apresenta uma síntese<sup>6</sup> de alguns caminhos e escolhas percorridos por outros pesquisadores em seus trabalhos publicados, que tratam ou têm proximidade com o tema em estudo nesta pesquisa.

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que a síntese do Quadro 2 apresenta os objetivos, as características, os resultados e os problemas das pesquisas selecionadas. No entanto, quando não identificamos os problemas de pesquisa de forma explícita, os denominamos como *foco* de pesquisa.

Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
<p>PEREIRA, Nadir Rodrigues. Educomunicação na Pedagogia. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2013.</p>	<p><b>Problema:</b> Qual a percepção que os alunos formandos do curso de Pedagogia (que cursaram a disciplina de Educação e Tecnologia em 2012), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) têm em relação à educomunicação como um campo de conhecimento que se pauta no diálogo e na aproximação entre a educação e a comunicação?</p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender como poderiam ser introduzidos os paradigmas conceituais da educomunicação no currículo do curso de Pedagogia.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> Estudo de caso; abordagem qualitativa; observação; entrevista; aplicação de questionário (com alunos); análise das discussões resultantes de um seminário realizado como atividade de conclusão da disciplina observada; análise de conteúdo.</p> <p><b>Resultados:</b> Os participantes da pesquisa entendem que a educomunicação é uma prática pedagógica que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, facilitando uma relação mais horizontal na sala de aula, assim como também entendem que a educomunicação deve fazer parte da formação profissional do pedagogo.</p>
<p>RODRIGUES, Edivânia Duarte. <b>Os Discursos sobre a Educomunicação na Rádio Escolar:</b> um Estudo Etnográfico em uma Escola Pública. 2014, 273 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Rio Grande do Norte, 2014.</p>	<p><b>Problema:</b> Quais as condições de produção discursiva em torno da prática educomunicativa na Rádio Escolar, no processo de formação de educadores na cidade de Natal/RN? Qual a construção discursiva que formadores e cursistas fazem da prática educomunicativa e suas marcas dialógicas na Rádio Escolar na comunidade educativa de Natal? De que maneira os cursistas relacionam a prática educomunicativa aos seus contextos educativos, atribuindo sentido aos lugares de professores e alunos?</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar o contexto e a construção discursiva em torno da prática educomunicativa na Rádio Escolar a partir do processo de formação de educadores na cidade de Natal/RN.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> A pesquisadora investigou um curso de extensão fornecido por um grupo de pesquisa da Universidade Federal do RN, para a formação de educadores para a Rádio Escolar, realizado em uma escola estadual de Natal. Etnografia; abordagem qualitativa; observação participante; entrevistas (alunos, professores, coordenadores e funcionários da escola); análise do discurso.</p> <p><b>Resultados:</b> os professores da escola pesquisada tinham equipamentos para a produção da rádio escolar, mas não tinham formação (a rádio estava associada à transmissão de músicas e informes). O curso oferecido tinha a pretensão de alargar os sentidos da linguagem midiática na escola e pensa-la como constituinte do currículo escolar, sendo a Educomunicação um caminho. A rádio passou a ser compreendida como mediação tecnológica que atravessa o saber e fazer dos sujeitos escolares, segundo a autora, tendo suas responsabilidades compartilhadas entre professores e alunos, ajudando os discentes a tornarem-se sujeitos autônomos. Foram percebidos em alguns momentos um desencontro entre a consciência da prática educomunicativa e sua efetiva prática, além de falta de fôlego para a implementação do aprendido.</p>

Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
<p>PORTON, Simone de Souza Alves de Bona. <b>Prática educomunicativa no espaço escolar:</b> construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.</p>	<p><b>Problema:</b> Como construir um ecossistema comunicativo no espaço escolar por meio de uma rádio escola?</p> <p><b>Objetivo:</b> Refletir sobre as contribuições que o desenvolvimento de uma prática educomunicativa, por meio de uma rádio escola, traz para a criação de ecossistemas comunicativos no espaço escolar.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> Pesquisa-ação; abordagem qualitativa; observação direta; questionário; oficinas; entrevista (com alunos).</p> <p><b>Resultados:</b> A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Capivari de Baixo, SC. Uma prática educomunicativa realizada por meio de uma rádio escolar pode gerar um ecossistema comunicativo na escola. A criação desses ecossistemas é assunto da discussão dos resultados da pesquisa.</p>
<p>SANTOS, Vânia Aparecida Ribeiro dos. <b>Educomunicação e a relação com o saber.</b> São Paulo. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade. São Paulo, 2014.</p>	<p><b>Problema:</b> De que forma professores e alunos do ensino fundamental II, de uma escola pública municipal da periferia de São Paulo, percebem as práticas educomunicativas na escola e seus efeitos nas relações intra e extraescolares, no trabalho de ensinar dos professores e no aprendizado dos alunos?</p> <p><b>Objetivo:</b> Investigar, com base nas percepções expressas por alunos e professores, as condições em que ocorrem as práticas de educomunicação em uma escola pública municipal de ensino fundamental II da periferia de São Paulo, e sua interação entre alunos e professores, nos modos de ensinar e de aprender e nas relações com o saber.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> analítico-descritiva; abordagem qualitativa; análise de documentos; observação; entrevistas (com alunos, professores, agentes envolvidos no projeto, e contou com a manifestação de quatro pais de alunos).</p> <p><b>Resultados:</b> A pesquisa foi realizada com alunos e professores que participam do projeto “Nas ondas do Rádio”, instituído pela prefeitura de São Paulo nas escolas do município. Um trabalho com as mídias na escola, norteador pelo conceito da educomunicação, parece alterar o currículo tradicional e enrijecido e adotar uma educação em que a relação com o saber seja construída pela interação entre alunos e professores, uma relação de horizontalidade.</p>
<p>SOUZA, Kamila Regina de. <b>Desenhos animados e educomunicação:</b> as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.</p>	<p><b>Problema:</b> Como os professores compreendem os desenhos animados e como os tratam nas suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil?</p> <p><b>Objetivo:</b> Refletir, à luz da Educomunicação, como os professores da Educação Infantil compreendem e tratam os desenhos animados em suas práticas pedagógicas.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> Estudo de caso; abordagem qualitativa; observação; realização de entrevistas (com a professora e a auxiliar de sala da turma pesquisada); questionário (com os pais ou responsáveis das crianças); análise de conteúdo.</p> <p><b>Resultados:</b> A pesquisa ocorreu em uma instituição pública municipal de Educação Infantil, na região continental de Florianópolis/SC. A pesquisadora percebeu que a professora e a auxiliar de sala participantes da pesquisa, caminhavam em direção de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), isto é, aquela prática que considera o universo midiático vivido pelas crianças, ampliando o ecossistema comunicativo no contexto educacional.</p>



Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
<p>SILVESTRE, Camila Paula. <b>Educomunicação:</b> perspectivas no Ensino Médio Inovador. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013.</p>	<p><b>Problema:</b> Como são propostos e praticados os elementos da práxis educacional no programa Ensino Médio Inovador em Mossoró/RN?</p> <p><b>Objetivo:</b> Levantar perspectivas educacionais no Ensino Médio Inovador em Mossoró/RN.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> abordagem qualitativa; entrevista semiestruturada (com os professores e o gestor de cada instituição pesquisada); análise do discurso.</p> <p><b>Resultados:</b> Após a análise de três escolas de Mossoró/RN que possuem o Ensino Médio Inovador e que realizam projetos voltados à temática das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e na construção de mídias pelos alunos, a autora percebeu que as práticas pedagógicas comunicativas são, em grande maioria, tidas como didáticas de aprendizagem em consequência das atividades propostas pelo programa Ensino Médio Inovador. Também observou a necessidade de um mediador para o exercício dessas práticas.</p>
<p>SANTOS, Suara Macedo dos. <b>Autoria e colaboração de estudantes do Ensino Fundamental:</b> o blog e a produção escrita numa perspectiva educacional. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife, Pernambuco, 2014.</p>	<p><b>Problema:</b> a partir de uma prática educacional (que possui uma metodologia colaborativa), com a utilização de blog, de que maneira a colaboração pode favorecer a autoria de estudantes do final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental?</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> Estudo de caso; abordagem qualitativa; observações; entrevistas semiestruturadas; intervenções (com alunos); análise de conteúdo.</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar como a colaboração, numa prática educacional, contribui para a autoria em estudantes no final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente com dez estudantes do 3º ano, de uma escola da rede pública municipal de Recife.</p> <p><b>Resultados:</b> Com a criação e a produção de blogs com os sujeitos envolvidos na pesquisa, a autora concluiu que a colaboração favorece a autoria, assim como o desenvolvimento da escrita do estudante é potencializada através do uso colaborativo do blog.</p>
<p>SOUZA, Edemilson Gomes de. <b>Educomunicação e Protagonismo Juvenil:</b> Contribuições de uma Rádio Escolar. 2015, 246 f. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.</p>	<p><b>Problema:</b> Descobrir como o Projeto de Rádio Escolar pode contribuir para o protagonismo juvenil no Centro Educacional Marista São José/SC.</p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender como o Projeto de Rádio Escolar pode contribuir para o protagonismo juvenil no Centro Educacional Marista São José/SC.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> estudo de caso; abordagem qualitativa; entrevista semiestruturada (com os monitores do projeto); análise de conteúdo.</p> <p><b>Resultados:</b> as análises permitem concluir que o projeto contribui para o desenvolvimento da autoexpressão dos alunos, instigando-os a se tornarem sujeitos questionadores, críticos, pesquisadores. Também desperta o gosto pela leitura e promove o convívio em grupo.</p>

Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
<p>LIMA, Fabio Oscar. <b>A mídia e o desenvolvimento de práticas educacionais</b>: as notícias da América Latina na sala de aula. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.</p>	<p><b>Problema:</b> utilizar notícias como ferramenta educacional seria uma proposta inovadora, mas que tipo de notícias poderia estar na sala de aula? Em qual nível de ensino?</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar o uso de notícias sobre a América Latina no ensino de História (Ensino médio), em relação aos conteúdos relacionados com a América Latina, inseridos na leitura cotidiana do mundo contemporâneo.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> abordagem qualitativa; descritiva e exploratória, questionários (com professores de História da escola pesquisada e os alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio).</p> <p><b>Resultados:</b> a pesquisa foi realizada em uma escola estadual na região central de Florianópolis/SC. O autor concluiu que os recursos tecnológicos poderiam ser mais bem aproveitados nas escolas e que as notícias do cotidiano ocupam um lugar secundário, já que o foco das aulas está em ministrar os conteúdos curriculares obrigatórios. Dessa forma, as notícias tanto locais quanto da América Latina acabam sendo apenas mais uma das temáticas entre tantas outras, e não recebem aprofundamento nas escolas.</p>
<p>LEPRE, Leonardo Ribellato. <b>Percepções dos professores de um curso de Pedagogia sobre o uso das mídias em sala de aula</b>: algumas reflexões. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Oeste Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, São Paulo, 2015.</p>	<p><b>Problema/foco:</b> como é a dinâmica da formação de pedagogos? Qual a representação que eles têm sobre a mídia e sua relação de convergência com a escola?</p> <p><b>Objetivo:</b> refletir acerca da imagem das mídias e da relação entre Comunicação e Educação dos docentes do Ensino Superior, neste caso específico, no curso de Pedagogia de uma Universidade privada do interior do Estado de São Paulo.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> abordagem qualitativa; estudo de caso; entrevistas (com professores), análise de conteúdo.</p> <p><b>Resultados:</b> a autora concluiu que apesar de as mídias e a comunicação estarem presentes no desenvolvimento das atividades docentes dos sujeitos investigados, elas apresentam fortes características tecnológicas e pouco humanizadoras. Ficou em aberto, segundo a autora, o entendimento de como preparar esses docentes para esse contexto, já que formações específicas não resolveriam o problema apresentado quando observado por um panorama mais amplo.</p>
<p>MERLINI, Emilia de Mattos. <b>Comunicação e cidadania entre jovens da zona rural de Lima Duarte (MG)</b>. 2013. F. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.</p>	<p><b>Problema/foco:</b> como atividades de produção de comunicação e de mídia podem contribuir para a cidadania, a formação de jovens e para o fomento de políticas públicas que abranjam a questão da mídia, da comunicação, da educação e da participação na sociedade pós-moderna? Os jovens de Lima Duarte tem uma relação de pertencimento ou não com a zona rural?</p> <p><b>Objetivo:</b> investigar a relação entre a produção de comunicação e de mídia e o exercício da cidadania entre jovens da zona rural de Lima Duarte/MG, que cursavam o segundo ano do ensino médio da E. E. Tiago Delgado.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> estudos culturais; pesquisa participante; entrevistas (pais, alunos e educadores); questionários de autoavaliação.</p> <p><b>Resultados:</b> teoria e prática aliadas ajudam a estabelecer processos dialógicos com os alunos, e esses aspectos favorecem o aprendizado e o desenvolvimento da participação e da cidadania. Os alunos reconhecem que aprendem com a mídia e sugerem como melhoria para os Meios de Comunicação de Massa um maior diálogo com o público, de forma que respeitem o que eles querem que seja veiculado. A Educomunicação na zona rural viabilizou benefícios para a valorização da cultura rural e de seus povos. Os jovens pesquisados possuem uma relação de pertencimento com a zona rural e buscam superar os desafios da região através da escola.</p>

Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
<p>PRANDINI, Paola Diniz. <b>A cor na voz:</b> linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa em Comunicação. São Paulo, 2013.</p>	<p><b>Problema/foco:</b> como os sentidos identitários são construídos por meio da linguagem verbal e como podem ser traduzidos em linguagem verbovisual a partir do processo educomunicativo?</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar, por meio de seus próprios discursos, os processos de construção de identidade negra de jovens do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> estudo de caso; pesquisa participante; questionário; oficinas (com os alunos); análise do discurso.</p> <p><b>Resultados:</b> Cinco alunos do curso de licenciatura em Educomunicação da USP colaboraram com a pesquisadora no campo de investigação. A autora compreendeu que no processo de enunciação, os participantes da pesquisa conscientizaram-se sobre si mesmos e ao grupo social, possibilidade que surgiu com o ato de se autonarrarem. Esse processo de reconhecimento se fortalece por meio da alteridade, que pode levar a aquisição da consciência social de si e do “ser negro” na sociedade. A prática educomunicativa foi motivadora para a criação de ecossistemas comunicativos, o que fez com que a relação professor-aluno tenha se tornado aberta, facilitando a fala dos alunos sobre si mesmos.</p>
<p>BEZERRA, Wagner da Silveira. <b>A mediação do consumo midiático no universo escolar:</b> estudo de caso do Projeto GENTE. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano. Niterói, 2015.</p>	<p><b>Problema/foco:</b> De que forma o educando se apropria do aparato tecnológico oferecido pelo projeto GENTE? Qual o papel do educador ao aplicar as estratégias pedagógicas por meio das TIC? Quais as preferências dos alunos sobre conteúdos midiáticos? Como alunos e professores se adaptam as TIC como estratégia pedagógica? Entre outros.</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar o processo de adaptabilidade de educandos e educadores frente à reconfiguração das estratégias de ensino-aprendizagem a partir das TIC enquanto ferramentas pedagógicas no ambiente escolar, por meio do estudo de caso do Projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE), desenvolvido na E.M. André Urani, RJ.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> estudo de caso; abordagem qualitativa; observação participante; entrevistas semiestruturadas (com os professores e gestores do projeto); discurso do sujeito coletivo.</p> <p><b>Resultados:</b> para a utilização das mídias como instrumento regular nas escolas, é necessário que alunos e professores analisem criticamente os conteúdos acessados ou mediados. Dessa forma, o autor entende que a educação para a mídia pode orientar e fornecer habilidades e leitura crítica para o uso das tecnologias, o que pode influenciar a autonomia e o protagonismo infantil e juvenil.</p>
<p>LUCENA, Marcia Maria Cassin. <b>Educomunicação:</b> as mídias móveis na cultura escolar. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2013.</p>	<p><b>Problema/foco:</b> até que ponto o celular, enquanto mídia móvel, é ou não, pode ou não, ser um recurso didático pedagógico interessante para a construção do conhecimento? Quais aprendizagens são potencializadas com o uso do celular?</p> <p><b>Objetivo:</b> pensar o celular para o uso em atividades pedagógicas e sua influência sobre a cultura educacional.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> abordagem qualitativa; pesquisa documental descritiva e interpretativa, registros (filmagem, gravação, fotografia, depoimentos produzidos por alunos); questionário (com professores).</p> <p><b>Resultados:</b> A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de São Paulo. A autora confirmou que o celular intervém no universo escolar, social e universal, pois com sua inserção notou-se relações que promoveram uma ‘revolução comunicacional’ dentro e fora da escola. A autora também alertou para a necessidade da não banalização do uso do celular na sala de aula, mas na importância de estabelecer relações críticas com esse recurso e acreditar na apropriação contextualizada pelos jovens.</p>

Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Continua)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
<p>CUNHA, Andreza Lima Marimon da. <b>Obstáculos e potencialidades das tecnologias da Informação e Comunicação como prática dialógica na educação</b>. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle – UNISALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2013.</p>	<p><b>Problema:</b> como se dá o uso das tecnologias por professores e alunos no contexto comunicacional?</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar a comunicação entre professores e alunos por meio das tecnologias de informação e comunicação.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> utilizou dados da pesquisa intitulada: TIC Educação 2011, publicada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br) no Brasil em 2012, que investigou 650 escolas, públicas e particulares, por meio de questionários para alunos, professores, diretores e coordenadores. A pesquisadora optou por utilizar: abordagem quantitativa, numa perspectiva qualitativa; pesquisa documental; análise de conteúdo.</p> <p><b>Resultados:</b> As tecnologias estão amplamente presentes nas escolas e no cotidiano dos alunos e professores. Os professores reconhecem a importância do uso das tecnologias nas escolas, porém, o que a pesquisa demonstrou é que elas são pouco utilizadas para a comunicação, haja vista que muitas vezes são entendidas com ferramentas de armazenamento e transmissão de informações, sem contribuir com mudanças na escola.</p>
<p>HACK, Alcides Geraldo. <b>Notícia cidadã: o telejornal como ferramenta de ensino de ciências</b>. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Brasília, DF, 2014.</p>	<p><b>Problema/foco:</b> desinteresse dos alunos pelo estudo de ciências e utilização das tecnologias como forma de mediação p/ o ensino.</p> <p><b>Objetivo:</b> investigar o uso do telejornal em sala de aula para mediar a aprendizagem de conceitos científicos na área de ciências da natureza, e também proporcionar aos educandos o desenvolvimento de uma visão crítica do noticiário televisivo, tendo como foco a cidadania.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> pesquisa-ação; abordagem qualitativa; questionário diagnóstico; oficina de <i>stop motion</i>, construção de telejornal.</p> <p><b>Resultados:</b> a pesquisa foi realizada em uma escola rural pública do DF. As atividades propostas pelo pesquisador aos participantes mostraram uma grande quantidade de violência consumida pelos estudantes por meio das mídias, indicando que essa violência pode ser propagada para as relações sociais. Também ficou aparente o protagonismo dos participantes durante as atividades propostas, o que mostra, segundo o autor, o quanto a autonomia deve ser incentivada na produção do conhecimento (sujeito passivo passa a ser autor de conhecimento).</p>
<p>ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues. <b>Rádio e ciberespaço na formação de professores a distância</b>. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância. Recife, 2013.</p>	<p><b>Problema:</b> como repensar o papel do rádio nos cursos de formação de professores a distância, de modo a dinamizar o processo de ensino e contribuir para a aprendizagem colaborativa e comunicativa? Como aproximar os professores da produção midiática dentro do curso de formação inicial e continuada, no espaço escolar em que atuam?</p> <p><b>Objetivo:</b> estimular e desenvolver habilidades de produção de conteúdos radiofônicos nos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, polo UAB/Carpina-PE, ingressantes pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, como meio de expressão, comunicação e construção do conhecimento.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> pesquisa bibliográfica; documental; abordagem qualitativa; questionário (com as alunas); curso para formação; produção de programas de rádio e publicação dos programas na <i>web</i>.</p> <p><b>Resultados:</b> a pesquisa foi realizada com educadoras, estudantes de pedagogia, em atuação. A autora percebeu que as participantes entendem as potencialidades oferecidas pelas mídias para o processo de ensino e aprendizagem, porém, suas dificuldades estão em considerar as mídias e as tecnologias como meros instrumentos para o ensino. Diante disso, a autora entende a necessidade da inclusão de disciplinas relacionadas com a prática e o uso da tecnologia, não como mero recurso, mas como mediação, nos cursos de formação inicial de professores.</p>

Quadro 2 – Síntese das dissertações e tese disponíveis no repositório CAPES que tratam sobre formação inicial docente, e/ou Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), e/ou mídias, e/ou palavras afins, no contexto da Educomunicação (Conclusão)

Trabalhos selecionados no contexto da <b>Educomunicação</b> (Tese ou dissertação)	<b>Síntese</b>
NOVAK, Emilene da Conceição. <b>A mídia digital e a relação com a criança da Educação Infantil:</b> percepções dos professores sobre interatividade e processos comunicacionais. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens). Universidade de Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagem. Curitiba, 2014.	<p><b>Problema:</b> como os professores da Educação Infantil percebem as contribuições dos processos comunicacionais e das mídias digitais no <u>aprendizado</u> de seus alunos a partir da interatividade?</p> <p><b>Objetivo:</b> compreender a percepção dos professores sobre as mídias digitais e os processos comunicacionais, bem como a contribuição para o aprendizado com as crianças da pré-escola a partir da interatividade.</p> <p><b>Características da pesquisa:</b> estudo exploratório descritivo; abordagem qualitativa; entrevistas com professoras.</p> <p><b>Resultados:</b> a pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas do município de Campo Mourão, no Paraná. A autora concluiu que os participantes da pesquisa não possuem uma percepção sobre o que é interatividade e os processos comunicacionais que as mídias digitais propõem. Diante disso, entendeu que para ocorrer um trabalho mais duradouro, é necessário uma integração das mídias no cotidiano pedagógico das escolas, assim como seja oferecida formação continuada para os professores.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2017)

A partir do Quadro 1, que ilustrou a presença das palavras-chave e/ou afins em trabalhos selecionados por meio dos filtros descritos neste estudo, e, também, a partir da síntese apresentada no Quadro 2, podemos discorrer algumas considerações sobre as pesquisas selecionadas.

Observamos, então, que dos 18 trabalhos selecionados no segundo filtro, apenas 03 possuem todas as três palavras-chave e/ou afins investigadas por nós, no contexto da Educomunicação: ‘formação inicial docente’, ‘Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)’ e ‘mídias’. Um número um pouco maior de trabalhos, mais especificamente 05, aparecem com as palavras-chave, ‘PPE’ e ‘mídias’, e/ou afins. Esse mesmo número de produções, 05, também está para a palavra-chave ‘mídia’ e/ou afim. Por fim, 04 dos trabalhos selecionados no segundo filtro contemplam a palavra-chave ‘PPE’ e/ou afim nos títulos, resumos e/ou palavras-chave, com foco nas escolas ou nas universidades, e no ensino formal. Ou seja, esses números indicam que nossa pesquisa apesar de, aparentemente, tratar de um tema recorrente, quando o observamos, nesse caso, no contexto da Educomunicação, percebemos que ele ainda está distante de ser esgotado.

O Quadro 2 também nos diz muito acerca dos 18 trabalhos selecionados no segundo filtro, como, por exemplo, o fato de a maioria deles terem utilizado como procedimento técnico o estudo de caso, mais especificamente 07, seguido da pesquisa-ação com 02 trabalhos.

Quanto à abordagem utilizada, ressaltamos que a qualitativa foi quase unanimidade nos trabalhos selecionados, totalizando 15 pesquisas, enquanto que apenas 01 optou pela abordagem quantitativa, e mesmo assim deixou claro que a adotou em uma perspectiva qualitativa.

Com relação aos instrumentos utilizados para o desenvolvimento das pesquisas, 08 trabalhos utilizaram mais de um instrumento, tais como: entrevista e questionário, por exemplo. Outros 07 utilizaram apenas a entrevista e 03 trabalhos optaram por utilizar o questionário.

Por sua vez, as técnicas de análise dos dados pesquisados não foram identificadas por nós em 08 trabalhos. Já outros 06 trabalhos utilizaram a análise de conteúdo, e 03 a análise do discurso. Fato curioso é que 01 trabalho utilizou-se da técnica do discurso do sujeito coletivo, que de acordo com Bezerra (2015, p. 72) segue os parâmetros metodológicos de Lefèvre, Lefèvre Marques (2009) e “baseia-se em um modelo analítico fundamentado em categorias que operam para uma análise sistemática a respeito das configurações sociais que exercem interferência sobre as formas de ação dos sujeitos”.

Observamos ainda, sobre os 18 trabalhos selecionados, que 08 deles investigaram mais de um público-alvo, como, por exemplo, os professores, os alunos e os gestores. Já outros 06 trabalhos pesquisaram os alunos, sendo os alunos de graduação o foco de 02 desses 06 trabalhos. A investigação de trabalhos que optaram pelos professores foram 03, e, por fim, 01 trabalho pesquisou os monitores de um projeto.

O contexto de maior interesse das pesquisas selecionadas foram as escolas, em todos os níveis da Educação Básica, no espaço urbano e no rural, por meio de 10 trabalhos. As escolas ainda aparecem nas pesquisas relacionadas a projetos desenvolvidos dentro do seu espaço, com seus alunos e/ou professores. Já as universidades, mais especificamente os cursos de graduação, foram contexto de investigação de 03 trabalhos, em que, inclusive, foram pesquisados os alunos dos cursos e, também, os professores que ministram disciplinas nos cursos de graduação.

As temáticas investigadas, como também mostra o Quadro 2, estiveram entre a rádio, os curso de pedagogia, desenhos animados, *blogs*, notícias, o uso das mídias nas aulas (notícias, celular), identidade negra, comunicação e mídia para a cidadania, entre outros, o que mostra, mais uma vez, a constituição da Educomunicação como um campo de estudos interdisciplinar.

Por fim, com relação aos resultados alcançados pelas pesquisas selecionadas, observamos, de modo geral, a compreensão por parte dos pesquisadores, a partir dos dados

analisados, de que a Educomunicação auxilia no processo de ensino e aprendizagem, ajudando a construir uma relação mais horizontal entre professor e aluno, estimulando ecossistemas comunicativos, a colaboração, a autoria e a autoexpressão do aluno. Além disso, as pesquisas também revelaram que as mídias e os recursos tecnológicos são entendidos como importantes recursos para a prática pedagógica, porém, os dados mostraram que eles poderiam ser mais bem aproveitados nas escolas pelos professores, para além de um uso instrumental. Nesse sentido, os dados de algumas pesquisas mostraram a importância de os cursos de formação inicial de professores oferecerem disciplinas voltadas para as mídias e as tecnologias em uma perspectiva crítica.

A partir dessa breve análise, ainda que limitada e panorâmica, foi possível observar o que dizem esses trabalhos que envolvem as palavras-chave e/ou afins desta pesquisa e que estão no contexto da Educomunicação, e a partir desses caminhos e escolhas de outros pesquisadores podemos vislumbrar e refletir sobre os caminhos desta pesquisa, a começar com os referentes teóricos e os objetivos, apresentados nos itens a seguir.

#### **1.2.4 Referentes teóricos**

A partir da delimitação temática investigada nesta pesquisa, o quadro teórico de referência é composto por autores que discutem as mídias e a educação, a formação inicial de professores e, também, a Educomunicação e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Para refletir acerca das mídias e da educação, iniciaremos com a contextualização do campo a partir olhar de Soares (2014), e Girardello e Orofino (2012). Na sequência, descreveremos sobre as mídias e a escola, ressaltando a cultura de ambos os espaços, com amparo nos estudos de Setton (2011) e de Martino (2014). Além disso, apresentaremos uma breve e simples descrição sobre a teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero (1997) e sobre a teoria das múltiplas mediações de Orózco Gomez (1994; 2005), e, ainda, traremos as contribuições de Orofino (2005) sobre a necessidade de ampliação das mediações escolares. Por fim, utilizamo-nos de Penteadó (2010) para apresentar algumas alternativas de atividades que trabalhem com as mídias em uma perspectiva crítica.

Na sequência, no que diz respeito à formação inicial de professores, utilizando-nos das contribuições de Gatti (2010), André (2013), de legislações brasileiras, e de dados do Censo de Educação Superior (2012; 2015) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentaremos uma breve e simples contextualização do tema em fatos históricos e números. Depois, dissertaremos sobre o processo de formar-se professor com a contribuição de André e Hobold (2009), Nóvoa (2009) e Facci (2004).

Considerando a formação de professores no contexto das mídias, apoiamo-nos em Penteado (2010), Souza e Bonilla (2014), e Nóvoa (2016).

Para pensar sobre o campo da Educomunicação, partiremos da perspectiva de Freire (2011), Aparicci (2014), Soares (2002; 2014) e Sartori (2014), com o intuito de descrever sinteticamente sobre o surgimento e o adensamento do termo. Com Martín-Barbero (2011), Soares (2011), Souza (2016) e Sartori (2010), refletiremos sobre o conceito de ecossistema (edu)comunicativo. São também alguns desses autores que abordam sobre a tendência de uso das mídias nas práticas pedagógicas ser instrumental, e alertam para a necessidade de mudança dessa concepção.

Já para refletir acerca do conceito cunhado a partir da perspectiva da Educomunicação, isto é, o de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), recorreremos à dissertação de Souza (2013), para falar dos cinco princípios da PPE, e à dissertação de Silva (2016), para descrever o perfil de um professor educucomunicativo. Antecedendo esse conceito, a prática pedagógica foi pensada a partir da perspectiva de Freire (2016), Pimenta (2015) e Libâneo (2008).

A partir dos estudos realizados por esses referentes teóricos, almejamos responder, junto aos dados levantados por esta pesquisa, os objetivos deste trabalho, expostos no item a seguir.

### **1.2.5 Objetivos**

Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender, à luz da Educomunicação, a relação entre as mídias e a prática pedagógica a partir da visão dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Para tanto, definimos três objetivos específicos visando alcançar o objetivo geral, a saber:

- 1) Apontar relações entre as mídias e a Educomunicação.
- 2) Identificar como os acadêmicos do curso de Pedagogia compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica.
- 3) Analisar as possíveis contribuições apontadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre as mídias para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Os caminhos escolhidos e percorridos com o intuito de responder aos objetivos propostos são apresentados ao longo deste trabalho, e detalhados no capítulo “Caminhos metodológicos e análise de dados”. No entanto, o item abaixo apresenta um esboço da metodologia utilizada nesta pesquisa.



### **1.2.6 Metodologia**

O objetivo de estudo adotado por esta pesquisa foi o exploratório, e a abordagem utilizada foi a qualitativa, considerando a perspectiva de Prodanov e Freitas (2013) e de Bardin (2010), já que nosso interesse está para além do que os números poderiam nos revelar.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados qualitativos foi o questionário, que, por sua vez, foi elaborado e utilizado a partir das considerações de Cervo e Bervian (2002), e aplicado com os acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia da FAED/UDESC, que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, e que ainda não tinham experiência como professores titulares de turma.

Com relação ao procedimento técnico adotado para a análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2010), com o apoio do nosso quadro teórico de referência, que se pautou nas mídias e na educação, na formação inicial de professores, na Educomunicação e na Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), conforme mostram os capítulos teóricos que abordam as temáticas em foco nesta pesquisa, apresentados na sequência.



## 2 MÍDIAS E EDUCAÇÃO

As mídias e a educação estão em nosso cotidiano e são assuntos de interesse geral, por isso, neste capítulo, buscaremos apresentar, em um primeiro momento, uma breve exposição sobre os caminhos da mídia e da educação no Brasil e na América Latina. Apesar de essa apresentação ter sido limitada e panorâmica, visto este não ser nosso objetivo maior, acreditamos que ela se faz necessária para podermos compreender melhor a configuração atual das pesquisas e ações nesse campo. Essa contextualização foi realizada a partir do olhar dos autores: Ismar Soares (2014), Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino (2012).

Na sequência, descreveremos sobre as mídias e a escola, ressaltando a cultura de ambos os espaços, com amparo nos estudos de Maria da Graça Setton (2011) e de Luís Mauro Sá Martino (2014). Explicamos, então, que devido às características comuns do espaço escolar, que fazem com que ele seja reconhecido como tal mesmo sem nenhuma identificação, entendemos que ele possui uma cultura própria. A cultura midiática, por sua vez, exerce uma importância nas relações sociais e nos processos socializadores da sociedade contemporânea, de acordo com Setton (2011), influenciando os espaços escolares e, por consequência, a cultura das escolas.

Diante desse cenário, a prática pedagógica docente é impactada, já que exige dos professores uma nova maneira de pensar acerca da formação humana, que não aprende apenas por meio dos livros e nas instituições de ensino. No entanto, para que esse contexto não seja ignorado pelos docentes e pela comunidade escolar na prática pedagógica, ou considerado apenas por “modismo”, acreditamos na necessidade de pensar sobre essa temática já durante o processo de formação de professores, pois, possivelmente, a prática refletirá as crenças e apropriações do profissional enquanto indivíduo social, por isso a importância da apropriação criativa e crítica das mídias ainda durante a formação, respaldada na perspectiva de Paulo Freire (2011).

Por fim, dissertaremos no último item deste capítulo sobre as mídias na escola, em que apresentaremos uma breve e simples descrição sobre a teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero (1997), e sobre a teoria das múltiplas mediações de Guillermo Orózco Gomez (1994; 2005). Utilizando-nos das contribuições de Orofino (2005) e de Martino (2014), entendemos a necessidade de ampliação das mediações escolares, em que a escola se torne um espaço de recepção crítica dos meios, mas que também produza *com* e *as* mídias. Nesse sentido, sem querer apresentar receitas prontas, mas, sim, apenas sugestões, mostramos algumas alternativas de atividades escritas por Heloísa Penteado (2010) que trabalham nessa

perspectiva, para os três níveis de ensino da Educação Básica. Com isso, buscamos que este trabalho, construído a partir das percepções de professores em formação, possa, de alguma maneira, retornar a eles e incentivá-los a desenvolver tais atividades, por meio de exemplos de fácil aplicabilidade.

Os itens a seguir descrevem com maiores detalhes os assuntos sintetizados nessas linhas.

## 2.1 CAMINHOS DA MÍDIA E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: BREVE RESUMO

Os anos 1960 marcaram o início da relação entre os campos da educação e da comunicação, em que a ideia do educador brasileiro Paulo Freire de construir uma teoria de educação como prática social que tivesse diálogo com a comunicação e a cultura foi uma das fortes influências à época aos campos, incentivando a educação popular no Brasil e, posteriormente, em países da América Latina.

O acompanhamento de tal relação pode ser descrito a partir de projetos e ideias que surgiram e vigoraram ao longo de décadas.

De acordo com Soares (2014), o primeiro programa da América Latina, criado em 1968, denominava-se *Plan de Niños* (PLAN-DENI) e tinha como objetivo a preparação de professores para a realização de atividades com o cinema em sala de aula. No ano seguinte, sob a responsabilidade da Organização Católica Internacional de Cinema (OciC), tal programa se estendeu para outros países, entre eles o Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, conhecido como Cineduc<sup>7</sup>, em que até o presente momento desenvolve atividades.

Ainda no Brasil, nessa mesma década, segundo Girardello e Orofino (2012), surgiu o projeto “Leitura Crítica dos Meios de Comunicação”, da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que enfatizava a formação de educadores, grupos de jovens e comunidades populares, para a análise crítica das mídias, com especial atenção para a recepção infantil, incentivando uma abordagem lúdica e criativa com as crianças nas análises que envolvessem a televisão.

Já na década de 1970, ocorreu uma mudança no cenário da América Latina: os intelectuais e educadores latino-americanos reagiram com firmeza à possível influência que os meios de comunicação, em especial a televisão, poderiam exercer sobre crianças e jovens. De acordo com Soares (2014), dois fundamentos opostos explicavam o motivo dessa reação, a

---

<sup>7</sup> Página do Cineduc na internet: <<http://www.cineduc.org.br/index.html/>>. Acesso em: jan/2017.

saber: um grupo adotava a visão de pesquisadores norte-americanos liberais, que, por sua vez, acreditavam na eficácia do processo comunicativo estar diretamente relacionada com o fato de o emissor ser capaz de vigorar sobre o receptor, como pregava a teoria dos efeitos. Por outro lado, outro grupo defendia a importância de que as atividades realizadas em sala de aula visassem estudar as mensagens dos meios e os seus impactos, deixando de lado a reflexão sobre os processos de produção e de poder atrelados a eles. Com isso, por diferentes razões, completa Soares (2014), os dois grupos demonstraram desconsiderar a crença de que o público consumidor poderia reagir a esse cenário, o que impactou nas possíveis trocas que poderiam ocorrer entre os campos da comunicação e da educação.

Diante dessa situação, segundo Soares (2014), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), promoveu ações com o objetivo de aproximar a Comunicação e a Educação, tais como: um encontro no México, em 1979, com ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, em que na oportunidade criou-se um plano comum visando minimizar os problemas da educação, sob o nome “Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”, que teve desdobramentos na década seguinte.

Especificamente no Brasil, a década de 1970 foi influenciada, de acordo com Girardello e Orofino (2012), pela pedagogia da linguagem total, do educador costa-riquenho Francisco Gutierrez. Tal proposta consistia em a escola oferecer espaço para as novas formas de produção da cultura, haja vista a crescente emergência dos meios de comunicação.

Na década seguinte, anos 1980, Soares (2014) pontua que a UNESCO buscou, por meio de uma reunião de ministros da Educação em Quito, refletir sobre o uso dos meios de comunicação nas escolas, assim como sobre a educação crítica diante das mensagens exibidas pelos meios de comunicação. A partir dessa reunião, a UNESCO passou a apoiar outras ações para discutir a temática em tela, como, por exemplo, os Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão, realizados em diferentes países, nos anos de 1985, 1986, 1988 e 1990. Percebeu-se, assim, ainda segundo Soares (2014), que após esses eventos, os educadores e os estudiosos da área passaram a lutar pela democratização das políticas de comunicação, objetivando a “Educação para Comunicação” como um ato humano e político.

Sobre a década de 1980, Girardello e Orofino (2012) completam dizendo que ao final do seu período, a América Latina foi palco para as pesquisas acerca da recepção do público, em que se investigou como ele percebe e se apropria das mensagens midiáticas. Essas pesquisas, então, promoveram espaços para o diálogo com outros países, favorecidos pelas produções de autores como Guilherme Orozco Gómez e Jesús Martín-Barbero, nomes esses que contribuirão com a reflexão realizada ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Ressaltamos, também, que as ações incentivadas na década de 1970 e de 1980, isto é, de promoção de espaço nas escolas para as novas formas de produção da cultura e de pesquisas sobre recepção, influenciaram, de acordo com Girardello e Orofino (2012), a atual relação da comunicação e da educação no Brasil.

Posteriormente, na década de 1990, exemplos da influência citada por Girardello e Orofino (2012) estão nos estudos realizados sobre o campo de inter-relação entre a educação e a comunicação, denominado Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, assim como a criação da “Revista Comunicação e Educação”, que promoveu a disseminação de ideias críticas acerca da temática em questão.

Ainda na mesma década, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), abriu espaço para a discussão desse campo. Já ao final da década de 1990, Devadoss (2004) *apud* Soares (2014) pontuou que a temática da educação e da comunicação deixou de ser um problema educativo para se tornar um problema de natureza cultural, a partir da discussão realizada no I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, realizado em São Paulo, onde também foi discutido o conceito de Educomunicação.

Pontuamos ainda, que a observação de Devadoss (2004) exposta nas linhas acima sobre a Educomunicação, confirmou-se com o passar dos anos, segundo Soares (2014), e, também, ajudou na inserção da Educação Midiática nas instituições de ensino. O autor destaca então, o sucesso do Programa Educom.rádio<sup>8</sup>, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, e o uso do conceito e da prática educ comunicativa pelo Ministério do Meio Ambiente<sup>9</sup>, e alerta para o fato de que esses exemplos mostram que a Educomunicação promoveu um interesse inovador sobre as questões da Educação Midiática no Brasil, reinaugurando espaços para a discussão crítica do tema em instituições formais e não formais de ensino.

Diante da descrição sobre os caminhos da mídia e da educação ao longo do tempo, percebemos a tamanha amplitude e o difícil esgotamento desse assunto. Optamos, então, em fazer um recorte sobre algumas questões que, no nosso entendimento, são fundamentais para serem pensadas em meio às inúmeras possibilidades de discussão que o assunto traz, entre

---

<sup>8</sup> O Educom.rádio foi um projeto da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, entre 2001 e 2004, em 455 escolas de Ensino Fundamental do município. Em tal projeto, as escolas participantes receberam um *Kit* de produção radiofônica, mobilizando os envolvidos para “a produção midiática de forma colaborativa, ampliando as formas de expressão e movimentando os recreios” (SOARES, 2011, p. 38).

<sup>9</sup> O uso do conceito e da prática educ comunicativa pelo Ministério do Meio Ambiente refere-se à “promoção midiática de gestores encarregados das áreas de preservação socioambiental. O empoderamento midiático passou a permitir que um número crescente de jovens se interessasse por fazer uso da palavra e dos veículos de informação para defender os ‘direitos da terra’[...]” (SOARES, 2014, p. 23).

elas, as mídias e a escola, mais especificamente a cultura escolar e a cultura das mídias, tema do próximo item.

## 2.2 MÍDIAS, ESCOLA E SUAS CULTURAS

No Brasil, assim como previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, organizada de acordo com regras comuns, tais como: carga horária mínima de 800 horas anual, distribuída por um mínimo de 200 dias letivos, assim como tempo de duração de cada nível de ensino, conteúdos curriculares, finalidades e objetivos de ensino e aprendizagem.

A partir da LDB, tiveram origem as Diretrizes Curriculares Nacionais que, por sua vez, estabelecem normas que orientam o currículo e os sistemas de ensino, de modo a cumprir com os objetivos da Educação Básica. Complementam também as regras, algumas orientações elaboradas pelo Governo Federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que consistem em diretrizes para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

O espaço escolar ainda define, de acordo com as características locais, outras regras, como, por exemplo, tipo de uniforme, espaço organizacional das salas de aula, tempo de intervalo para o lanche, entre outras ações que fazem com que tal espaço, mesmo sem qualquer identificação, seja reconhecido como escolar devido as suas características, sejam elas nacionais ou locais.

Nesse sentido, entendemos que o espaço escolar, por suas características comuns, possui uma cultura própria. Cultura aqui entendida na perspectiva de Setton (2011, p.15), isto é, “como capacidade dos indivíduos de criarem significados, potencial humano de interagir e se comunicar a partir de símbolos”. Além disso, esse espaço reúne muitas culturas, haja vista que recebe inúmeros e diferentes alunos, professores e outros profissionais.

Contudo, segundo Setton (2011, p. 19), a produção cultural ou simbólica de uma sociedade, como, por exemplo, a midiática, as opiniões e os julgamentos expressos por cada indivíduo, está relacionada com as condições de trabalho, de estudo, de lazer e, principalmente, de origem familiar. Dessa forma, de acordo com a autora, a cultura não expressa apenas os símbolos e os significados de uma sociedade, como dito acima, mas, sim, “*um conjunto de condições sociais de produção de sentidos e valores que ajudam na reprodução das relações entre os grupos, que auxiliam na transformação e na criação de novos e outros sentidos e valores*”.

Em resumo, Setton (2011, p. 20) pontua que considerando esse sentido, o termo cultura está para além do significado antropológico do termo, pois:

[...] nossa concepção de cultura revela um papel central na nossa existência cotidiana, pois está presente nas condições do processo de construção de nosso pensamento (valores abstratos), de nossa ação (comportamentos visíveis) e no processo de relação com os nossos semelhantes valorizando ou condenando práticas de cultura.

Ou seja, a mídia é uma matriz de cultura, pois:

Ela produz significados, veicula sentidos e símbolos morais e sociais. Ela, ao oferecer uma carga informativa, tem a capacidade também de propor e impor significados. A cultura aqui é concebida com a capacidade de integrar, manter a comunicação e, ao mesmo tempo, oferecer um corpo de categorias de pensamento e julgamento (SETTON, 2011, p. 25).

Por tudo isso, Setton (2011) afirma que a cultura midiática exerce uma importância nas relações sociais e nos processos socializadores da sociedade contemporânea. A linguagem midiática, por exemplo, pode ser um instrumento de poder, impondo, muitas vezes, comportamentos e formas de perceber o mundo, o que evidencia que os discursos e as mensagens midiáticas não são neutros.

Por esses discursos e mensagens da cultura das mídias atingirem a sociedade como um todo, eles também influenciam os espaços escolares e, por consequência, a cultura das escolas, o que exige dos professores e da equipe gestora escolar uma nova maneira de pensar acerca da formação humana na contemporaneidade, o que deve impactar profundamente na prática pedagógica docente.

Ressaltamos, ainda, que com as inovações midiáticas que surgiram ao longo dos anos, mais especificamente a partir de 1975, segundo Setton (2011), tais como as tecnologias analógicas e a informática, e mais tarde as tecnologias digitais, o tempo e o espaço contemporâneo foram impactados com a inauguração de um novo espaço: o ciberespaço<sup>10</sup>, definido por Lévy (1999, p. 17) no excerto a seguir como:

[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

---

<sup>10</sup> De acordo com Setton (2011) e Martino (2014), o termo ciberespaço foi usado pela primeira vez em 1984, no livro de ficção de William Gibson, em que significava um espaço onde os seres humanos eram conectados por meio de aparelhos eletrônicos. Atualmente, ainda segundo esses autores, um dos estudiosos mais renomados sobre o assunto é o canadense Pierre Lévy. No Brasil, entre os estudiosos do tema, destaca-se André Lemos.



As possibilidades oferecidas por esse novo espaço, como, por exemplo, rever um amigo, com imagem e voz mesmo que a distância, sem dúvida, poderiam inaugurar uma nova forma de cultura: a cibercultura. Essa nova forma de cultura pode ser definida, em linhas gerais, da seguinte maneira, de acordo com Martino (2014, p. 27-28):

[...] o termo designa a reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, no ciberespaço. Trata-se de um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores. [...] em outras palavras, é a cultura – entendida em um sentido bastante amplo como a produção humana, seja material, simbólica, intelectual – que acontece no ciberespaço. [...] o que separa a “cultura” da “cibercultura” é a estrutura técnico-operacional desta última: a cibercultura, a princípio, refere-se ao conjunto de práticas levadas a cabo por pessoas conectadas a uma rede de computadores.

O ciberespaço, junto ao virtual e às comunidades virtuais, assim como junto à inteligência coletiva, conforme pontua Martino (2014), são responsáveis pela manutenção da cibercultura, isso porque o virtual, de maneira resumida, transforma-se - seja em figura, imagem, som - quando acessado, e permite contatos e trocas sem a presença física.

Já a inteligência coletiva que, em síntese, refere-se às ideias e aos conhecimentos dos indivíduos que fazem parte do ciberespaço, possibilita com que diferentes saberes sejam consultados e utilizados para ajudar qualquer pessoa, dentro de diferentes contextos, no ciberespaço.

Além disso, a cibercultura tem como característica ser transversal, descentralizadora e interativa, o que ajuda a promover a interação dos indivíduos, colaborando para novos agrupamentos contemporâneos, que praticam trocas e que produzem conhecimento (SETTON, 2011).

Em meio a esse contexto, mesmo o espaço escolar sendo resistente a mudanças culturais, seu público, aquele que lhe dá existência – crianças e jovens - reflete as transformações sociais de sua época. Público que neste tempo é educado pelas imagens e áudios, pela televisão, o rádio e o cinema, pelos *games*, pelo computador, *smartphones*, pela internet e as redes sociais: um público que reflete a cultura das mídias.

Com esse cenário, novos conhecimentos são adquiridos a todo o momento, em diferentes lugares e com novos meios, como nos mostra o excerto a seguir:

O aprendizado das gerações atuais se realiza pela articulação dos ensinamentos das instituições tradicionais da educação – família e escola (entre outras) – com os ensinamentos das mensagens, recursos e linguagens midiáticos. A educação contemporânea está vivendo um conjunto de transformações que influenciam a natureza de nossas relações pessoais e sensibilidade e, conseqüentemente, passam a condicionar as instituições que regulam nosso aprendizado, nossa formação cognitiva, afetiva, psicológica, portanto, nossas percepções sobre o mundo (SETTON, 2011, p. 24).

Confirmando essa proximidade dos indivíduos com as mídias, apresentamos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que investigou diversas características socioeconômicas e demográficas, sendo que para este trabalho destacamos apenas aquelas características que interessam para a nossa discussão, tais como a posse de celular, de computadores com internet, de televisão, e a utilização da internet. Além disso, recorreremos aos dados fornecidos pela Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PBM) para apresentarmos o tempo gasto na internet por dia.

Esses dados, então, nos mostraram que: 78,3% de pessoas com 10 anos de idade ou mais, no Brasil, têm posse de telefone móvel celular para uso pessoal; 69% dos moradores em domicílios particulares permanente no Brasil têm microcomputador com utilização de internet; 57,5% das pessoas de 10 anos ou mais de idade utilizaram a internet, no período de referência dos últimos três meses de realização da pesquisa; e, ainda, 97,1% dos domicílios particulares possuem televisão. Segundo a PBM 2015, as pessoas ficam conectadas, em média, 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana. Ou seja, as mídias, sem dúvida, fazem parte do cotidiano de uma grande parcela da sociedade contemporânea.

Ressaltamos, no entanto, que apesar de esses números serem expressivos, mostram que nem todos os brasileiros têm acesso às mídias referenciadas acima, e acreditamos que isso ainda está distante de se tornar universal, isso porque, como pontua Martino (2014, p. 86) “[...] a procura pela inclusão digital [...] é um problema político na medida em que implica, entre outras coisas, a criação de políticas públicas que facilitem esse acesso”.

Assim, diante desses dados, ou mesmo quando apenas realizamos um exercício imaginativo, percebemos que as mídias estão intrinsecamente ligadas ao nosso cotidiano, seja para descobrir a previsão do tempo, pela televisão, internet, pelo rádio ou jornal, ou ainda para conversar via aplicativo de mensagens no *smartphone*, as mídias estão à nossa disposição. Ou seja, a sociedade contemporânea não tem apenas a escola e a família como instituições educativas, os conteúdos das mídias também contribuem nesse processo, seja para o bem ou para o mal, transmitindo ideias e informações, vendendo moda, criando espaços para manifestação, assim como produzindo “uma nova forma de cultura” (SETTON, 2011, p. 09)

que, por sua vez, chega junto com o público que frequenta o espaço escolar, e afeta, em maior ou menor grau, sua cultura própria.

A mesma autora ainda defende que as trocas, a produção de sentido e de cultura, propostas pela prática comunicativa, constituem-se em um ato pedagógico, como nos mostra o excerto a seguir:

[...] A prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos (SETTON, 2011, p. 10).

Diante desse cenário, então, é certo que os professores nas escolas recebem um público midiático, assim como meios educativos midiáticos para fazerem parte de sua prática pedagógica. Porém, às vezes, por diferentes razões, tais meios não são explorados, isto é, em atividades de pesquisas propostas, por exemplo, muitas vezes são realizadas cópias fiéis de *sites* da internet, sem uma seleção, uma leitura prévia e crítica dos alunos; ou, então, filmes são exibidos durante as aulas para preencherem horários vagos, o que demonstra que as mídias, nesses casos, são utilizadas apenas de forma instrumental.

Para alterar e reconstruir esse entendimento sobre o uso das mídias, acreditamos que um dos caminhos está no processo de formação de professores, na abertura de espaço para a discussão e para a reflexão crítica sobre as mídias na prática pedagógica.

Reconhecemos, no entanto, que apenas a abertura de espaço para a discussão sobre tal temática durante o processo de formação inicial não será suficiente devido à necessidade de atualização e de pesquisas constantes exigidas pelas novas e diferentes mídias que surgem ao longo do tempo. Sabemos ainda, que apesar de ser importante a integração das mídias à prática pedagógica de professores, não podemos “vangloriá-las” indiscriminadamente como as responsáveis pelos possíveis benefícios no processo de ensinar e aprender.

Acreditamos, contudo, na necessidade de pensar sobre essa temática durante o processo de formação profissional para o exercício da docência, pois, possivelmente, a prática refletirá as crenças e as apropriações do profissional enquanto indivíduo social, por isso a importância da apropriação criativa e crítica das mídias ainda durante a formação.

Assim, educar para as mídias nessa perspectiva implica uma formação que esteja respaldada em uma educação que forneça oportunidade para ouvir e compreender o aluno, como defendia Paulo Freire (2011) ao criticar o conceito extensionista de educação que, assim como a etimologia da palavra, procura estender algo a alguém, na tentativa de substituir uma forma de conhecimento por outra.

Nesse sentido, o mesmo autor defendia que a extensão é incompatível com uma educação libertadora. Para isso, Freire (2011) pontuou a necessidade de que o sujeito tenha conhecimento, não aquele recebido passivamente, mas, sim, aquele que requer sua presença curiosa, que demanda uma busca constante e necessita que o sujeito veja o mundo de forma curiosa. Dessa forma, Freire (2011, p. 65) reclamou pela importância do diálogo, como demonstra o trecho a seguir:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Por meio do diálogo, acreditamos que, talvez, seja possível chegar à conscientização, na medida em que professor e aluno caminhem juntos na ação de pensar. Estando educador e educando unidos na referida ação, encontra-se a reciprocidade, elemento singular para a existência da comunicação.

O mundo humano que, segundo Freire (2011) é o mundo da comunicação, só o é de fato, pois não existe pensamento isolado, nem um pensar solitário, mas, sim, um pensar coparticipativo. Essa é a grande diferença entre estender algo a alguém e comunicar-se, visto que neste último não ocorre apenas a transferência do saber, mas um encontro de ideias e vivências dos sujeitos que participam desse ato.

A problematização do conteúdo e a reflexão crítica, previstas por meio da comunicação na perspectiva de Paulo Freire, vão ao encontro dos objetivos gerais do Ensino Fundamental e da proposta do Ensino Médio, de acordo com os PCNs (1998; 2000) que, entre outras coisas, preveem a compreensão da cidadania como participação social e política; o posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais; a utilização de diferentes fontes de informação e de recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, e, também, o questionamento da realidade.

Em sintonia com essa abordagem integradora do indivíduo, proposta por Freire e próxima dos objetivos dos PCNs, está a teoria das mediações de Martín-Barbero (1997) e das múltiplas mediações de Orozco Gomez (1994; 2005) que, por sua vez, também acontecem no espaço escolar, assunto brevemente explanado no próximo item que destaca as mídias na escola.

### 2.3 MÍDIAS NA ESCOLA

Ao reconhecermos que as mídias e seus conteúdos exercem um papel significativo nas culturas da contemporaneidade, como explanamos no item anterior, acreditamos, assim como Orofino (2005, p. 29), que a escola “pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria de estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias”.

Talvez, um dos primeiros caminhos seja lembrar que diferentes tecnologias já estimularam distintos sentidos humanos ao longo da história, influenciando no modo de ensinar e de aprender. Antes da invenção da imprensa, por exemplo, ainda na Idade Média, predominava a aprendizagem auditiva, oral e visual. Já pelo ano de 1450, com a invenção da tipografia por Gutemberg, o modo de aprender passou a privilegiar a visão, sendo o ato de ler representativo da aprendizagem. Nesse caso, a cultura oral foi substituída pela cultura escrita que, por sua vez, fez com que a educação elegesse a palavra escrita como sua representante, como ainda é possível perceber na cultura escolar atual. No entanto, a partir da expansão das mídias na sociedade a escrita perdeu espaço para o audiovisual, consequência dos meios eletrônicos e digitais, o que afeta diretamente o modo de ensinar e de aprender (MARTINO, 2014).

Isso nos mostra que cada geração cresceu e aprendeu em períodos que privilegiavam tecnologias diferentes, em épocas que distintas mídias predominavam. Dessa forma, ressaltamos, mais uma vez, nossa crença de que o modo como o professor ensina reflete, em muitos casos, a maneira como ele aprendeu. Por isso, acreditamos na importância de na atualidade a formação inicial de professores refletir e discutir criticamente sobre as mídias na prática pedagógica, de forma que esses futuros profissionais compreendam que as mídias são tão importantes para suas práticas quanto as bibliotecas e os laboratórios.

A fim de que a mídia ocupe de forma legítima seu espaço na escola e disponibilize suporte reflexivo para as ações executadas pelos professores e a comunidade escolar, Orofino (2005) sugere a reflexão sobre a teoria das mediações, de Martín-Barbero (1997) e de seu herdeiro sobre os estudos de tal temática, Orozco Gomez (1994; 2005).

Em um primeiro momento, nos coube buscar compreender o significado do termo em questão, que de acordo com Orofino (2005, p. 40), resume-se como as teorias que “[...] buscam um enfoque integral dos processos de circulação e produção de sentidos. Esses estudos se lançam ao desafio de identificar, conceituar, mapear as operações e os modos de

reconhecimento entre produtores-meios-receptores em movimento dialético e sócio-histórico”.

Em uma busca, ainda que panorâmica e limitada, sobre o conceito da teoria das mediações realizada diretamente em sua obra de origem, *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (1997), compreendemos que para Martín-Barbero (1997, p. 258), mediação significa o deslocamento do estudo dos meios de comunicação para o entorno, ou seja, para as mediações culturais, como nos mostra o excerto a seguir: “O eixo de debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade das matrizes culturais”.

Nesse sentido, o autor sugeriu, então, três lugares por excelência onde se manifestam as mediações, a saber: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. O primeiro lugar, a cotidianidade familiar, é o espaço em que os indivíduos convivem, de modo geral, da forma mais íntima, manifestando suas ideias, “definindo” sua cultura.

Já a temporalidade social, outro lugar para a manifestação das mediações, está relacionada com a existência de dois tempos: o tempo cotidiano, que é repetitivo, e o tempo produtivo, aquele valorizado pelo capital. O tempo da televisão, segundo Martín-Barbero (1997), é justamente o da repetição.

Por fim, sobre o lugar da competência cultural, ressaltamos que esta se refere ao contexto cultural dos indivíduos, seja em ambientes formais ou informais.

Ainda sobre a teoria das mediações, descrevemos a contribuição do mexicano Guillermo Orozco Gómez, que inaugurou a teoria das múltiplas mediações, objetivando orientar as pesquisas empíricas de recepção televisiva.

Esse autor entende o conceito de mediação como “[...] processos de estruturação resultantes de ações concretas ou intervenções no processo de recepção televisiva [...]” (ORÓZCO GOMEZ, 1994, p. 74). A mediação para ele, segundo Orofino (2005), acontece por meio de inúmeros fatores que, por sua vez, estão relacionados, por exemplo, com a classe social, o gênero, a raça, a etnia, a religião, a família, a cultura local, entre outros. Ou seja, a cultura cotidiana, confirmando o que já havíamos sinalizado ao longo deste escrito.

A partir dessa definição, Orozco Gómez cunhou o conceito de múltiplas mediações, sendo elas: a individual, a situacional, a institucional e a vídeo-tecnológica.

As mediações individuais, como o próprio nome indica, referem-se às aquelas características individuais dos sujeitos, a genética e a história de vida, por exemplo, vinculadas a gênero, idade, classe social, entre outras.

Já as mediações situacionais dizem respeito aos contextos em que ocorre a recepção dos meios de comunicação pelos indivíduos, quem é o público presente, quais os valores desse grupo, e o local em que a recepção ocorre, isto é, casa, escola, *shopping*, parque, entre outros.

Por outro lado, as mediações institucionais são aquelas que, como o nome também dá pistas, estão relacionadas com a “função” desempenhada pelas instituições sociais na sociedade, tais como a família, a escola, o bairro onde se mora, entre outras instituições que realizam a mediação entre a recepção e os meios.

Por fim, as mediações vídeo-tecnológicas, os meios tecnológicos em geral, como, por exemplo, a televisão citada pelo autor, cria uma mediação própria, usando de métodos particulares para reproduzir o contexto social (ORÓZCO GOMEZ, 2005).

O espaço escolar, local de acontecimento da prática pedagógica, é o lugar de encontro dessas múltiplas mediações, pois seu público traz para esse espaço suas características individuais, influenciado pelos contextos situacionais, dentro de um local institucional (OROFINO, 2005). Sobre isso, a autora pontua que mesmo diante dessas condições, a escola deixa de fomentar sua condição mediadora por subestimar suas potencialidades. Dessa forma, para Orofino (2005), a escola se caracteriza mais como um campo de mediação situacional do que institucional, visto que o pátio da escola proporciona mais situações de mediação do que a sala de aula.

Diante desse cenário, a autora advoga acerca da necessidade de ampliação das mediações escolares:

[...] 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 se insere (OROFINO, 2005, p. 32)

Nesse sentido, entendemos que as mídias na escola deveriam ser vistas não como um fim em si mesmo, mas, como na proposta sugerida por Orofino (2005, p. 30), apresentada a seguir:

[...] um poderoso meio para a ressignificação do mundo através da produção de conhecimento e para o investimento na autoria de crianças e adolescentes. Enfim, como um meio coadjuvante que contribua como uma pedagogia de ampliação de vozes, de construção de visibilidade, da esperança e do re-encantamento do espaço escolar.

Ou seja, a escola como um espaço em que se pratique a recepção crítica dos meios, em que se discuta e reflita acerca das ofertas das mídias, onde se explore usos para além do instrumental, e que seja possível produzir *com* as mídias e, também, *as* mídias.

Penteado (2010) ao escrever sobre o espaço das mídias na escola, mais especificamente nos três níveis de ensino da Educação Básica, ressalta o quanto a presença das mídias é evidente desde o universo cultural das crianças da Educação Infantil - nas suas brincadeiras, brinquedos, conversas, desejos e sonhos - até nas manifestações dos jovens do Ensino Médio. Pensando em como se utilizar desse contexto para a prática pedagógica, a autora sugere algumas alternativas de atividades, expostas a seguir.

Na Educação Infantil, por exemplo, atividades realizadas a partir do conhecimento do professor sobre a relação das crianças com as mídias, rodas de conversa, jogos e brincadeiras que estimulem a ampliação das significações já criadas pelas crianças através dos conhecimentos adquiridos pelas mídias, de modo que se busque possíveis ressignificações elaboradas a partir das experiências midiáticas, porém articuladas com outras experiências do universo infantil, seriam atividades bem-vindas.

No Ensino Fundamental, para os anos iniciais (1º ao 5º ano), seria interessante desenvolver relações indagativas e criativas sobre as crianças e as mídias; ouvir as crianças sobre seus programas, filmes, desenhos favoritos ou jogos digitais e, então, problematizar suas cenas; assim como ampliar os significados dessas vivências com dramatizações, de forma que se promovam variações sobre essa temática.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Penteado (2010) aponta como possibilidade a introdução aos alunos do uso criativo de diferentes linguagens, além da oral e da escrita, de forma a iniciar a compreensão da articulação das diferentes linguagens midiáticas. Desse modo, ainda, será possível estimular e ampliar as relações entre os alunos com as situações de seu cotidiano, uma exigência da sociedade tecnológica, de acordo com a autora.

Por fim, no Ensino Médio, fase de encaminhamento dos alunos para o nível superior ou para o nível técnico, a autora destaca a importância de ações que incentivem as capacidades comunicacionais dos alunos que, por sua vez, são aumentadas pelo conhecimento



de potencialidades e diferentes linguagens usadas pelas diversas mídias tecnológicas em diferentes espaços profissionais.

Diante desses novos enfoques pedagógicos e dessa proposta apontada por Orofino (2005), assim como das ressalvas e sugestões feitas por Penteado (2010), estamos cientes de que essas ideias podem representar aos olhos e diante da experiência de alguns profissionais da educação uma visão romantizada sobre a realidade escolar, em que tais ideias se tornam pouco aplicáveis na prática pedagógica, haja vista o cenário de muitas escolas brasileiras, onde, por exemplo, as salas de aula estão lotadas de alunos e os professores precisam ministrar aulas em diferentes escolas para completarem suas cargas horárias, entre outras inúmeras situações cotidianas.

No entanto, insistimos nessas ideias, e em outras apresentadas posteriormente e que estão em sintonia com essas, pois desejamos com este trabalho não apontar soluções, nem oferecer receitas prontas ou criticar a prática pedagógica de professores que vivem a realidade escolar e ainda não se deram conta ou realmente não dão conta de lidar com as mediações. Nossa proposta aqui, é que essa temática, apesar de já discutida muitas vezes por diferentes e renomados estudiosos da área ou por iniciantes no assunto, ganhe fôlego e conquiste espaço no processo de formação de professores, tema do próximo capítulo.



### 3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo dissertaremos sobre a formação de professores, especificamente sobre a formação inicial. Nossa escolha por esse enfoque se justifica por acreditarmos na importância de manter as discussões sobre esse tema, já que a formação inicial é o primeiro passo para a constituição de um profissional, aquela que guiará a prática pedagógica docente e que, posteriormente, pode ser desenvolvida ao longo do tempo com a formação continuada.

Em um primeiro momento, então, apresentaremos uma breve e simples contextualização do tema em fatos históricos e números, utilizando-nos das contribuições de Gatti (2010), de André (2013) e de legislações brasileiras relacionadas à educação, assim como do Censo de Educação Superior (2012; 2015) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Depois, dissertaremos sobre o processo de formar-se professor. Nesse caso, com amparo nos estudos de André e Hobold (2009), ressaltaremos que a formação inicial é um dos pilares desse processo. Destacaremos que, às vezes, é nesse período também que ocorrem excessos de discursos do que deve ser feito para mudar os problemas da educação, o que gera, segundo Nóvoa (2009, p. 17) “um excesso de discurso que esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas”. Nesse sentido, então, apresentaremos algumas medidas sugeridas pelo referido autor para ajudar na materialização dos discursos na prática. Ressaltaremos, ainda neste item, o conceito de professor reflexivo, ideia difundida no Brasil por Nóvoa, segundo Facci (2004) e, que, por sua vez, apresenta alguns limites.

Por fim, no próximo item, explanaremos sobre a formação de professores considerando o contexto das mídias, em que Penteado (2010) apresenta alguns espaços de articulação necessária para as mídias e a escola, assim como aponta espaços escolares que são favoráveis para essa articulação, sendo nosso destaque o espaço da formação inicial de professores. Consideraremos, ainda neste item, as contribuições de Souza e Bonilla (2014) que discutem especificamente a importância de incorporação das tecnologias digitais de forma basilar nos currículos de formação de professores, em que adicionamos a essa concepção a incorporação das mídias, de modo que sejam entendidas para além dos limites instrumental de uso e de acesso. É nesse contexto também, que Nóvoa (2016) aponta as características de uma escola do “futuro presente”, características essas de uma sociedade que recebe cada vez mais inovações midiáticas, por isso a importância de que a temática das mídias na prática pedagógica esteja conectada com o processo de formação inicial de professores, já que defendemos uma prática que considere os aspectos do contexto social.

### 3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FATOS HISTÓRICOS E NÚMEROS

Gatti (2010) realizou uma breve retrospectiva histórica acerca da formação de professores no Brasil, sintetizada nas linhas a seguir. Seu texto inicia com a informação de que a formação de professores iniciou no final do século XIX, com cursos específicos para o ensino do que atualmente conhecemos como Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com a criação das Escolas Normais.

Posteriormente, no início do século XX, iniciaram-se os cursos regulares e específicos para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A autora destaca, que ao fim do ano de 1930 passou-se a acrescentar um ano à formação de bacharéis, para que esses pudessem estudar disciplinas da área da educação e, assim, tornarem-se licenciados como docentes para lecionar aulas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A proposta de acréscimo de um ano aos estudos de bacharéis também foi aplicada ao curso de Pedagogia, de acordo com Gatti (2010), que inicialmente se propunha a formar bacharéis especialistas em educação e, de forma complementar, professores para as Escolas Normais em nível Médio. Em 1986, segundo a autora, ocorreu uma reformulação em tal curso, que havia sido regulamentado em 1939, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, tornando-se facultativo o oferecimento de formação docente que permitisse ministrar aulas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de 1996 um novo cenário começa a se delinear no campo da formação de professores. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.294/1996, foram propostas alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores. Poucos anos mais tarde, em 2002, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e, posteriormente, ocorreu a publicação e a aprovação das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Nesse sentido, Gatti (2010) chama atenção para o fato de que mesmo com essas publicações, os cursos de formação de professores para licenciaturas específicas, como, por exemplo, Letras, continuavam com o foco no conteúdo específico da licenciatura e com pouca atenção para os conteúdos pedagógicos, quadro esse que ainda se verifica no século XXI, segundo a autora.

Com relação aos cursos de graduação em Pedagogia, Gatti (2010) sinaliza que apenas no ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de tais cursos, Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006. Essas diretrizes, então, trouxeram a proposta de que os cursos de graduação em Pedagogia fossem

considerados licenciaturas, e seus profissionais tivessem formação para exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como também para formar gestores educacionais.

No entanto, após o ano de 2010, data de cobertura da história de tal temática pelo texto de Gatti (2010), concretizaram-se novas publicações e aprovações de leis e resoluções referentes ao campo da educação nacional, algumas delas relacionadas com a formação de professores. Citamos, especificamente, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para a formação continuada.

O PNE, com vigência de 10 anos, de 2014 a 2024, estabeleceu suas diretrizes e também apresentou 20 metas para a Educação Básica e para a Educação Superior, junto às suas respectivas estratégias com vistas a cumpri-las. Dessas 20 metas, quatro estão relacionadas com a formação de professores em nível de formação inicial, continuada e de pós-graduação, a saber: metas 13, 14, 15 e 16. Especificamente a meta 15 diz respeito ao recorte de interesse deste trabalho, a formação inicial, visando: “Garantir no prazo de um ano da vigência deste plano, política nacional de formação de professores da Educação Básica, assegurando que todos possuam formação específica de nível superior”.

No entanto, segundo dados do Observatório do PNE<sup>11</sup>, um ano após a vigência do plano, isto é, em 2015, 76,4% dos professores da Educação Básica possuem curso superior. Dessa maneira, até aquele momento, não havia sido possível cumprir o objetivo da meta 15, o que demonstra a necessidade de um trabalho efetivo, mas, sobretudo, consciente, para que o processo de formação não sirva apenas para demonstrar o cumprimento do que estava previsto na meta.

Com relação à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para a formação continuada, destacamos o aumento no tempo mínimo de formação inicial de licenciaturas, de 2.800 horas para 3.200 horas, e a proposta de maior articulação entre a teoria e a prática, mudanças essas importantes, caso realmente sejam executadas com vistas a melhorar a formação e não apenas com o objetivo de cumprir a lei.

---

<sup>11</sup> Até o período de escrita deste trabalho, os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE referiam-se apenas ao ano de 2015, disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: jan/2017.

Ainda no que diz respeito às mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro relativas à formação inicial, destacamos as alterações ocorridas no campo de estudo de interesse deste trabalho, isto é, voltamos nossa atenção para o curso de graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse sentido, cabe ressaltar que no ano de 2015 foi emitida a Portaria nº 033/2015, de 17 de março de 2015, que prevê a migração curricular para o novo curso de licenciatura em Pedagogia, considerando-se a extinção gradativa do currículo vigente do curso de pedagogia, que até então oferecia as seguintes habilitações: magistério das séries iniciais, magistério da educação infantil, supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar. Dessa forma, o novo curso excluiu as habilitações e passou a formar licenciados em Pedagogia, tendo como característica do currículo o foco em Educação Infantil e Séries Iniciais.

Pensando a formação inicial docente em nível nacional e em números, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior 2015, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil ofereceu 7.629 cursos de licenciatura nesse ano, sendo 4.180 na rede pública e 3.449 na rede privada de ensino. Nesse mesmo ano, 1.315.935 novas vagas foram oferecidas, em que 166.969 eram de instituições públicas e 1.148.966 de instituições privadas. Já o número de matrículas de ingressos, isto é, aqueles alunos que estão iniciando o curso de licenciatura e que ocupam essas novas vagas, foi de 528.507, sendo 150.829 em instituições públicas e 377.678 nas instituições privadas. Ou seja, menos da metade das vagas foram preenchidas, o que demonstra, de imediato, que a oferta está maior do que a procura, e entre muitos motivos para essa falta de interesse pela profissão docente podem estar os baixos salários, a desvalorização da profissão diante da sociedade, a preocupação com as condições de trabalho, entre outros, mas que não serão aqui abordados e discutidos por esse não ser o enfoque deste trabalho.

No entanto, além das vagas que se tornam ociosas, também é preocupante o número de matrículas quando comparado com o número de concluintes nos cursos de formação inicial de professores. Em 2012, a Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP revelou que houve 491.087 matrículas de ingressos em cursos de graduação em licenciatura presenciais ou a distância, em que 174.480 foram na rede pública e 316.607 na rede privada. No entanto, quatro anos depois, o número de concluintes foi de 237.818, sendo 78.941 na rede pública de ensino e 158.877 na rede privada, o que demonstra um expressivo número de abandono ou reprovação nos cursos de graduação em licenciatura.

Um cenário não muito distante desse contexto brasileiro está no curso de graduação em Pedagogia da FAED/UDESC, em que no ano de 2012 foram oferecidas 80 vagas para ingresso por meio do vestibular (40 no primeiro semestre e 40 no segundo). De acordo com dados fornecidos pela Secretaria do curso de graduação<sup>12</sup>, no primeiro semestre de 2012 (2012/1), das 40 vagas oferecidas no vestibular, 37 foram ocupadas. Desses ingressantes no vestibular em 2012/1, 12 alunos se formaram no curso até o primeiro semestre de 2017 (2017/1), 07 permanecem no curso, 13 abandonaram e 05 cancelaram a matrícula. Esses dados nos mostram que o número de alunos que se formaram e que permanecem no curso somam 19, enquanto que o número de alunos que abandonaram e cancelaram o curso somam 18, isto é, praticamente metade das vagas não foi aproveitada.

Sobre as 40 vagas oferecidas no vestibular para ingressantes no segundo semestre de 2012 (2012/2), os dados fornecidos pela secretaria mostram que 39 foram ocupadas. Até o início do primeiro semestre de 2017 (2017/1), 17 dos 39 alunos ingressantes se formaram no curso, 06 permanecem no curso, 13 abandonaram e 03 cancelaram a matrícula. Dessa forma, os dados de 2012/2 revelam que o número de alunos que se formaram e que permanecem no curso somam 24, e que o número de alunos que abandonaram e cancelaram o curso somam 16, o que indica que pouco mais da metade das vagas oferecidas foi aproveitada.

Diante desse contexto, histórico e numérico, e também devido ao aumento do interesse por tal temática, vistas as produções científicas abordando esse assunto, além do espaço do tema na mídia e, ainda, a criação de eventos e publicações específicos para a formação docente, confirma-se a necessidade de se pensar sobre a configuração desse tema. De acordo com André (2010, p. 175), a partir de cinco indicadores<sup>13</sup> para testar a delimitação do campo da formação de professores propostos por Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 24-25), a autora concluiu que, apesar de alguns avanços e lacunas, o tema formação de professores está se constituindo em um campo de estudos.

Segundo a autora, existem diferentes percepções sobre o objeto de estudo do campo (MIZUKAMI et al, 2002; IMBERNÓN, 2002, 2009; MARCELO GARCIA, 1999; 2009; NÓVOA, 2008), mas, os estudos mais recentes levaram André (2010, p. 176) a concluir que a formação de professores constitui-se como um aprendizado profissional durante a vida, “o que

---

<sup>12</sup> Os dados fornecidos pela Secretaria de Graduação do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC foram encaminhados por e-mail, no dia 14 de março de 2017.

<sup>13</sup> Os indicadores propostos por Carlos Marcelo Garcia (1999), de acordo com André (2010, p. 175), são os seguintes: existência de objeto próprio de investigação; uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

implica envolvimento de professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Ainda sobre o objeto de estudo do campo, André (2013) relata que a pesquisa realizada por ela na década de 1990 (ANDRÉ, 2009) em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a temática da formação de professores, revelou que o número de dissertações e teses referentes à temática em questão estava em torno de 6 ou 7%. Nos anos 2000, mais especificamente em 2007, esse número cresceu para 22%. Além da expressividade nos números, os objetos de estudo também sofreram mudanças, segundo a autora. Na década de 1990, por exemplo, grande parte das pesquisas tinha interesse nos cursos de formação inicial (75% delas), já em 2000 o foco passou a ser o professor (53% das pesquisas), o que causa dois tipos de preocupação, segundo André (2013, p. 36):

Por um lado, que não se deixe de investigar questões sobre formação inicial, pois ainda necessitamos de muito conhecimento sobre como formar professores para atuar no mundo atual; por outro, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o professor é o único elemento em que se deve investir para melhorar a qualidade da educação. A concentração de estudos no professor pode vir a dar força a esta ideia tão simplista, limitada.

Neste estudo optamos, então, como já dito no início deste capítulo, pela investigação de questões relacionadas com a formação inicial de professores e, mais especificamente, com o público da instituição de ensino de onde hoje esta pesquisadora escreve sua dissertação e de onde anteriormente foi aluna de graduação do curso de Pedagogia.

O próximo indicador de constituição do campo de formação de professores analisado pela autora diz respeito às metodologias próprias de estudo, em que têm sido privilegiados, segundo André (2010), os estudos que coletam depoimentos, os (auto)biográficos, as pesquisas colaborativas e a pesquisa-ação. Com relação às técnicas de coleta de dados, a autora considera que houve uma evolução positiva nos últimos tempos, pois os pesquisadores retomaram com a utilização dos questionários. Além disso, outra característica positiva é o uso de mais de uma técnica de coleta de dados e também o surgimento de novas formas, tais como grupos de discussão, grupo focal, registro escrito, relato autobiográfico e videografia. Ainda sobre esse indicador, a autora faz um alerta sobre o uso frequente nas pesquisas de microestudos, isto é, aqueles que envolvem um número reduzido de indivíduos, em torno de 3 a 15, o que leva as pesquisas a refletirem sobre uma realidade muito particular.

Na sequência, destacamos a criação de uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio como mais um indicador de constituição da formação de professores como um campo de estudo. Nesse sentido, André (2010) destaca que essa



temática está reunindo cada vez mais grupos de pesquisadores em eventos científicos para a discussão do assunto, como, por exemplo, no espaço criado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores. Esse grupo, inclusive, lançou no ano de 2009, a partir das suas publicações, a *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*<sup>14</sup>, outro exemplo de conquista de espaço por essa temática.

Outro indicador em análise é a incorporação ativa dos participantes na pesquisa, nesse caso a participação de professores. Segundo André (2010), a análise apresentada anteriormente sobre as pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a temática da formação de professores (ANDRÉ, 2009), indica essa incorporação dos professores na pesquisa, e isso acontece, segundo a autora, por meio da devolutiva no caso de relatos autobiográficos, assim como por meio da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa.

Por fim, o reconhecimento do papel fundamental da formação docente é o último indicador de constituição da formação de professores como um campo de estudo analisado por André (2010). Este, por sua vez, de acordo com a autora, é um dos indicadores mais visíveis da constituição do campo no Brasil, haja vista o grande número de depoimentos de políticos e as muitas matérias de jornais e revistas que ressaltam a função essencial da formação docente para a melhoria da educação brasileira. Como contribuição para o reconhecimento social da área, André (2010) ressalta que as pesquisas sobre formação de professores precisam ser desenvolvidas com extremo rigor científico e de forma que apresentem claramente suas contribuições nos resultados da pesquisa, de modo que eles sejam compreendidos e reconhecidos na sociedade.

Possivelmente outros indicadores que aqui não foram apresentados podem contribuir para pensar sobre a constituição do campo da formação docente, assim como recortes diferentes daqueles que escolhemos explorar para escrever sobre os contextos histórico e numérico que envolvem essa temática. No entanto, esses e outros olhares devem contribuir para uma reflexão inicial sobre formar-se professor, assunto do próximo item.

---

<sup>14</sup> Uma pesquisa realizada no mês de jan/2017 mostrou que a *Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* está em seu volume 08, número 14. Pode ser acessada no seguinte endereço: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>

### 3.2 FORMANDO-SE PROFESSOR: REFLEXÕES INICIAIS

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995, p. 17).

Iniciamos este item com o excerto de Freire (1995, p. 17), pois ele representa e reafirma nosso entendimento sobre formar-se professor, uma vez que essa perspectiva chama a atenção para a importância assumida pela prática e a reflexão sobre a prática docente, mas, também, nos faz lembrar da necessidade da formação inicial, objeto de estudo deste trabalho, já que alerta para o fato de que formar-se professor constitui-se em um processo, exige preparação. Compreendemos, assim, que assumir essa postura contribui para romper com a visão romântica e vocacional colocada à profissão de professor, em que, por exemplo, a figura do profissional é, muitas vezes, confundida com aquela que somente “cuida”, principalmente aquele que se torna professor da Educação Infantil.

Advogamos, então, que a formação inicial é um dos pilares para a construção do formar-se professor, pois, assim como afirmam André e Hobold (2009, p. 84) “ela tem um peso considerável na construção da profissionalidade docente<sup>15</sup>, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, valores que constituem a especificidade do ser professor”.

Complementando essa ideia, as autoras destacam o papel fundamental dos cursos de licenciatura para a formação docente quando dizem que:

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existent são remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas, às quais, nessas situações, os estudantes são expostos (ANDRÉ; HOBOLD, 2009, p. 84).

É também nesse período de formação inicial, nos cursos de licenciatura, que, muitas vezes, constroem-se discursos do que seria uma realidade “ideal” para o espaço escolar e, por conta disso, produzem-se julgamentos a partir da observação de práticas pedagógicas. Nesse sentido, então, costumam surgir ponderações e certo consenso sobre o que é preciso fazer para mudar aquilo que é percebido como problema, causando, segundo Nóvoa (2009, p. 17) “um excesso de discurso que esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas”. O autor

---

<sup>15</sup> André e Hobold (2009) entendem, com base em diferentes autores (Sacristán, 1995; Ramalho, Nunes e Gauthier, 2004; Contreras, 2002) que a profissionalidade docente “é um ‘saber-fazer’ construído por meio de referenciais externos, no qual interferem variados elementos do campo profissional, político, pessoal, sociocultural, porém se torna um saber próprio e único”. A referida autora ainda completa essa definição dizendo que: “esse saber não se refere somente à prática, mas também a maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política”.

sugere, então, três medidas que talvez possam ajudar a materializar na prática o que se propaga nos discursos, sendo elas apresentadas a seguir.

A primeira medida apontada por Nóvoa (2009, p. 17) diz que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.” Isto é, o autor acredita na necessidade de uma maior ocupação de professores, ou seja, de licenciados, nos lugares de formação de professores, de modo que esses profissionais participem da formação de seus futuros colegas. Dentro dessa perspectiva, o autor também propôs um sistema de ensino para a formação inicial docente. Para ele, assim como os estudantes de medicina, por exemplo, os futuros professores precisam realizar estudos aprofundados de cada caso que acompanham, principalmente dos casos de insucesso escolar; analisar coletivamente as práticas pedagógicas, ter obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e aos anseios dos alunos; assim como compromisso social e vontade de mudança.

Na sequência, a próxima medida colocada pelo autor consiste em “promover novos modos de organização da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 20), já que esse campo é caracterizado por tradições individualistas ou por fortes regulações externas e burocráticas, segundo Nóvoa (2009), fato que faz com que a autonomia e a liberdade dos professores estejam controladas por diversas instâncias. Uma alternativa para a mudança dessa situação, de acordo com o autor, é o fortalecimento dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas<sup>16</sup>, que podem reforçar a identidade profissional do docente. Mas, além disso, também é preciso ocorrer uma organização nas escolas, assim como uma alteração nas políticas públicas referentes aos professores, segundo o autor.

Por fim, a terceira e última medida refere-se à necessidade de “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”, isso porque, de acordo com Nóvoa (2009, p. 23), é preciso construir um conhecimento pessoal dentro do conhecimento profissional do professor, já que essa profissão “não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. Para Nóvoa, a maneira de ensinar do professor está diretamente relacionada com a sua identidade pessoal, isto é, “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17). Ademais, o autor completa que os professores pouco se comunicam com a sociedade, e, dessa forma, jornalistas e psicólogos, por exemplo, passam a falar mais sobre as escolas e os docentes do que os próprios professores.

---

<sup>16</sup> Comunidades de práticas consistem, segundo Nóvoa (2009, p. 21), em um “espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, na qual discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos”.

Foi Nóvoa também, segundo Facci (2004), que difundiu no Brasil a ideia de formação reflexiva dos professores<sup>17</sup>, um conceito construído ao longo da história por diferentes pesquisadores (Dewey, Schön, Zeichner e Schulman), em que cada um pontuou suas visões sobre o termo, assim como limites encontrados em noções anteriores, um dos motivos, de acordo com Facci (2004), para ainda não existir um consenso, um significado exato, a respeito do conceito de professor reflexivo.

A autora destaca que, em síntese, na concepção do professor reflexivo, as mudanças na educação poderão acontecer por meio de uma formação de professores que considere a perspectiva a seguir:

O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo. O pensamento prático do professor é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem e desencadear uma mudança radical nos programas de formação de professores, pensando na promoção da qualidade do ensino e também numa escola inovadora (FACCI, 2004, p. 57).

No entanto, Facci (2004, p. 70) alerta que essa concepção de professor reflexivo apresenta alguns limites. Um deles está no fato de que apesar de o conhecimento da prática ser fundamental, assim como a reflexão sobre ela, apenas esse conhecimento não conseguirá alcançar uma prática transformadora, isso porque, para a autora, é preciso valorizar o conhecimento teórico-crítico já produzido que, por sua vez, explica “a forma histórica de ser dos homens e que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual”, permitindo a reflexão e o questionamento sobre a realidade.

Além disso, ainda de acordo com Facci (2004), nessa concepção de valorização da reflexão sobre a prática, pode ocorrer de o foco de análise se tornar a subjetividade do professor, esquecendo que esta não pode ser produzida em descompasso com a realidade social. Nesse sentido, a autora defende a necessidade de ir além da vinculação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional do professor, já que é preciso considerar que essa vinculação sofre e sofreu mudanças em função das condições históricas sociais. Dessa maneira, neste momento, “urge, portanto, entender a personalidade do professor numa sociedade globalizada [...]” (FACCI, 2004, p. 61).

Compreendemos, assim, que uma das muitas características da contemporaneidade que influenciam no entendimento da personalidade do professor está no espaço ocupado pelas

---

<sup>17</sup> De acordo com Facci (2004, p. 41), a formação do professor em uma abordagem do ensino reflexivo iniciou na década de 1960, na Inglaterra, e nos anos de 1980, nos Estados Unidos da América. Inicialmente, tal conceito surgiu como uma reação às ideias tecnocráticas do professor, que, por sua vez, ressaltavam a aprendizagem de técnicas.

mídias, foco de interesse deste trabalho, apresentado no próximo item. Por conta disso, defendemos uma formação inicial que reflita criticamente sobre esse tema de acordo com a ideia lançada por Facci (2004, p. 69):

[...] uma visão de escola que [...] parte do princípio de que o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo.

Ou seja, acreditamos que se a discussão sobre as mídias, ou ainda sobre outra temática, ocorrer nos espaços de formação inicial de professores, porém sem uma percepção crítica, a tendência é que os discursos e as futuras ações desses profissionais permaneçam no senso comum, o que pouco provavelmente contribuirá para o exercício de uma prática transformadora.

Ao encontro da ideia de uma formação inicial que assuma a importância da prática, bem como a reflexão sobre ela, mas que também valorize o conhecimento teórico, junto à realidade social, destacamos a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES.<sup>18</sup> Tal programa, busca aperfeiçoar e valorizar a formação inicial de professores para a Educação Básica desde 2007, por meio de parcerias entre a universidade e escolas públicas, com os seguintes objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2008).

Seus objetivos demonstram, entre outras coisas, a preocupação em promover a aproximação entre teoria e prática, assim como entre educação superior e educação básica, além de buscar mobilizar os professores das escolas para auxiliarem na formação dos futuros professores, o que nos faz lembrar Nóvoa (2009) quando este apontou a necessidade de uma maior presença de professores licenciados na formação de futuros professores.

---

<sup>18</sup> Em 2014, segundo dados da CAPES, de acordo com o Edital CAPES nº 61/2013, um total de 284 Instituições de Ensino Superior participou do projeto, envolvendo 70.192 estudantes em processo de formação inicial.

Destacamos ainda, que essas ações do PIBID ocorrem dentro da realidade social em que os alunos de graduação estão sendo formados, ou seja, é uma oportunidade de refletir sobre a teoria e a prática em conexão com a contemporaneidade, elemento indispensável para a formação inicial, conforme destacado por Facci (2004) anteriormente. Ademais, por também valorizar a importância dos conhecimentos teóricos, o PIBID relata suas experiências a partir das atividades produzidas pelos alunos em processo de formação inicial, através da escrita, apresentação ou exposição de seus trabalhos em eventos científicos, como, por exemplo, na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que no ano de 2015 apresentou quatro trabalhos relacionados ao PIBID em três dos seus Grupos de Trabalhos (GTs)<sup>19</sup>.

Ressaltamos, no entanto, que apesar de acreditarmos que essas características do PIBID podem contribuir significativamente para o processo de formação inicial, temos plena consciência de que apenas com esse programa não será possível modificar o processo de formação inicial docente, haja vista sua complexidade, já que tal processo envolve professor, estudante, instituições de ensino, políticas de formação, entre outros.

Contudo, quando programas como esse estiverem aliados, por exemplo, a uma formação inicial que considere, pelo menos, alguns dos saberes necessários à prática pedagógica apontados por Freire (2016), esperançosamente acreditamos que será possível, ao menos, provocar “movimento” nos cursos de formação. Entre tais saberes elencados por Freire (2016), recortamos quatro que consideramos essenciais durante o processo de formação inicial; já outros, não menos importantes, como aqueles relacionados ao ensino e a prática de forma crítica, não recebem agora destaque, pois foram abordados neste capítulo por meio da visão de outros autores.

A responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, um dos primeiros saberes essenciais à formação inicial, representa uma qualidade que deve ser rigorosamente respeitada, segundo o autor, e que a nosso ver é estritamente necessária que esteja presente nas discussões das instituições formadoras, assim como nas ações dos professores que participam dessa formação, de modo que os acadêmicos entrem nos espaços escolares durante suas formações, conscientes das suas responsabilidades éticas, e que ao se tornarem profissionais exerçam sua profissão eticamente.

---

<sup>19</sup> GT07 – Educação de crianças de 0 a 06 anos “A docência na educação infantil pelo olhar de estudantes de Pedagogia participantes do PIBID”. GT08 – Formação de professores “PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais” e “O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência”. GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação “O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades”.

Ademais, sublinhamos também, assim como pontuado no capítulo anterior, “Mídias e educação”, a importância de que nesse processo de formação inicial o acadêmico “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24), o que sem dúvida facilitará o exercício de uma prática pedagógica dialógica. No entanto, esse discurso do professor formador, de acordo com o autor, precisa ser constantemente testemunhado, vivido por ele. Ou seja, mais do que provocar discussões críticas sobre as mídias na prática pedagógica, por exemplo, esse docente precisa praticar de forma concreta, em sua disciplina, aquilo que explica teoricamente aos seus alunos.

É nesse sentido que se confirmam mais dois saberes para se pensar a formação inicial docente apontados por Freire (2016), que dizem que: ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, assim como ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Assim, mesmo tais saberes sendo aplicados para qualquer situação, se aqui os pensarmos voltados ao objeto de interesse deste estudo, as mídias no espaço escolar, entenderemos a necessidade de respeitar os conhecimentos aprendidos em jogos *on-line*, por exemplo, e, então, buscaremos aproveitar desses conhecimentos para pensar sobre os conteúdos curriculares; ou, ainda, entenderemos que a utilização das mídias de forma crítica na prática pedagógica, para além de um uso instrumental, pode ser um risco se, de repente, essa maneira romper com as práticas institucionalizadas no espaço escolar; mas, além disso, entenderemos que ensinar com as mídias também requer aceitação do novo, já que agora os saberes não são exclusividade dos professores e dos livros; assim como também requer a rejeição a qualquer forma de discriminação, seja, por exemplo, com questões relacionadas ao acesso, aos conteúdos de interesse ou à facilidade/dificuldade de uso.

Essa continuidade na reflexão sobre as mídias no espaço escolar, com foco na formação inicial de professores, é tema do próximo item deste trabalho.

### 3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS

Com as mudanças nas formas de aprender e ensinar diante do contexto das telas e das mídias na contemporaneidade, inclusive com os aprendizados que ocorrem nas situações

cotidianas<sup>20</sup> e que, por sua vez, podem interferir na aprendizagem que acontece na escola, reforçamos a importância de os cursos de formação inicial de professores dialogarem com essa realidade, refletindo criticamente sobre as mídias nos espaços de formação.

Em sintonia com o exposto, Penteadó (2010, p. 31) aponta três espaços de articulação necessária para as mídias e a escola, a saber: diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Universitária), diferentes canais educativos (educação formal, não formal e informal), e, por fim, diferentes instituições universitárias (entre si e com a Educação Básica). Nesses espaços, segundo a autora, é imprescindível que haja estratégias que incluam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para alcançar “uma maior aproximação afetivo-cognitiva da complexidade da realidade bio/psico/social e socioambiental, que caracterizam a vida social e o mundo da escola, para assim melhor contribuir para a qualificação, vale dizer, humanização da vida através da educação escolar”.

Penteadó (2010), ainda completa sua ideia com a apresentação de quatro espaços escolares que são favoráveis dessa articulação necessária entre as mídias e a escola, sendo eles: o espaço da docência na Educação Básica; o espaço da formação inicial de professores (licenciatura) na Universidade, presencial ou a distância; o espaço de formação continuada de professores que atuam em diferentes níveis da Educação Básica; e o espaço de formação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento e de diferentes setores de trabalho.

Interessa-nos neste trabalho o espaço de formação inicial de professores, e sobre isso a autora coloca que em pesquisas realizadas com professores foi possível perceber “a falta de formação inicial para o trabalho com as mídias na escola, a pouca percepção que têm sobre o interesse em mídias de crianças e jovens, bem como as influências do consumo midiático em comportamentos e aprendizagens dos alunos” (PENTEADO, 2010, p. 37). Diante disso, aponta a necessidade de existir uma disciplina nos cursos de licenciatura que trabalhe teórico/praticamente sobre a linguagem das mídias.

No caso do campo de estudo de interesse deste trabalho, isto é, o curso de graduação em Pedagogia da FAED/UEDESC, destacamos a existência da disciplina de Mídia e Educação no currículo para os acadêmicos da segunda fase do curso. Foi esse grupo, mais especificamente os acadêmicos que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo

---

<sup>20</sup> Como exemplo de aprendizagens que ocorrem nas situações cotidianas a partir da presença das mídias, citamos o conceito de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2010) e de aprendizagem distraída (SARTORI, 2010; 2012). A aprendizagem ubíqua se refere às novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis que, por sua vez, procura desenvolver um tipo de aprendizado aberto, individual ou em grupo, que pode ocorrer em qualquer ocasião, eventualidade, circunstância ou contexto. A aprendizagem distraída diz respeito à aprendizagem acidental, incidental, que ocorre na diversão ou na distração, já que uma pessoa distraída está atenta a outras coisas. Ou seja, a aprendizagem distraída está relacionada com a aprendizagem que ocorre na vida cotidiana.



semestre de 2016, que formou o público-alvo desta pesquisa, conforme será detalhado no capítulo “Caminhos metodológicos e análise de dados”.

Nesse sentido, Souza e Bonilla (2014, p. 30) discutem especificamente a importância de incorporação das tecnologias digitais de forma basilar nos currículos de formação de professores, porém nós adicionamos a essa concepção a incorporação das mídias, de modo que sejam entendidas para além dos limites instrumental de uso e de acesso, de forma que possibilitem a constituição da cultura. Dessa forma, as autoras entendem que:

[...] nessa concepção, o currículo das instituições formadoras pode servir como meio estratégico para a produção coletiva do conhecimento. Para que isso aconteça, é preciso cultivar esforços no intuito de promover a participação efetiva de cada sujeito envolvido nessa formação, oferecendo-lhe condições de atuar como protagonista do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Advogamos que com a introdução de disciplinas que explorem a temática das mídias criticamente durante o período de formação inicial, é possível contribuir com uma prática que organize outro espaço educativo, ou seja, um espaço que considere a presença das mídias e que as utilize de forma a tornar esse ambiente mais dinâmico, cooperativo, dialógico, crítico e de pesquisa. Para Nóvoa (2016), em entrevista concedida ao O Globo<sup>21</sup>, é com base em ideias de espaço como essas que se torna possível imaginar os ambientes da escola denominada pelo autor como do “futuro presente”. Uma escola perpassada pelos quatro “Cs”, segundo o autor, isto é: caminhos personalizados, cooperação, comunicação e criação, como mostra o excerto a seguir:

(1) Caminhos personalizados. Em vez da escola uniforme e homogênea, normalizada, temos de buscar percursos individualizados, a diferenciação pedagógica de que falamos há tanto tempo, e as tecnologias podem ajudar-nos nesta busca; (2) Cooperação. O desenvolvimento de formas de cooperação e de trabalho conjunto, no estudo de grandes problemas e temas de convergência, e não apenas em torno das disciplinas, permitem-nos construir uma pedagogia do trabalho que as novas tecnologias tornam mais fácil; (3) Comunicação. A aposta em dinâmicas de comunicação, fortemente potenciadas pelas novas tecnologias, é central para uma pedagogia ancorada em interações e relações, em formas de expressão e de comunicação que dão sentido às aprendizagens escolares; (4) Criação. A pedagogia tem que se inspirar cada vez mais na ciência, na ideia da procura, da pesquisa, da descoberta, tem que compreender que as aprendizagens assentam numa lógica de estudo que as tecnologias favorecem, que é importante colocar os alunos em situação de “criarem” conhecimento, não se limitando a um “consumo” passivo dos ensinamentos do professor.

Essas características da escola do “futuro presente”, apontadas por Nóvoa (2016), são urgências de uma sociedade que recebe cada vez mais inovações midiáticas, em que se

---

<sup>21</sup> Entrevista “A revolução no ensino se impõe pelas crianças”, concedida ao O Globo no dia 21 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-20147817>>. Acesso em: jan/2017.

configurou um novo espaço, o ciberespaço, e dessa forma, uma nova cultura, a cibercultura, conceitos abordados no capítulo anterior deste trabalho, “Mídias e educação”.

Essa nova cultura, que para Souza e Bonilla (2014, p. 25) é a cultura do digital, não está limitada ao uso de equipamentos e produtos, pois segundo as autoras ela permite que os indivíduos construam “um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear”. Nesse contexto, então, pode-se facilmente comunicar, produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. Diante disso, justifica-se, de acordo com as autoras, que atualmente as reflexões sobre a formação de professores estejam relacionadas com as questões dessa nova cultura.

Sendo função da escola, de acordo com Souza e Bonilla (2014, p. 26), ser um espaço responsável pelas novas e diferentes aprendizagens dos estudantes, de modo que se tornem indivíduos reflexivos, é preciso oferecer a eles espaços de comunicação, conhecimento e cultura. Como os professores constituem-se como importantes organizadores desse espaço, é necessário que eles “conheçam, compreendam e se articulem em torno da cultura digital”, de modo que possam apropriar-se dela em sua prática pedagógica. Ressaltamos, mais uma vez, que apesar de Souza e Bonilla (2014) referirem-se especificamente à cultura digital, entendemos que as ideias aqui apresentadas também se aplicam à cultura das mídias de um modo geral.

Ainda segundo as autoras, o modelo de prática pedagógica que “prioriza a aprendizagem padronizada, de ampla difusão e unidirecional” (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 26), já não atende a realidade dos estudantes que, por sua vez, estão imersos na cultura digital. Sendo assim, para superar esse modo de ensinar e aprender, conseqüentemente é necessário repensar a formação de professores, de acordo com as autoras, que desde a instituição da LDB, Lei nº 9.394/1996, demonstra uma preocupação em relação a esse assunto. No entanto, a prática ainda não reflete iniciativas voltadas a mudar esse cenário<sup>22</sup>, como nos mostra o trecho a seguir:

Normalmente, quando as tecnologias digitais aparecem nos cursos de formação de professores, são em disciplinas isoladas, que se limitam a desenvolver algumas competências operacionais e a possibilitar momentos esporádicos de contato com o computador (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 27).

Com esse tipo de formação, apenas apresentam-se aos professores as tecnologias como instrumentos de trabalho, o que não provoca mudanças para uma prática pedagógica

---

<sup>22</sup> As autoras se basearam no trabalho de Gatti e Barreto (2009) para realizar essa afirmação. GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

transformadora. Dessa forma, pensar a formação de professores para a vivência digital, e reforçamos, para a cultura das mídias, é um desafio, em que a maior etapa consiste em, segundo Souza e Bonilla (2014, p. 28):

[...] levar os professores a compreenderem e desencadearem [...] processos que lhes permitam fazer escolhas, repensar as relações estabelecidas, tanto no espaço escolar como na sociedade. Podemos dizer que o desafio está em promover processos, onde, em princípio, todos podem produzir e receber informações de qualquer lugar, seja essa informação escrita, imagética ou sonora, possibilitando a produção e a difusão do conhecimento, assim como potencializando a inserção social, em rede, de todos os envolvidos.

No entanto, estamos conscientes, assim como as autoras, de que apesar da propagação de discursos para uma formação inicial de professores que considere esse contexto, esse processo não é uma tarefa simples e não se realizará em pouco tempo. Uma série de fatores pode contribuir para esse atraso, como, por exemplo, políticas de formação e, assim como ressaltaram as autoras, a geração de professores que está em formação, haja vista que dependendo da faixa etária e do contato que tem com as tecnologias digitais e com as mídias, pode levá-los a apresentarem certa resistência a essa nova cultura.

Ressaltamos, ainda, que em nossa perspectiva, a formação inicial de professores que integre as mídias em seu currículo e que reflita sobre elas criticamente é um dos caminhos para a prática pedagógica contemporânea caminhar em sintonia com as vivências dos estudantes, porém, não guardamos uma visão romantizada de que essas ações sejam suficientes para que essa temática seja plenamente incorporada ao espaço escolar e que o transforme por completo, afinal, apenas os professores, com suas formações inicial, continuada ou com suas práticas, não podem ser exclusivamente responsáveis por todo o “bem” ou todo “mal” que perpassa as escolas.

Por fim, advogamos, então, a favor da Educomunicação para se pensar acerca de questões relacionadas ao contexto do espaço escolar, sejam elas relacionadas à formação inicial de professores ou à prática pedagógica, assunto do próximo capítulo.



#### 4 EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA (PPE)

A comunicação provocou alterações na vida individual e coletiva dos séculos XX e XXI, inclusive para a educação, haja vista que nesses períodos houve o desenvolvimento industrial, a ocupação de espaço dos meios de comunicação, e novas formas de aquisição do saber e do conhecimento.

Para Freire (2011), a comunicação é o mundo humano, e nele existe um pensar coparticipativo entre os sujeitos que participam desse ato, o que a torna dialógica. A Educomunicação, foco de estudo deste capítulo, tem muito de seus princípios oriundos dessa concepção de comunicação de Paulo Freire. Aparicci (2014), Soares (2002; 2014) e Sartori (2014), contribuem para a reflexão desse tema no primeiro item que, por sua vez, abordará a trajetória e os princípios do campo de estudo da inter-relação entre a comunicação e a educação. Nesse mesmo item, será apresentado o conceito de ecossistema comunicativo, termo cunhado por Martín-Barbero (2011), ampliado por Soares (2011) e que, posteriormente, Souza (2016) o nomeou como ecossistema educacional. Para Sartori (2010), as escolas que se preocupam com ecossistemas comunicativos, consideram o entorno cultural dos alunos para, então, planejarem suas ações.

A Educomunicação e a escola, tema do próximo item deste capítulo, ressaltará o quanto essa área de estudo é um campo aberto e rico no espaço escolar, segundo Soares (2002), assim como irá pontuar acerca da necessidade de se pensar em novos modelos pedagógicos que estejam em sintonia com os processos midiáticos e educacionais, de acordo com Sartori (2006). Além disso, nesse mesmo item, iremos trazer as considerações de Martín-Barbero (2011), que alerta para a necessidade de mudar o modelo comunicacional da educação, assim como o modo de entender as mídias como instrumental, isto é, como “uma possibilidade de ilustrar o que se diz, de tornar menos aborrecida a lição, de amenizar algumas jornadas de trabalho, presas da inércia mais insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128). Contribuindo com o reforço da concepção instrumental dada ao uso das mídias, está o fato de as práticas escolares costumarem serem gutenberguianas, segundo Aparicci (2014), ou, como apontam Aparicci e Osuna (2014), práticas pedagógicas tecnicistas.

Diante desse cenário, a Educomunicação surge como uma possibilidade para a reflexão dessa realidade e, também, “para oferecer alternativas à formação e ao pensamento crítico, para fazer com que as tecnologias sejam instrumentos construtivos em nossas vidas e nos afastem da hipnose e da manipulação”, segundo Ignacio Aguaded (2016, p. 97-98). Nesse sentido, Sartori (2012) pontua que a escola é o local privilegiado para a convivência e a

intersecção dos discursos midiáticos, por isso a necessidade de esse espaço trabalhar esses discursos e se envolver com práticas pedagógicas que considerem as vivências do seu público. Uma das alternativas para o posicionamento da escola frente a esse contexto está na adoção de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), concepção a ser apresentada no próximo e último item deste capítulo.

A Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), pode ser entendida como a prática que leva em consideração o universo midiático dos indivíduos, de modo a expandir o ecossistema comunicativo no ambiente educacional, sendo composta por cinco princípios, de acordo com Souza (2013), que serão expostos ao longo desse item.

Nesse mesmo item, apresentaremos o perfil de um professor educomunicativo, elaborado por Silva (2016), ou seja, características, posturas e comportamentos necessários aos professores que buscam construir uma prática pedagógica na perspectiva da Educomunicação.

Ao fim deste capítulo, reforçamos nosso entendimento de que por meio da Educomunicação seja possível construir caminhos para uma prática pedagógica que seja crítica, criativa, coletiva e dialógica, isto é, uma prática que está em permanente construção, diante das mudanças da sociedade contemporânea.

#### 4.1 A INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: TRAJETÓRIA E PRINCÍPIOS

Expressivas transformações ocorreram em diversos setores da sociedade no século XX, grande parte delas relacionadas com o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que, por sua vez, “possibilitaram a construção de uma malha de conexão entre áreas de conhecimento distintas e a criação de uma dimensão por onde transitam ideias e conceitos díspares, permitindo à humanidade vivenciar novas experiências no saber, no fazer, no sentir” (SARTORI; SOARES, 2005, p. 01). Junto a elas, a globalização contribuiu para reorganizar as estruturas e o cotidiano social. Com esta última, foram salientadas as desigualdades e a exclusão na sociedade, fato ainda presente neste século.

Não obstante, a comunicação desempenhava, e ainda desempenha, neste ou naquele cenário social, grande importância, haja vista que provocou profundas consequências na vida individual e coletiva dos séculos XX e XXI, como pontuam Sartori e Soares (2005, p. 02) no excerto a seguir:

O século XIX reorganizou-se econômica, política e socialmente em função do desenvolvimento industrial e do crescimento das relações entre povos e culturas; o século XX confrontou-se com a onipresença dos meios de comunicação que escancarou a força dos dispositivos de informação presentes em cada canto do planeta de forma instantânea, produzindo sentidos, induzindo ideologias; tudo isso acarretou profundas conseqüências na vida individual e coletiva dos séculos XX e XXI, inclusive na educação. Martín-Barbero (1996) afirma que estamos diante de um ecossistema comunicativo conformado não pelas máquinas ou meios, mas por linguagens, saberes e escritas, pela hegemonia da linguagem audiovisual sobre a tipográfica que desordenam e remodelam as formas de aquisição do saber e do conhecimento.

Na perspectiva de Freire (2011, p. 87-88), a comunicação é o mundo humano; é aquela que transforma os seres humanos em sujeitos. Em tal mundo, de acordo com o educador brasileiro, existe um pensar coparticipativo, um encontro de ideias e vivências dos sujeitos que participam desse ato.

[...] não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não ao contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito ao outro. [...] A comunicação, pelo contrário, implica uma reciprocidade que não pode ser rompida.

Essa maneira de entender a comunicação contribuiu para a história da inter-relação entre a educação e a comunicação. Dessa inter-relação, originou-se, nas lutas populares pela cidadania na América Latina a partir dos anos 70, um novo campo de estudo, chamado Educomunicação que, por sua vez, tem muitos de seus princípios oriundos da comunicação dialógica de Paulo Freire.

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 (FREIRE, 2011, p. 51).

Entendemos, então, que o diálogo para Freire era um instrumento essencial de problematização do conhecimento, que permitia indagar sobre a realidade para tentar compreendê-la melhor e, assim, buscar transformá-la.

Nesse sentido, assim como pontua Aparici (2014, p. 32), compreendemos que a Educomunicação “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 de concepções”. Entendemos, ainda, assim como Justos (2016, p. 91), que a Educomunicação busca promover mudanças paradigmáticas “que contribuam para o convívio social democrático, para a produção e o consumo críticos, para a promoção de uma

cultura inclusiva e para a emancipação dos sujeitos, tendo em vista que foi construída, especialmente, a partir da educação popular”.

Como marcos temporais do termo Educomunicação, até o período de escrita desta pesquisa, podemos pontuar os anos 80, século XX, época em que o termo em questão surgiu nas discussões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para designar uma prática definida na Europa como *Media Education* e nos Estados Unidos como *Media Literacy*, que pensava a educação para a recepção crítica dos meios de comunicação. Ainda na mesma década, surgiu o termo educador criado por Mario Kaplún, inspirado no trabalho de educação popular realizado por Paulo Freire, assim como na perspectiva do educador brasileiro sobre comunicação. Na próxima década então, 1990, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e núcleos de extensão de universidades com interesse no uso da mídia para a formação de crianças e jovens no Brasil, adotaram metodologias para práticas de educação para a mídia, o que seria um diferencial em relação a outras experiências internacionais voltadas para as práticas de “leitura” da mídia.

Também nessa mesma década, mais especificamente no ano de 1999, destacamos a pesquisa<sup>23</sup> realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), que definiu esse novo campo de saber, a Educomunicação, como:

[...] um 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 (SOARES, 2002, p. 24).

A definição do conceito na perspectiva do NCE-USP ultrapassou a fronteira nacional a partir dos anos 2000, com a publicação de livros e textos em revistas. Esse cenário promissor contribuiu para a criação de dois cursos de graduação em Educomunicação no Brasil: uma licenciatura pela USP, em São Paulo, e um bacharelado pela Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba. Além disso, a Educomunicação vem sendo objeto de estudo nas pesquisas da pós-graduação, em dissertações e teses, conforme percebemos na busca sistemática realizada para esta pesquisa.

Como um campo ainda em construção e singular, a Educomunicação é percebida, segundo Soares (2014, p. 146), como “uma unidade conceitual mobilizadora, apesar de

---

<sup>23</sup> O NCE/USP realizou, entre 1997 e 1999, uma pesquisa coordenada pelo professor Ismar Soares, com uma amostragem de projetos e programas de 12 países da América Latina, que desenvolviam algum trabalho relacionado com a interface entre a comunicação social e a educação. O resultado da pesquisa mostrou, então, que a relação entre a educação e a comunicação constituía um campo de prática ou intervenção social com grande poder transformador (SOARES, 2011).



apresentar-se como um conceito polissêmico que, por sua vez, compreende diferentes formas de fazer”.

Mais recentemente, Sartori (2014, p. 08) pontuou a importância de se pensar a Educomunicação para além da união das palavras educação e comunicação, visto que:

Educomunicação parte do que faço como educador: educo, mas não faço de modo isolado, faço com outros, é comum e só posso fazer como ação. Assim, educomunicação significa educo+ comum+ação. A comunicação é intrínseca ao ato de educar, que em si é um ato coletivo, que viabiliza a construção de ecossistemas comunicativos de modo que possamos exercer nossa cidadania.

Nesse caminhar, o campo da Educomunicação carrega consigo outro conceito-chave, isto é, o de ecossistema comunicativo. Esse termo, cunhado por Martín-Barbero (2011) consiste em uma metáfora do termo ecossistema utilizado pela Biologia, haja vista que assim como se configuram diferentes relações no sistema geofísico-biológico, dos mais áridos aos mais vitais, o mesmo pode ocorrer no ambiente social, dependendo das relações estabelecidas pelas pessoas nos diferentes espaços de convivência. Para Martín-Barbero (2011, p. 125-126), o ecossistema comunicativo se manifesta e materializa de duas formas: a primeira está na relação com as novas tecnologias, visíveis com mais facilidade entre os mais jovens; a segunda está relacionada com o novo cenário educativo, repleto de informação e conhecimentos múltiplos, que está além da escola e dos livros. Consiste, ainda, em uma experiência cultural nova, como descrito no trecho a seguir:

Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos. Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se halla en la velocidad y la sonoridad. No sólo en la velocidad de los autos, sino en la de las imágenes, en la velocidad del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y los videoclips, y en la velocidad de los relatos audiovisuales. Y lo mismo sucede con la sonoridad, con la manera con que los jóvenes se mueven entre las nuevas sonoridades: esas nuevas articulaciones sonoras que para la mayoría de los adultos marcan la frontera entre la música y el ruido, mientras para los jóvenes es allí donde empieza su experiencia musical (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 49).

O mesmo conceito, por sua vez, foi ampliado por Ismar Soares (2011), que entende os ecossistemas comunicativos como um ideal de relações construído coletivamente, que procura propiciar o diálogo entre diferentes atores de forma harmônica e equilibrada, considerando os meios de comunicação e as tecnologias. Ainda segundo Soares (2011, p. 37), a construção e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos requer um conjunto de ações:

Inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo); b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas); c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação); d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local).

A partir disso, entendemos que preocupar-se com ecossistemas comunicativos nas escolas é considerá-la como:

Espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia – para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e a troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás (SARTORI, 2010, p. 46).

Considerando as definições do conceito de ecossistema comunicativo dadas por Martín-Barbero (2000; 2011), Soares (2011) e Sartori (2010), Souza (2016, p.134) entende o ambiente escolar em uma perspectiva ecossistêmica como sendo “[...] um espaço que prioriza e é propulsor de estudos sobre seu próprio sistema educativo e constrói-reconstrói os conhecimentos dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem”. Diante disso, Souza (2016) ampliou o conceito de ecossistema comunicativo para o de ecossistema educacional. Para a autora, o sistema educativo da comunidade escolar tem atributos de um ecossistema, mas, torna-se comunicativo à medida que os grupos que dele participam criam uma interação dialética/horizontal, apoiada em uma pedagogia democrática e participativa, em que o diálogo é um elemento essencial de todas as interações que, por sua vez, objetiva favorecer o entendimento mútuo para ajudar a solucionar problemas. Esse ecossistema comunicativo se torna na comunidade escolar educacional quando, de acordo com Souza (2016), os grupos que fazem parte de espaços educativos formais, não formais e informais, buscam nas interações comunicacionais *on-line* e *off-line*<sup>24</sup> a fomentação de conhecimento por meio de ações inclusivas, democráticas “sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local” (Soares, 2011a). O ecossistema educacional ocorre, ainda, por meio da “apropriação das linguagens e da construção dos conhecimentos e da cultura” (SOUZA, 2016, p. 136).

Para favorecer a manifestação de ecossistemas comunicativos e ecossistemas educacionais na comunidade escolar, a fim de fortalecer a Educomunicação, é preciso praticar intencionalmente ações que valorizem as relações interpessoais e incentivá-las para que aconteçam de forma inclusiva, colaborativa, criativa, democrática, dialógica e crítica.

---

<sup>24</sup> Souza (2016) entende a sala de aula, o pátio da escola, a rua e a casa, por exemplo, como espaços *off-line*. Já a internet caracteriza-se, para a autora, como espaço *on-line*.

Visando contribuir para o diálogo entre esses dois campos de saberes em estudo, a educação e a comunicação, Soares (2011, p. 17) propôs articulá-los em quatro linhas teórico-práticas: a primeira linha argumenta que a educação só é possível enquanto “ação educ comunicativa” e, ainda, que toda comunicação é, em si, uma “ação educativa”; já a segunda linha defende a Educomunicação como um campo de interface entre a educação e a comunicação; na sequência, a terceira linha, por sua vez, coloca a Educomunicação presente nos distintos âmbitos da prática educativa, isto é, na gestão escolar, no âmbito disciplinar e no âmbito transdisciplinar; e, por fim, a quarta linha teórico-prática se refere à formação do professor educ comunicador. Destacamos nesta pesquisa, pela afinidade com a investigação aqui realizada, os três âmbitos da terceira linha de investigação segundo Soares (2011, p. 19):

- 1) Âmbito da gestão escolar: convidando a escola a identificar e, caso necessário, repensar as práticas comunicativas presentes nas relações entre a direção, os professores e os alunos.
- 2) Âmbito disciplinar: sugerindo que a comunicação, enquanto linguagem, processo e produto cultural, poderia se transformar em conteúdo curricular obrigatório na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- 3) Âmbito transdisciplinar: propondo que os estudantes se apoderem das linguagens midiáticas, ao utilizarem de forma coletiva e solidária os recursos da comunicação, seja para aprofundar seus conhecimentos ou para transformar a sua realidade, por meio de projetos educ comunicativos.

O mesmo autor apontou ainda três princípios da Educomunicação quando apresentou uma proposta de ação educ comunicativa no Ensino Médio, mas que, por sua vez, podem ser pensados para outros níveis de ensino, a saber:

[...] a) as mais variadas formas de diálogo entre professores e alunos; e, em termos processuais, b) a adequada introdução das tecnologias de forma a assegurar melhor entendimento dos conteúdos; e, mais a fundo, c) uma criativa expressão dos próprios alunos na elaboração dos exercícios típicos de cada disciplina (SOARES, 2011, p. 89).

Considerando o exposto, fortalecemos a defesa de que a Educomunicação configura-se como um dos caminhos para oferecer aos sujeitos possibilidades para que reflitam, expressem-se e dialoguem criticamente sobre esse mundo do qual fazem parte, de modo que tenham espaço para propor e executar ideias que venham contribuir para modificá-lo. Essa concepção é defendida por Soares (2011, p. 08) quando o autor diz que uma educação que faz sentido para os alunos é aquela que “[...] caminha no mesmo ritmo do mundo que os cerca e

que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem querer escutá-lo”. Entendemos que uma escola que “escuta” seus alunos é aquela que considera suas vivências e realidade; ideia esta que vai ao encontro desta pesquisa, haja vista que acreditamos na necessidade de considerar as aprendizagens que ocorrem, muitas vezes, extramuros escolares, que ultrapassam os livros didáticos, e que podem despertar o interesse dos alunos para os conteúdos da aprendizagem formal, tais como aquelas que acontecem com as mídias, por exemplo.

A Educomunicação e a escola constituem o tema do próximo item deste capítulo.

#### 4.2 EDUCOMUNICAÇÃO E ESCOLA

Como pontuamos nos capítulos anteriores, os professores constituem-se em importantes organizadores do espaço escolar e, possivelmente, suas práticas profissionais refletem suas crenças e apropriações enquanto indivíduos sociais, por isso a importância da apropriação criativa e crítica das mídias ainda durante a formação inicial, respaldada na perspectiva de Paulo Freire (2011). Nesse sentido, advogamos a favor da Educomunicação, tanto para se pensar acerca da formação inicial de professores quanto para a prática pedagógica.

Essa área de estudo, que teve sua trajetória e seus princípios apresentados no item acima, pode abrir os caminhos para que os professores integrem a cultura das mídias à cultura do espaço escolar, transgredindo, por exemplo, barreiras que os impedem de unirem em suas práticas pedagógicas o livro didático e as tecnologias, que incentivem a promoção de ecossistemas educacionais, que proporcionem oportunidades para a percepção crítica dos meios de comunicação de massa, que criem possibilidades para a produção dos alunos, que os alunos tornem-se agentes de comunicação, entre outros, isso porque a Educomunicação é um campo aberto e rico no espaço escolar e na sociedade, como observa Soares (2002, p. 264) no excerto a seguir:

O campo da Educomunicação é compreendido, portanto, como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas o relacionamento de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa).

Ainda sobre essa inter-relação entre Educação e Comunicação, Sartori (2006, p.01-02) pontua que “a aproximação entre comunicação-educação exige um novo pensar que reelabore

modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais”. Ou seja, entendemos que a Educomunicação está muito além de criar espaço para o uso instrumental das tecnologias no espaço escolar, mais especificamente nas práticas pedagógicas, pois essa área de estudo aspira, entre outras coisas, que os alunos tornem-se críticos e produtores de comunicação. Dessa forma, relembramos um dos saberes necessários à prática pedagógica apontados por Freire (2016), já apresentado neste trabalho, isto é, o de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

No entanto, antes disso, Martín-Barbero (2011, p. 123) alerta para a necessidade de mudar o modelo comunicacional da educação, este que é “predominantemente vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial no aprendizado”. Existe, segundo o autor, um grande espaço entre a cultura que ensinam os professores, daquela cultura e sensibilidade apreendidas pelos alunos, o que produz uma defasagem entre o modelo de comunicação hegemônico da escola e o modelo de comunicação da sociedade. Isso, entre outras coisas, permite com que as escolas entendam as mídias unicamente como instrumentais, como “uma possibilidade de ilustrar o que se diz, de tornar menos aborrecida a lição, de amenizar algumas jornadas de trabalho, presas da inércia mais insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128). Contudo, no contexto atual das telas e das mídias, não cabe apenas respeito à cultura letrada, de acordo com o autor, pois a escola precisa formar não apenas com e para a leitura de livros, mas também para noticiários de televisão e hipertextos informáticos.

Considerando esse cenário, Martín-Barbero (2011) apresenta em três objetivos o papel da escola na atualidade, elaborados pelo chileno Martin Hopenhayn (1994)<sup>25</sup>, ressaltando a importância da criticidade que deve ser desenvolvida diante das mídias. O primeiro objetivo se constitui em formar recursos humanos, isto é, que a escola assuma o desafio de apresentar aos alunos as novas linguagens e saberes provenientes das novas tecnologias. Já o segundo objetivo é construir cidadãos que leiam o mundo de maneira crítica e questionadora. Por fim, o terceiro objetivo busca desenvolver sujeitos autônomos, ou seja, gente livre, o que significa:

[...] gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda; gente que pense com a própria cabeça, e não com as ideias que circulam ao seu redor (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 134).

---

<sup>25</sup> HOPNHAYN, Martin. **Ni apocalípticos ni integrados**. Santiago: F.C.E., 1994.

Entendemos, então, que é em sintonia com esses objetivos que a Educomunicação deseja atuar nas escolas, de modo que estimule o desenvolvimento de gente livre.

O catedrático da Universidade de Huelva, na Espanha, Ignacio Aguaded, em entrevista à revista *Comunicação e Educação* (2016), quando questionado sobre as possibilidades da Educomunicação para a educação midiática, afirmou que diante do lugar ocupado pelas mídias na atualidade, a Educomunicação surge como “o espaço intelectual para a reflexão dessa realidade, para oferecer alternativas à formação e ao pensamento crítico, para fazer com que as tecnologias sejam instrumentos construtivos em nossas vidas e nos afastem da hipnose e da manipulação” (AGUADED, 2016, p. 97-98). O autor ainda pontuou que saber utilizar as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que elas ajudem a formar indivíduos críticos, que tenham capacidade de pensar e aproveitar essas tecnologias, é um desafio do século XXI, sendo a Educomunicação, para Aguaded (2016, p. 101), “com suas metodologias, com seus processos e aspirações, o melhor instrumento para alcançar tal objetivo”.

Nesse contexto, Sartori (2010, p. 42) coloca algumas indagações sobre a educação, visando à reflexão sobre o meio em que a escola está inserida, como nos mostra o trecho a seguir:

[...] como temos revisto/pensado nossos currículos frente à globalização? Como temos estruturado nossas práticas diante das diversas linguagens? Como as produções midiáticas têm apresentado nossas realidades culturais, e quais imagens de si mesmos nossos jovens e crianças têm construído a partir do que veem na mídia? E como as escolas têm tratado essas imagens?

Pensar acerca dessas indagações nos leva a concordar com Aparicci (2012, p. 07), quando este diz que atualmente as escolas estão desconectadas, mesmo que conectadas à internet, isso porque, segundo o autor, os alunos não costumam estar conectados entre eles, pois suas conexões ocorrem com os professores para fazer sempre o mesmo, “apesar de a tecnologia permitir muito mais que a mediação, coordenação ou supervisão de tarefas pedagógicas”. Aparicci (2014, p. 38), ainda pontua que as práticas escolares costumam ser gutenberguianas, ou seja, a aprendizagem está relacionada com a escuta atenta e sua anotação, e isso reforça novamente a concepção instrumental dada ao uso das mídias, criticada pelo autor, em que, muitas vezes, as experiências educativas e comunicativas que recorrem às tecnologias digitais, apesar de elas utilizarem a *web*, continuam a “oferecer mais do mesmo, isto é, repetir o uso de velhas concepções pedagógicas envolvidas em um verniz de modernidade digital”.

Isso alerta para a urgência de as mudanças proporcionadas pelas telas e pelas mídias estarem além do uso instrumental. Para Aparicci e Osuna (2014, p. 317), as práticas pedagógicas nas escolas que adotaram o computador - mas que aqui acreditamos que essa ideia vale para qualquer outra mídia - são tecnicistas:

As instituições educativas adotaram, em linhas gerais, uma prática tecnicista ao incorporar o computador à sala de aula. Foi usado como uma ferramenta sem se considerar, ao mesmo tempo, que era uma tecnologia da comunicação, e que exigia ser analisado, também, como objeto de estudo e de construção do conhecimento, como o foram – em outras fases do desenvolvimento da educomunicação – o cinema, os gibis, o rádio, a imprensa ou a televisão.

Diante dessa realidade contemporânea, surgem novos ecossistemas comunicativos, segundo Sartori (2012, p. 85), que desafiam a escola. Sendo o espaço escolar local privilegiado para a convivência e a intersecção dos discursos midiáticos, de acordo com a autora, ele necessita trabalhar esses discursos e se envolver com práticas pedagógicas que considerem as vivências do seu público, isto é, crianças, jovens e adultos. Dessa forma, segundo essa perspectiva de Sartori (2012), entendemos como uma das alternativas de posicionamento da escola frente a esse contexto, a adoção de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), concepção apresentada no próximo item.

#### 4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA (PPE): UM CAMINHO PARA O CONTEXTO DAS TELAS E DAS MÍDIAS

Acreditamos que a prática pedagógica é uma ação educativa que se constrói com a teoria, assim como defende Facci (2004) em suas ideias apresentadas no capítulo “Formação inicial de professores”, e também com o exercício da prática e a reflexão crítica sobre essa prática, conforme destacam Freire (2016) e Nóvoa (2009) no referido capítulo. Em sintonia com essa concepção, Pimenta (2015, p. 83) pontua que “em síntese, a Pedagogia é a teoria e a prática da educação”, e foi justamente com acadêmicos desse curso que realizamos nossa pesquisa.

Entendemos, ainda, que toda prática pedagógica requer a presença de sujeitos, envolve objetos, métodos, e que, absolutamente, não é neutra, conforme defendia Freire (2016, p. 68).

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Essas características nos mostram o quanto a prática pedagógica é uma ação complexa, assim como destaca Pimenta (2015, p. 84) no excerto a seguir:

O ensino é uma práxis social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais), e, ao mesmo tempo em que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos.

Essa complexidade se intensifica à medida que o contexto social é perpassado pelas telas e mídias, situação essa que não pode ser ignorada no espaço escolar. Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 204) afirma que diante desse contexto não faz mais sentido que os conteúdos sejam transmitidos de forma cristalizada, “[...] compartimentalizados, fora de toda e qualquer referência ao mundo real e desvinculados de modos de ação como são as habilidades, os procedimentos, atitudes e convicções.” O mundo contemporâneo exige, ainda segundo o autor, inovações pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, que, por sua vez, “[...] dependem de uma articulação [...] entre o ensino sistematizado e o processo de construção do conhecimento com as implicações do mundo vivido do aprendiz” (LIBÂNEO, 2008, p. 204).

Diante do reconhecimento desse cenário contemporâneo, está o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) que, por sua vez, pode ser entendida como a prática que leva em consideração o universo midiático dos indivíduos de modo a expandir o ecossistema comunicativo no ambiente educacional, sendo composta por cinco princípios de acordo com Souza (2013, p. 198), a saber:

- 1) Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico.
- 2) Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo.
- 3) Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade).
- 4) Preocupa-se com 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.

Por compreendermos que o ensino é uma práxis social, uma atividade que acontece em diferentes espaços da sociedade, conforme sinalizamos anteriormente neste trabalho, já que os



livros e o espaço escolar não são os únicos meios para aprender, também concordamos com Pimenta (2015, p. 85) quando a autora diz que diante desse contexto, considerando outras instituições sociais, “[...] a escola é que tem o compromisso de promover a formação humana de forma deliberada, intencional, dado que as características próprias da educação escolar é exatamente a organização sistematicamente planejada dos processos de ensino”.

Defendemos, então, a importância do exercício de pensar de forma consciente e planejada, a partir dos princípios da PPE, em propostas para uma prática pedagógica que contribua para o processo de ensino e aprendizagem de maneira crítica com os alunos.

Nesse sentido, acreditamos ser tarefa inicial da comunidade escolar a tomada de consciência de que o contexto social contemporâneo é marcado pelas tecnologias e pelas mídias, como pontua o primeiro princípio da PPE. Diante disso, seria interessante, por exemplo, conhecer o que os alunos veem nas mídias, o que lhes dizem as mídias na contemporaneidade, e de que modo essas características podem favorecer a prática pedagógica, de forma que sejam complementares ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Desse modo, com o entendimento de que as mídias podem ser utilizadas como aliadas nesse processo, é preciso que os professores e a comunidade escolar preocupem-se com seus usos pedagógicos, como prevê o quarto princípio da PPE, o que nos leva a entender sobre a necessidade dos recursos tecnológicos e midiáticos serem utilizados com um propósito bem definido e um uso crítico, isto é, para além de um uso instrumental.

Acreditamos que esse contexto favoreça a criação e a participação dos alunos nas atividades, assim como estimulem o diálogo e o trabalho em grupo, já que supomos que o fato de se considerar a presença das mídias no ambiente escolar está próximo das expectativas dos estudantes, situação que, possivelmente, poderia contribuir para o estabelecimento de um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo, segundo princípio da PPE. Com esse possível cenário educativo que, entre outras coisas, parece inspirar o diálogo, isto é, tem um ecossistema educacional fortalecido, ganhamos a possibilidade de levá-lo para além dos muros da escola, ou seja, ampliar as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade), terceiro princípio da PPE.

Nesse caminho, mediado pelos professores, em que o ensino e aprendizagem não se fazem distante da realidade dos estudantes, as mídias poderão ser utilizadas de forma crítica, o ambiente poderá ser de um ecossistema educacional fortalecido, chegando a ultrapassar os muros da escola, pois existe a indicação de favorecimento de uma relação mais ativa,

criativa e crítica desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida, quinto princípio da PPE.

Dentro desse contexto, reconhecendo o importante papel dos profissionais que desempenham papéis fundamentais nas práticas pedagógicas, especificamente a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), Silva (2016) elaborou, a partir de um conjunto de publicações na área da Educomunicação, selecionadas no Banco de Teses da CAPES, e a partir do quadro teórico de referência<sup>26</sup> utilizado para sua dissertação de Mestrado, o perfil de um professor educomunicativo. Ou seja, o autor apontou características, posturas e comportamentos apresentados por diversos autores que compuseram sua busca sistemática, como necessários aos professores que buscam construir uma prática pedagógica na perspectiva da Educomunicação. A sistematização de Silva (2016, p. 196) gerou quatro características que representariam um professor educomunicativo, sendo elas:

- 1) Dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade.
- 2) Sensibilidade e capacidades relacionadas aos meios e às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).
- 3) Capacidades de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC.
- 4) Aptidão na construção e manutenção de ecossistemas comunicativos<sup>27</sup>.

Depois, considerando a análise dos dados da pesquisa intitulada “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições públicas da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis”, realizada entre os anos de 2013 e 2014, especificamente questões selecionadas do questionário aplicado com alunos do 6º ano de escolas públicas de Florianópolis participantes da pesquisa, Silva (2016) levantou as características que representariam um professor esperado pelos alunos em relação ao uso das TIC e como os alunos entendem que as TIC deveriam ser utilizadas na prática pedagógica, a saber:

- 1) Maior frequência no uso das TIC.
- 2) Qualificação do uso das TIC.
- 3) Capacidade para criação de situações de atividade com as TIC.
- 4) Reconhecimento das relações das TIC com o conhecer e o aprender.

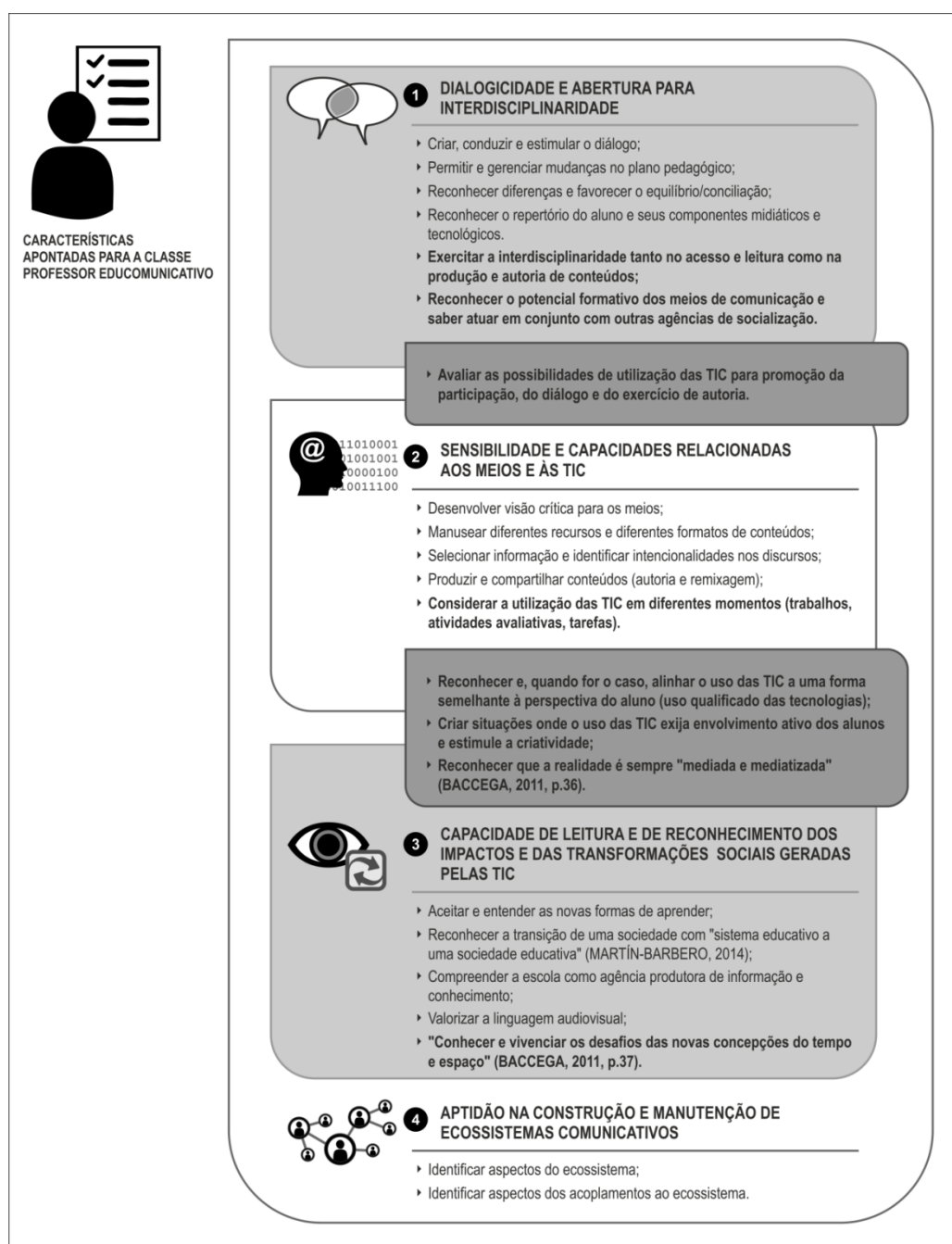
---

<sup>26</sup> O quadro de referência de Silva (2016, p. 91) inclui para a Educomunicação: Mário Kaplún; Célestin Freinet; Ismar Soares; Jesús Martín-Barbero; Paulo Freire e Ademilde Sartori. Para a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE): Paulo Freire, Célestin Freinet, Ademilde Sartori e Kamila Regina de Souza.

<sup>27</sup> O autor utilizou o conceito de ecossistema comunicativo. Sua pesquisa foi desenvolvida concomitantemente com a pesquisa de Souza (2016) que, por sua vez, criou o conceito de ecossistema educomunicativo.

Então, Silva (2016) realizou uma comparação e um cruzamento entre o perfil do professor educucomunicativo e o perfil do professor esperado pelos alunos. O resultado final desse trabalho está representado na Figura 1 e descrito a seguir.

Figura 1 – Resultado para a caracterização do professor educucomunicativo, de acordo com Silva (2016)



Fonte: Silva (2016, p. 297)

Para a primeira característica, dialogicidade e abertura para interdisciplinaridade, fazem parte os seguintes comportamentos/capacidades: a criação, a condução e o estímulo ao

diálogo; a permissão e a gerência de mudanças no plano pedagógico; o reconhecimento das diferenças e o favorecimento do equilíbrio/conciliação para com as diferenças, assim como o reconhecimento e o repertório dos alunos e de seus componentes midiáticos e tecnológicos. Além disso, compõe essa característica, resultado da comparação e do cruzamento entre os perfis citados, o exercício à interdisciplinaridade, tanto no acesso e na leitura como na produção e autoria de conteúdo; e o reconhecimento do potencial formativo dos meios de comunicação, incluindo o saber atuar em conjunto com outras agências de socialização.

Entre essa primeira característica descrita acima e a segunda apresentada na sequência, Silva (2016) acrescentou um novo comportamento/capacidade que faz intersecção entre as duas características, isto é, a avaliação das possibilidades de utilização das TIC para promoção da participação, do diálogo e do exercício de autoria. Esse acréscimo se deve pelo fato de o autor entender que para pensar a prática pedagógica em uma perspectiva educ comunicativa não necessariamente tal prática tem que acontecer com as TIC, ou seja, a prática educ comunicativa pode ocorrer sem o uso das tecnologias. Nesse caso, ressaltamos nosso entendimento de que, de alguma maneira, as mídias e as tecnologias sempre estarão presentes no espaço escolar, manifestando-se ou não.

Chegamos então à segunda característica apontada por Silva (2016), diretamente relacionada com a primeira apresentada acima: a sensibilidade e as capacidades relacionadas aos meios e as TIC. Nesse caso, estão inclusos os comportamentos/capacidades: o desenvolvimento de uma visão crítica para os meios; o manuseio de diferentes recursos e diferentes conteúdos; a seleção de informação e identificação de intencionalidades nos discursos; e a produção e o compartilhamento de conteúdos (autoria e remixagem). Ainda a complementa, devido ao cruzamento, a consideração da utilização das TIC em diferentes momentos (trabalhos, atividades avaliativas, tarefas).

Novamente entre uma característica e outra, no caso entre a segunda exposta acima e a terceira apresentada na sequência, três novos comportamentos/capacidades foram adicionados, criando uma intersecção entre elas: o reconhecimento e, quando for o caso, o alinhamento do uso das TIC a uma forma semelhante à perspectiva do aluno (uso qualificado das tecnologias); a criação de situações em que o uso das TIC exija envolvimento ativo dos alunos e estimule a criatividade; e o reconhecimento que a realidade é sempre “mediada e mediatizada” (BACCEGA, 2011, p. 36).

Assim, apresentamos a terceira característica elaborada por Silva (2016), isto é, a capacidade de leitura e de reconhecimento dos impactos e das transformações sociais geradas pelas TIC que, por sua vez, envolve os comportamentos/capacidades de aceitação e o

entendimento das novas formas de aprender; o reconhecimento da transição de uma sociedade com “sistema educativo a uma sociedade educativa” (MARTÍN-BARBERO, 2014); a compreensão da escola como agência produtora de informação e conhecimento; e, ainda, a valorização da linguagem audiovisual. O novo comportamento/capacidade adicionado foi “conhecer e vivenciar os desafios das novas concepções do tempo e espaço” (BACCEGA, 2011, p. 37).

Por fim, a aptidão na construção e na manutenção de ecossistemas comunicativos, quarta e última característica apresentada por Silva (2016), está relacionada, de acordo com o autor, com outras três características apresentadas acima, haja vista que os ecossistemas comunicativos permeiam todas elas. Assim, a referida característica abarca os comportamentos/capacidades de identificação de aspectos do ecossistema comunicativo pelo professor, ou seja, reconhecer as características das ambiências comunicativas que os alunos participam e, também, a identificação de aspectos dos acoplamentos ao ecossistema, isto é, entender como ocorre a participação dos sujeitos no ecossistema comunicativo.

Após esse exercício de traçar o perfil de um professor educ comunicativo, Silva (2016) concluiu que as características que descrevem tal perfil possuem equivalências ou semelhanças com os cinco princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) cunhados por Souza (2013), como mostra o excerto a seguir:

Na verdade, a delimitação empregada neste trabalho para o termo "professor educ comunicativo", definindo-o como o profissional docente que "age" de acordo com a perspectiva educ comunicativa, acabou por determinar a relação direta entre a caracterização do professor e a caracterização de sua prática. Portanto, tratar de um é tratar do outro. Falar de Prática Pedagógica Educomunicativa é abordar o perfil do professor educ comunicativo e vice-versa (SILVA, 2016, p. 308).

Diante do exposto, dada as condições de surgimento, os objetivos, as concepções e os desafios da Educomunicação, junto aos princípios da PPE e as características de um professor educ comunicativo, fortalecemos nosso entendimento de que por meio dessa inter-relação seja possível construir caminhos para uma prática pedagógica que seja crítica, criativa, coletiva e dialógica, isto é, uma prática que está em permanente construção, diante das mudanças da sociedade contemporânea.

Soares (2000, p. 64), fala que as práticas educ comunicativas buscam alcançar um grande objetivo e para, tanto, supõe uma série de ações, como demonstra o excerto a seguir:

As práticas educomunicativas buscam convergência de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas. 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 crítica por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

Dessa forma, entendemos, a partir de ações como essas, e das ideias apresentadas neste e nos demais capítulos teóricos deste trabalho, que a relação entre as mídias e a Educomunicação se dá de forma urgente na contemporaneidade, uma vez que as mídias exercem um papel significativo nas culturas, influenciando comportamentos e formas de perceber o mundo, dentro e fora dos espaços escolares, e que a Educomunicação nos permite e incentiva a refletir criticamente, entre outras coisas, sobre as influências das mídias nos diferentes contextos.

Diante disso, relembremos Orofino (2005, p. 29) quando a autora pontuou que a escola “pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria de estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias”. Porém, nesse sentido, compreendemos que a intensificação desse diálogo deve ser mediada pela Educomunicação, visto que esse campo surge como uma possibilidade “para oferecer alternativas à formação e ao pensamento crítico, e fazer com que as tecnologias sejam instrumentos construtivos em nossas vidas e nos afastem da hipnose e da manipulação”, conforme apontou Ignacio Aguaded (2016, p. 97-98) anteriormente neste capítulo.

Com o exposto, fortalecemos a defesa manifestada ao longo deste trabalho, isto é, de que a Educomunicação é um dos caminhos que oferece aos sujeitos possibilidades para que reflitam, expressem-se e dialoguem criticamente sobre esse mundo do qual fazem parte, de modo que tenham espaço para propor e executar ideias que venham contribuir para modificá-lo. Nesse caminho da Educomunicação, então, esses sujeitos encontrariam condições para a recepção crítica das mídias, para a exploração de seus usos além do instrumental, e para a produção *com* as mídias, *para* as mídias e, também, *as* mídias, o que mais uma vez reforça a relação que pode ser estabelecida entre esses dois objetos de estudo.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Adotamos como objetivo de estudo desta pesquisa o exploratório, visto que, conforme apontam Prodanov e Freitas (2013), buscamos maior familiaridade com nosso objeto de pesquisa, isto é, as mídias e a prática pedagógica, de forma que seja possível aumentar nossa experiência sobre o problema investigado.

Com relação à abordagem utilizada, esta é qualitativa, pois nossa pesquisa se preocupa com uma investigação que está além de dados estatísticos, considerando mais o processo do que o produto. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), uma pesquisa qualitativa considera os seguintes fatores:

[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Bardin (2010, p. 141) afirma que ela é “válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

Como instrumento para a coleta de dados qualitativos, escolhemos o questionário, elaborado e utilizado a partir da perspectiva de Cervo e Bervian (2002, p. 48), que o descrevem como:

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. [...] Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista). Deve, ainda, ser limitado em sua extensão e finalidade. [...] Devem ser propostas perguntas que conduzam facilmente às respostas, de forma a não insinuarem outras colocações.

Para analisar os dados coletados a partir das respostas dos participantes da pesquisa, consideramos nosso quadro teórico de referência, que se pautou nas mídias e na educação, na formação inicial de professores, na Educomunicação e na Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Com relação ao procedimento técnico adotado para a análise dos

dados, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2010, p. 40), explorada no item “A análise de conteúdo: o que revelam os dados”.

Contudo, antes de adentrarmos à análise de conteúdo, apresentamos nos próximos itens o curso de Pedagogia da FAED/UDESC, os participantes da pesquisa, o instrumento utilizado na investigação e, ainda, a descrição da validação do instrumento de pesquisa e da aplicação de tal instrumento.

## 5.1 CURSO DE PEDAGOGIA DA FAED/UDESC

O curso de Pedagogia, oferecido pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), iniciou suas atividades no ano de 1964. Sendo composto por 08 fases, oferece 80 vagas anuais, divididas em dois semestres, e tem uma carga horária total de 3.852 horas.

Seu objetivo específico consiste, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2010, p. 04), em “formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica, com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica”.

A organização curricular do curso está organizada em três eixos:<sup>28</sup> Educação, Cultura e Sociedade; Teoria e Prática Pedagógica; e Diversificação e Aprofundamento de Estudos. O primeiro eixo, de acordo com o PPP (2010, p. 08), integra as disciplinas obrigatórias do curso, “que tem como objetivo precípua subsidiar a prática docente a partir das diferentes bases epistemológicas que compõem o campo de estudos da Pedagogia”. Por sua vez, o eixo Teoria e Prática Pedagógica busca integrar os saberes teóricos-práticos da profissão, com disciplinas obrigatórias e estágios curriculares supervisionados. Por fim, o terceiro eixo, denominado Diversificação e Aprofundamento de Estudos, contempla as disciplinas optativas do currículo, relacionadas com os grupos de pesquisa, núcleos e laboratórios do curso, além da parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC.

Dentro do eixo Teoria e Prática Pedagógica, esta pesquisa se interessou pela disciplina de Mídia e Educação, oferecida na segunda fase do curso, de acordo com a grade curricular. Tal disciplina tem como ementa as relações entre ciência, técnica e cultura; pedagogias dos meios de comunicação e informação; estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia

---

<sup>28</sup> O currículo do curso de Pedagogia foi reformulado em 2010, e acrescentou aos dois primeiros eixos o terceiro: “Diversificação e Aprofundamento de Estudos”, com o objetivo de responder às atuais demandas educacionais.



e dos artefatos digitais no âmbito das práticas pedagógicas (PPP CURSO DE PEDAGOGIA, 2010).

Especificamente no segundo semestre de 2016, foco de interesse deste trabalho, a disciplina de Mídia e Educação estava sob a responsabilidade da professora Dra. Ademilde Silveira Sartori, e foi ministrada em parceria com o Doutorando do PPGE/UEDESC Thiago Reginaldo, como atividade do seu Estágio Docente. Nesse semestre, o objetivo geral da disciplina consistiu, segundo seu plano de ensino, disponível para consulta no Anexo A, em: compreender as relações entre as mídias, suas características e linguagens e a educação escolar, com vistas a entender as implicações para a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Para alcançar o objetivo proposto, o conteúdo programático foi dividido em três unidades que se propuseram a: apresentar a trajetória da tecnologia na sociedade; trabalhar os conceitos de comunicação e mídia; falar sobre a cidadania: mídia e ditadura militar; abordar as redes sociais e as mídias. Além disso, buscou explorar as tecnologias de apresentação e ferramentas digitais de aprendizagem colaborativa; explicar as mídias e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) com enfoque na docência; assim como algumas ferramentas de comunicação. Ademais, a disciplina de Mídia e Educação também procurou abordar as características, formatos e linguagens dos impressos, da fotografia, da rádio, do cinema, da televisão e, ainda, as mídias e as redes sociais na Internet.

De acordo com o Doutorando Thiago Reginaldo, as aulas foram estruturadas de modo participativo e dialogado, em que os professores e os acadêmicos se comunicavam de modo relacional, sem haver um centro no processo pedagógico, mas, sim, centralidade. Ora o foco recaía no professor, ora o foco recaía nos acadêmicos. Houve aulas expositivas, seminários e oficinas. Nas aulas expositivas foi conversado com os alunos sobre o professor, a tecnologia e a sala de aula; a interface digital, a tipografia, as cores, a usabilidade e os direitos autorais; a produção audiovisual e os seus componentes, o banco de imagens, os vídeos e os sons, os *softwares* para edição audiovisual, além dos materiais necessários para a produção audiovisual. Nos seminários, os acadêmicos leram e debateram textos que estavam no plano de ensino sobre Mídia, Educação e Educomunicação. Nas oficinas, eles puderam ter subsídios para desenvolver suas produções audiovisuais.

Cabe ressaltar ainda, que durante o referido semestre a disciplina foi desenvolvida junto ao projeto integrado realizado com outras disciplinas da segunda fase, que, por sua vez, envolvia o tema “Ditadura Militar”, conforme exposto no plano da disciplina. Nesse projeto, os acadêmicos tiveram a tarefa de desenvolver um documentário audiovisual com cerca de 10

minutos que deveria abordar um subtema dentro do tema principal – Ditadura Militar. Os acadêmicos utilizaram conceitos que foram aprendidos nas diferentes disciplinas e elaboraram na disciplina de Mídia e Educação o roteiro com sinopse, argumento, proposta, descrição dos objetos, abordagem, estrutura e cronograma. Construíram um mapa com a linha do tempo de sua história e decidiram quais seriam os sujeitos, formatos e ações que iriam compor seus vídeos. Tudo isso foi desenvolvido em uma perspectiva crítica e didática, entendendo a intencionalidade que existe por trás da produção audiovisual e de suas técnicas no discurso com a audiência, segundo o Doutorando Thiago Reginaldo.

Os motivos para a escolha dos acadêmicos que participaram da pesquisa são apresentados no próximo item.

## 5.2 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escolhemos como participantes desta pesquisa os acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia da FAED/UDESC, maiores de 18 anos, que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, e que ainda não tinham experiência como professores titulares de turma.

A escolha desse público como participante da pesquisa se deu por dois motivos: primeiro pelo fato de a disciplina de Mídia e Educação estudar as mídias, suas características e linguagens, com o objetivo de entender suas implicações para a prática pedagógica, assim como refletir sobre a inserção das tecnologias na escola. Depois, pelo fato desses estudantes estarem no início da graduação, o que diminui as possibilidades de já terem exercido a profissão de professores titulares de turma. Tais critérios nos levaram a inferir que esses estudantes poderiam estar mais propensos para nos ajudar a refletir sobre o objeto em estudo nesta pesquisa, haja vista que nos interessamos pelas percepções de alunos sobre a prática pedagógica, com a especificidade desses acadêmicos se tornarem futuramente professores, ou seja, levarem para o ambiente educacional resquícios de suas percepções sobre as mídias, as tecnologias e a prática pedagógica.

Junto a esses motivos primeiros, também tínhamos a intenção de pesquisar o “nosso lugar”, olhar para a “nossa realidade” ao invés de investigar essa temática em outros espaços, por isso, então, a escolha pelo curso de graduação em Pedagogia da UDESC/FAED.

Por meio do instrumento de pesquisa utilizado nessa investigação, apresentado no item a seguir, foi possível, entre outros aspectos, conhecer o perfil desses participantes, como será detalhado no item “A análise de conteúdo: o que revelam os dados”.

### 5.3 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA

Utilizamos como instrumento para a investigação desta pesquisa o questionário, composto por questões abertas, que nos permitiram obter respostas mais livres, por questões de múltipla escolha, que deram mais possibilidades de respostas aos participantes, e por questões fechadas, que nos permitiram obter respostas mais precisas, em que cada tipo de questão implicou na análise das respostas, como pontuam Cerro e Bervian (2002, p. 48):

As perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, fáceis de decodificar e analisar. As perguntas abertas, destinadas à obtenção de respostas livres, embora possibilitem recolher dados ou informações mais ricas e variadas, são codificadas e analisadas com mais dificuldades.

Mesmo assim, optamos por utilizar 08 questões abertas, 05 fechadas e 08 questões de múltipla escolha. No entanto, nestas últimas, os participantes da pesquisa sempre tiveram a alternativa de apontar outras respostas que não estavam entre as listadas, por meio da opção ‘outros(as)/qual(is)’, gerando a possibilidade de respostas abertas e, conseqüentemente, de suas análises.

No total, foram 21 questões divididas em quatro blocos, conforme mostra o questionário disponível para consulta no Apêndice A: o primeiro deles, com 06 questões, desejava conhecer o perfil dos participantes, sem, contudo, identificá-los. Nossa intenção era saber a faixa etária desses participantes – para tentar imaginar a aproximação deles com as mídias – o ano em que eles finalizaram o Ensino Médio – buscando imaginar pelo período o contexto do processo de ensino e aprendizagem – e, também, se esses participantes possuíam experiência como professores titular de turma ou não – sendo nosso interesse analisar apenas as respostas dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa que ainda não possuíam experiência como professores titulares de turma, conforme explicamos no item anterior, “A escolha dos participantes da pesquisa”.

Na sequência, o segundo bloco, composto por 03 questões, pretendeu compreender as memórias do tempo de escola dos participantes, com interesse no uso das mídias na prática pedagógica exercida à época pelos professores dos participantes.

Depois, o terceiro bloco, composto por 05 questões, objetivou verificar as vivências dos participantes na universidade, com o intuito de investigar o uso das mídias pelos seus professores no contexto da contemporaneidade, assim como esses participantes entendem alguns aspectos relacionados à formação inicial.

Por fim, o quarto e último bloco, com 06 questões, pretendeu verificar qual a percepção dos participantes da pesquisa sobre mídias e a prática pedagógica, foco desta pesquisa.

Para validar as questões que compõem esses quatro blocos, com o intuito de corrigir possíveis equívocos, realizamos uma aplicação piloto do questionário, assim como mostra o item a seguir.

### **5.3.1 Validação do instrumento de pesquisa: a aplicação piloto do questionário**

Anteriormente à aplicação do questionário desta pesquisa com os seus participantes, realizamos uma aplicação piloto com o objetivo de validar as questões, observando se havia alguma dificuldade de conceito e/ou de interpretação, assim como alguma sugestão de adaptação à forma.

Escolhemos como grupo participante da aplicação piloto do questionário os acadêmicos da sexta fase do curso de Pedagogia, de uma universidade pública do município de São José, Santa Catarina, que estão cursando a disciplina de Educação, Mídias e Tecnologia, ou seja, um perfil de grupo próximo aos participantes de interesse desta pesquisa.

Com a autorização da coordenação pedagógica do curso, nos foi concedida a oportunidade de entrar em sala de aula no dia 29 de março de 2017, conversar com os acadêmicos para explicar os objetivos desta pesquisa e a importância da ação de validação do questionário do qual eles estavam participando e, na sequência, realizar sua aplicação.

O tempo utilizado para o preenchimento do questionário piloto pelos 17 acadêmicos que participaram dessa atividade foi de 35 minutos, sem a realização de questionamentos ou comentários para a pesquisadora. Ao final dessa ação, foi perguntado à turma se eles tiveram alguma dificuldade de entendimento e/ou teriam alguma sugestão de adaptação ao conteúdo e/ou à forma, porém não houve manifestação dos acadêmicos nesse sentido, apenas comentários positivos de que as questões eram de fácil compreensão.

Diante disso, seguimos com o planejamento e realizamos a aplicação do questionário para a coleta e análise de dados, conforme descrito no próximo item.

### **5.3.2 Coleta de dados: a aplicação do questionário**

Após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UDESC (CEPSH/UDESC), por meio do parecer número 1.993.941, realizamos a aplicação do questionário com os acadêmicos do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, que cursaram a

disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, no dia 06 de abril de 2017, durante uma aula da disciplina de Didática: organização do trabalho docente, ministrada pela professora Maria Conceição Coppete, utilizando um tempo de 40 minutos.

Antes do início do preenchimento do questionário, os acadêmicos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível para consulta no Apêndice B, assim como receberam informações sobre o objeto de estudo da pesquisa.

Durante todo o tempo de aplicação do questionário, a pesquisadora esteve presente em sala e se colocou à disposição dos participantes para responder quaisquer dúvidas que pudessem surgir durante o preenchimento do instrumento. Na oportunidade, então, as poucas dúvidas que surgiram foram sanadas com rapidez e tranquilidade.

Dos 44 acadêmicos matriculados na disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, um total de 21 estava presente em sala de aula no momento da aplicação do questionário. Com o intuito de aumentar nosso número de participantes na pesquisa, buscamos contato, via *e-mail* e *WhatsApp*, com os acadêmicos que estavam ausentes ou desistiram do curso, segundo informações da turma, e recebemos o retorno de 03 deles. Assim, totalizamos 24 questionários respondidos.

Ressaltamos que em respeito aos princípios éticos de uma pesquisa, a identidade dos respondentes do questionário foi preservada, haja vista que não solicitamos qualquer tipo de identificação no questionário. Assim, para nosso controle na transcrição dos dados optamos por marcar cada instrumento com letras do alfabeto, indo de A a Y.

O que nos dizem os dados levantados com os questionários é assunto do próximo item.

#### 5.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: O QUE REVELAM OS DADOS

Neste item, apresentamos, em um primeiro momento, os dados do questionário, utilizando-nos de gráficos, quando possível, e também das respostas concedidas às questões abertas na íntegra, para melhor ilustrar a apresentação.

Posteriormente, após a apresentação dos dados, realizaremos a análise das questões visando compreender o que esses dados nos revelam, utilizando-nos do método da análise de conteúdo, segundo Bardin (2010), como pontuado anteriormente.

##### 5.4.1 Apresentação dos dados do questionário

A apresentação das questões será realizada na ordem em que o questionário foi construído, isto é, dividido em quatro blocos, conforme descrito anteriormente: perfil dos

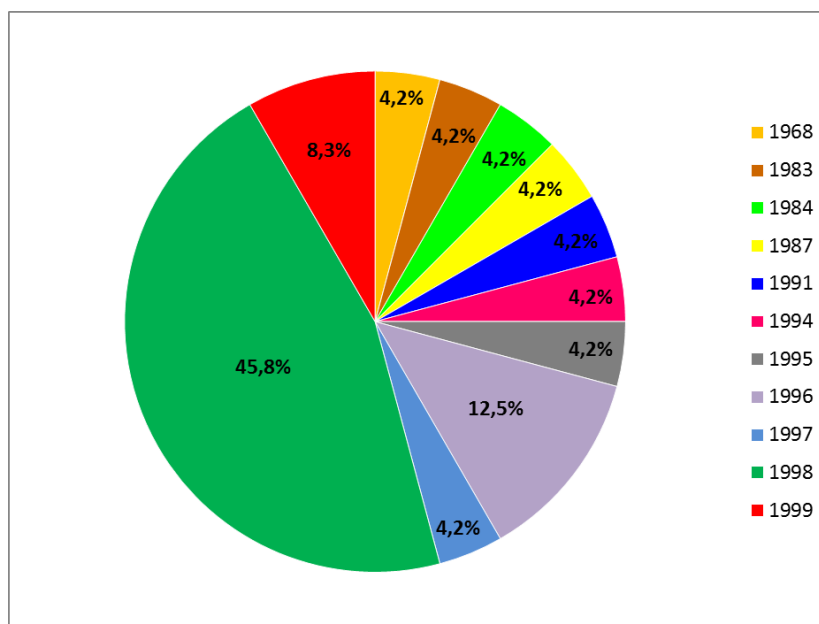
participantes, memórias do tempo de escola, vivências da universidade, e percepção sobre as mídias e a prática pedagógica.

#### 5.4.1.1 Perfil dos participantes

Neste primeiro bloco, buscamos investigar a data de nascimento, o sexo, o nível de escolaridade, o ano em que os participantes da pesquisa se formaram no Ensino Médio, assim como se os participantes possuem experiência profissional na área da educação e, caso sim, de que tipo foi ou é essa experiência.

Percebemos, então, por meio do Gráfico 1, que a data de nascimento dos acadêmicos inclui anos variados, desde 1968, 1983, 1984, 1987 até os anos de 1991, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999. Contudo, o maior número está no ano de 1998 - 11 acadêmicos -, seguido do ano de 1996 - 03 acadêmicos, ou seja, a maioria dos participantes da pesquisa possui 19 e 21 anos de idade.

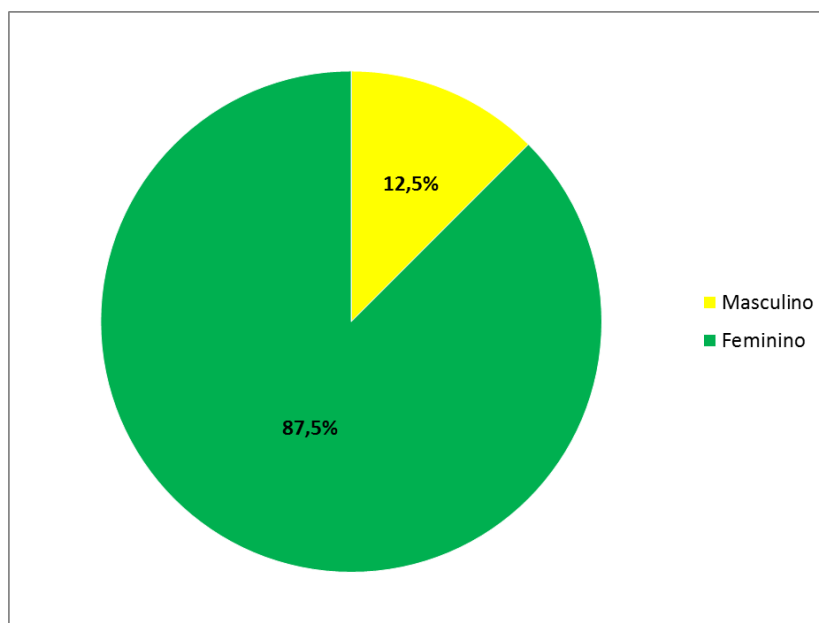
Gráfico 1 – Data de nascimento dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Dentre os 24 acadêmicos que responderam ao questionário, 21 são do sexo feminino e 03 são do sexo masculino, conforme ilustra o Gráfico 2.

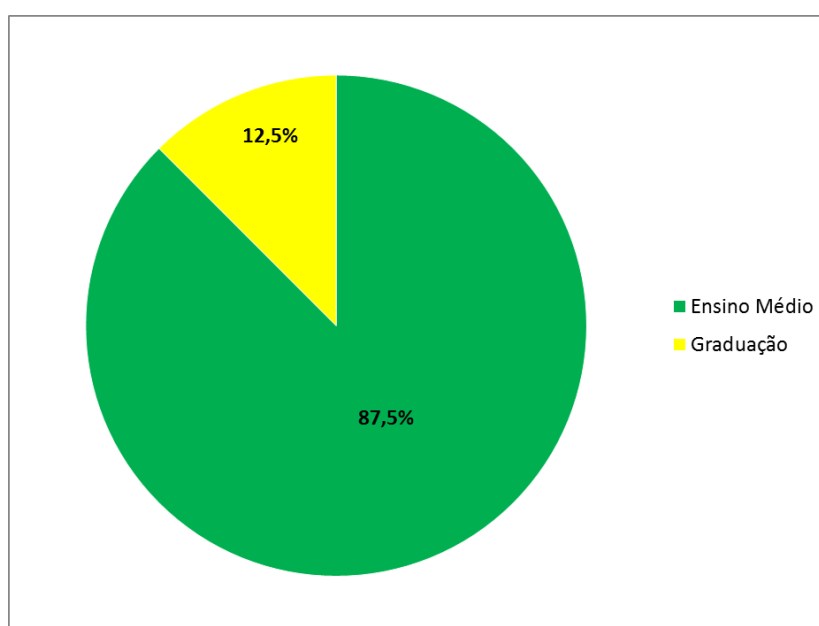
Gráfico 2 – Sexo dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Com relação ao nível de escolaridade dos acadêmicos, percebemos pelo Gráfico 3 que quase a totalidade está cursando a sua primeira graduação, pois 21 indicaram que até o momento possuem o Ensino Médio. Já 03 participantes declararam possuir outra graduação, sendo duas identificadas como Biblioteconomia e Letras. Desses 03 graduados, 02 possuem especialização, mais especificamente em Arquivologia e Meteorologia.

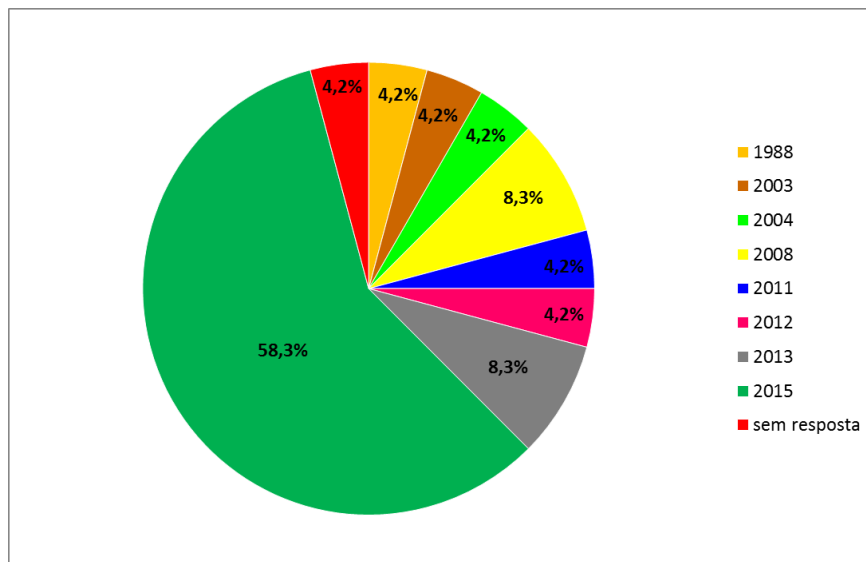
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Como podemos perceber pelos dados do Gráfico 4, os acadêmicos se formaram no Ensino Médio em anos variados, o que possivelmente está relacionado com as também variadas datas de nascimento apresentadas no Gráfico 1. É possível observar, no entanto, que 2015 caracteriza-se como o ano de maior concentração de formação dos acadêmicos no Ensino Médio.

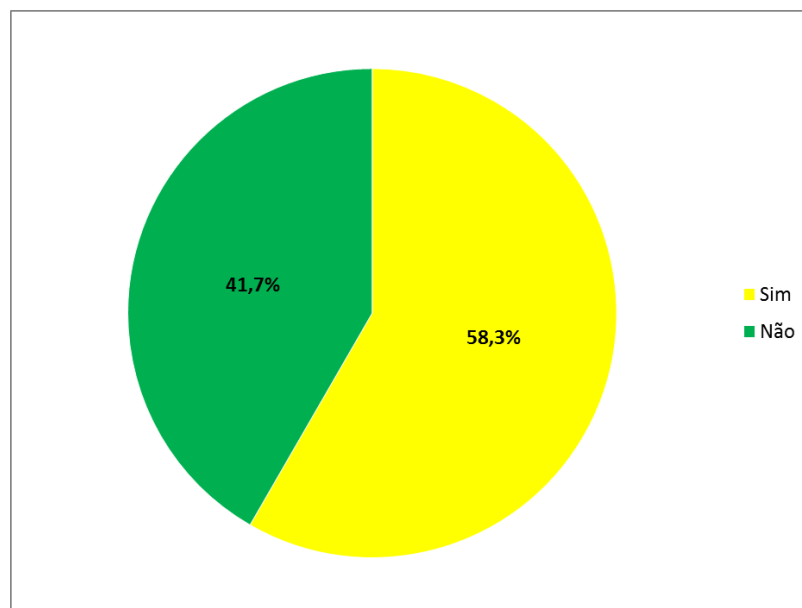
Gráfico 4 – Ano de formação no Ensino Médio dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Verificamos, ainda, que dos 24 acadêmicos participantes da pesquisa, 14 possuem experiência profissional na área da Educação, como exibe o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Experiência profissional dos participantes na área da educação



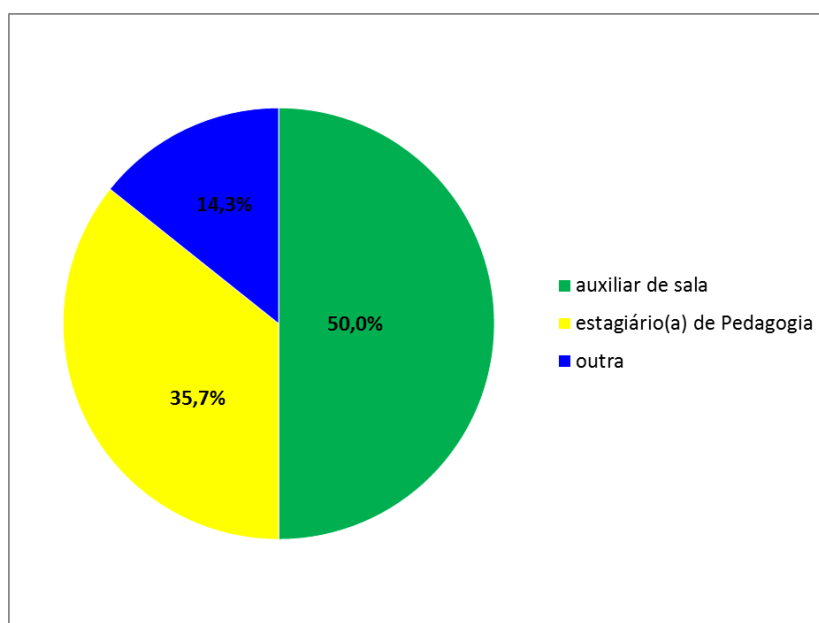
Fonte: elaborado pela autora (2017)



Dentre os 14 acadêmicos que possuem experiência na área da Educação, metade é como auxiliar de sala, isto é, como profissional contratado, e a outra metade divide-se entre estagiário de Pedagogia e a opção outra, no caso marcada como auxiliar integrador e assistente pedagógico, como ilustra o Gráfico 6.

Dessa forma, todos os respondentes do questionário incluem-se dentro do perfil escolhido para a nossa pesquisa, haja vista que, conforme detalhado anteriormente no item “A escolha dos participantes da pesquisa”, nosso interesse estava em investigar aqueles que ainda não tinham experiência como professores titulares de turma.

Gráfico 6 – Tipo de experiência dos participantes na área da educação



Fonte: elaborado pela autora (2017)

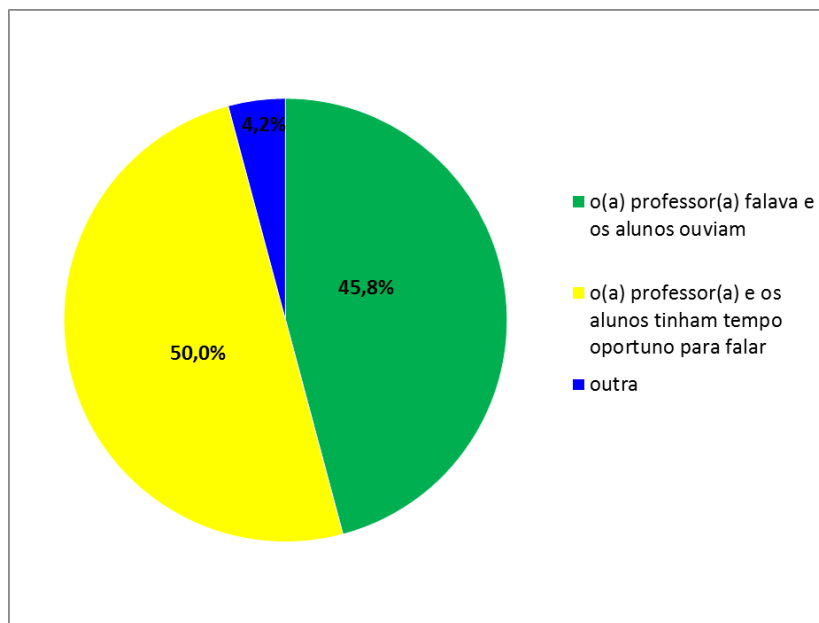
Apresentadas as respostas dos participantes para as seis questões do primeiro bloco, detalhamos no próximo item suas respostas ao segundo bloco de questões, isto é, “Memórias do tempo de escola dos participantes”.

#### 5.4.1.2 Memórias do tempo de escola dos participantes

Com as questões do segundo bloco do questionário, objetivamos investigar as memórias dos participantes da pesquisa no tempo em que estavam na escola, relacionadas à prática pedagógica dos seus professores e, também, às mídias. Porém, também utilizamo-nos de uma pergunta desse bloco para conhecer o contato dos participantes com as mídias, nessa mesma época, fora do espaço escolar.

O Gráfico 7 nos mostra, por exemplo, uma diferença muito tênue entre os dados que revelam a prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa com relação ao diálogo. Dos 24 acadêmicos participantes da pesquisa, 12 assinalaram que na prática pedagógica dos seus professores havia tempo oportuno para a fala tanto dos docentes quanto dos alunos, e 11 acadêmicos indicaram que seus professores falavam e os alunos ouviam.

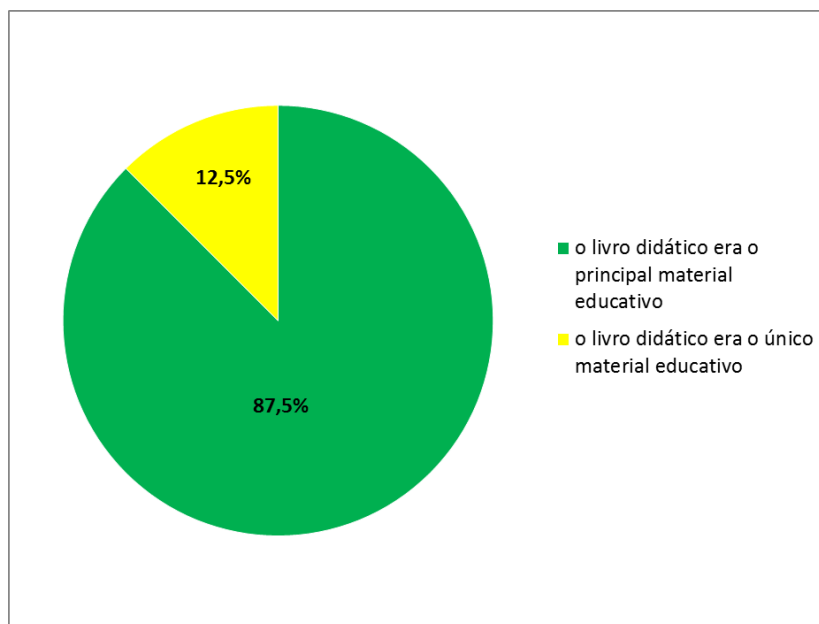
Gráfico 7 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação ao diálogo



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Com relação ao uso do livro didático na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, o Gráfico 8 ilustra que para quase a totalidade dos acadêmicos participantes da pesquisa (21), o livro didático era o principal material educativo utilizado.

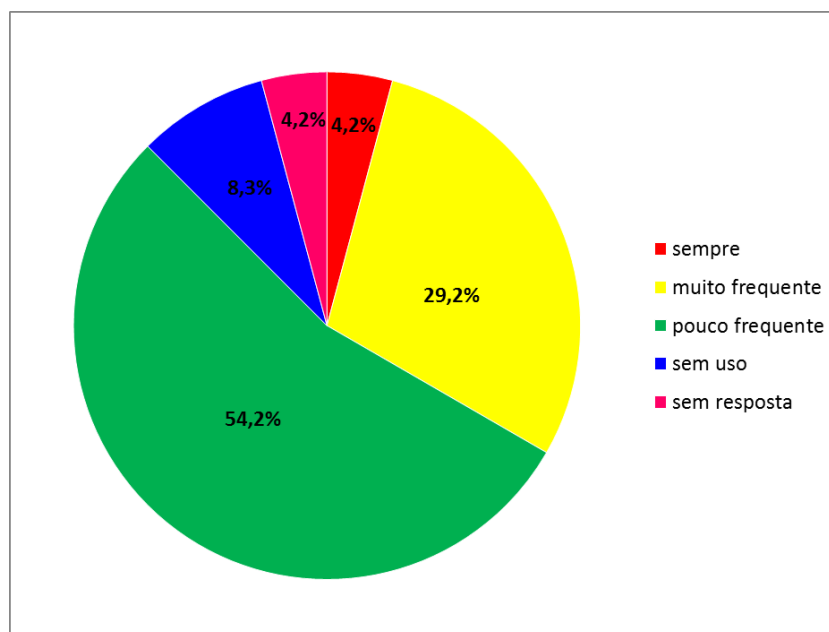
Gráfico 8 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação ao livro didático



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Percebemos, por meio do Gráfico 9, que a frequência de uso das mídias na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa era pouco frequente para 13 dos 24 acadêmicos que responderam ao questionário.

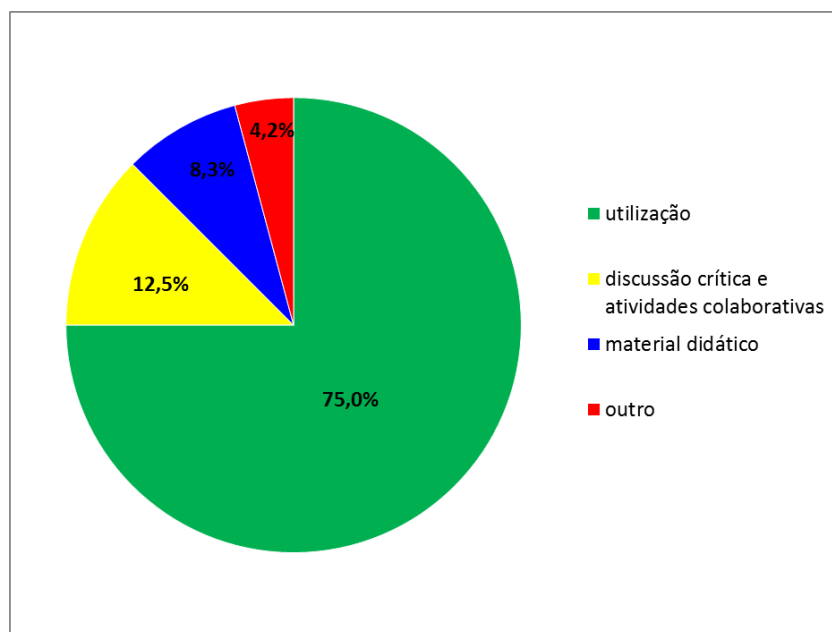
Gráfico 9 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação à frequência de uso das mídias



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Na sequência, o Gráfico 10 demonstra que para 18 dos 24 acadêmicos que responderam ao questionário, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores de escola costumavam ser a utilização do retroprojetor/*Datashow*, e/ou a exibição de filmes, e/ou a busca de notícias em jornal, entre outras atividades nesse sentido.

Gráfico 10 – Prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, com relação às atividades desenvolvidas com as mídias

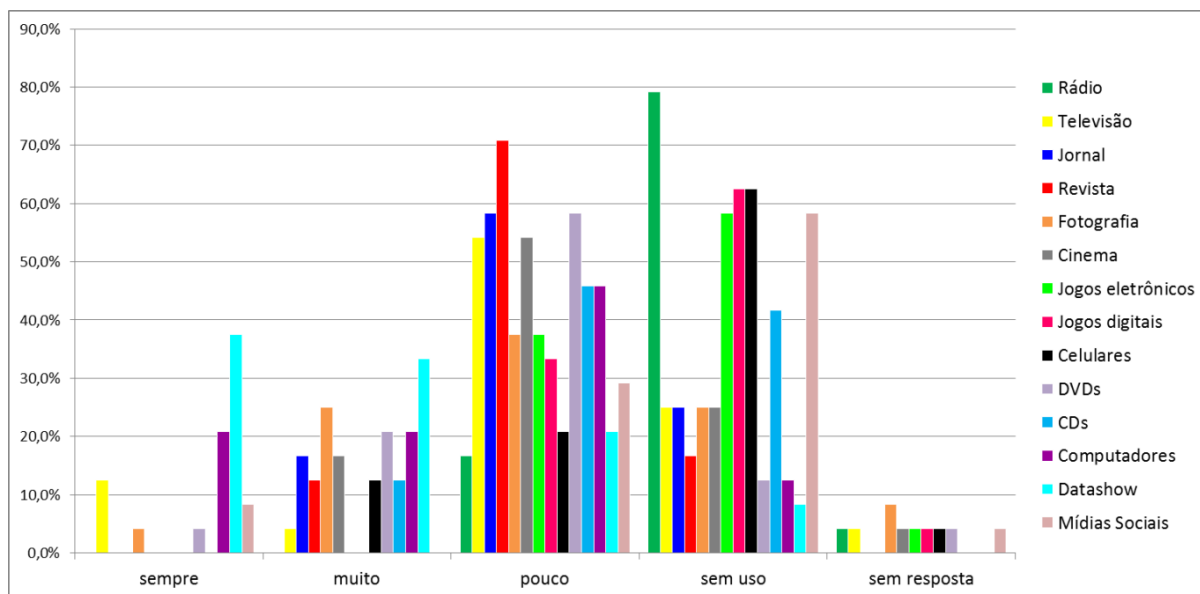


Fonte: elaborado pela autora (2017)

O Gráfico 11 indica que uma maior quantidade de mídias era pouco e/ou sem uso na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa. Dentre as mídias com pouca frequência de uso, os maiores índices estavam, respectivamente, para a revista, o jornal, os DVDs e a televisão. Já os maiores índices de mídias sem uso foram para o rádio, o celular, os jogos digitais e os jogos eletrônicos, respectivamente.

Por outro lado, o Gráfico 11 demonstra que as mídias que mais foram assinaladas com uma frequência de muito uso foram, respectivamente, o *Datashow*, a fotografia e os computadores. E como as mídias que sempre eram utilizadas na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa estavam o *Datashow* e o computador, respectivamente.

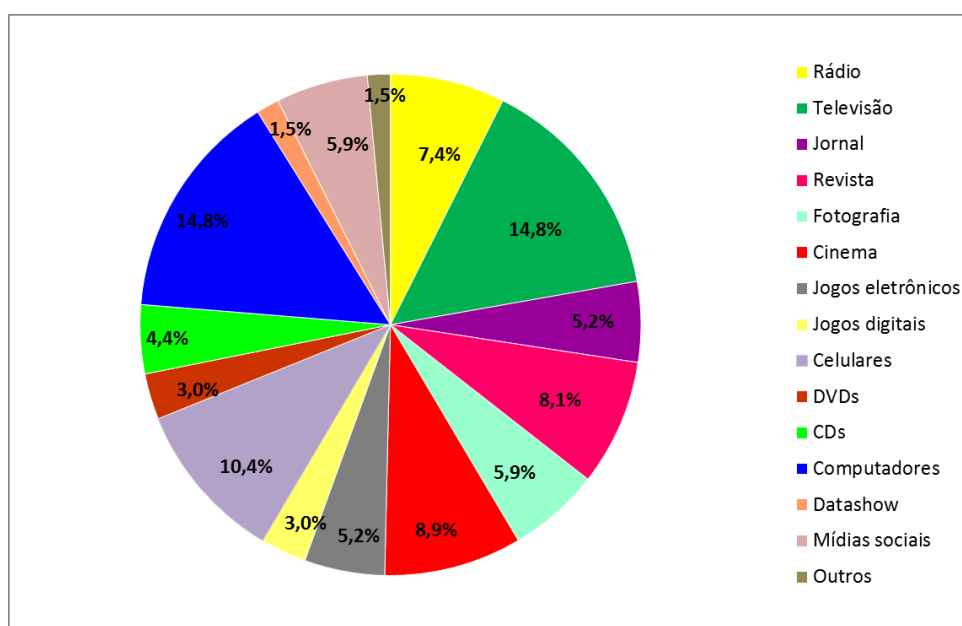
Gráfico 11 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Já fora do espaço escolar, as mídias que os participantes da pesquisa mais tinham contato eram, respectivamente, a televisão e o computador, seguido do celular e do cinema, como ilustra o Gráfico 12.

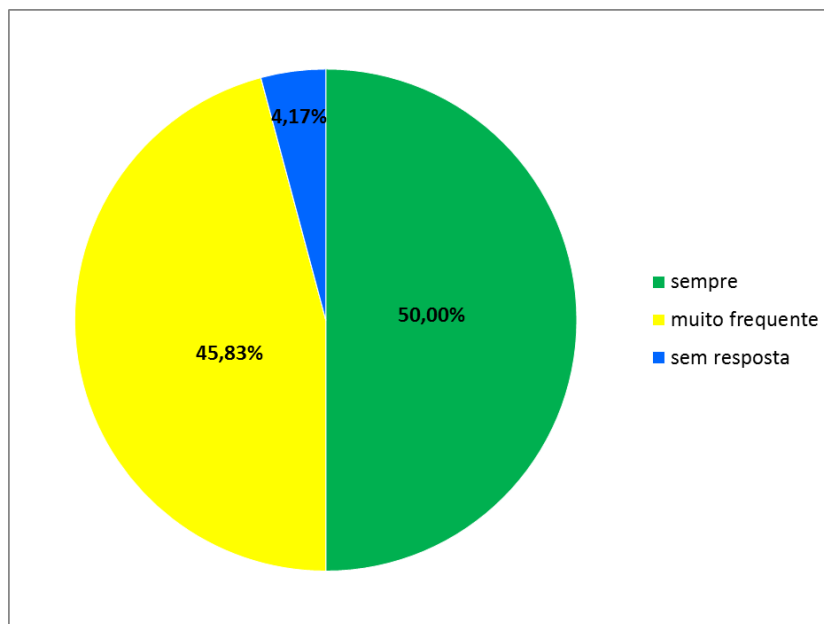
Gráfico 12 – Mídias que os participantes da pesquisa tinham contato fora do espaço escolar



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Dentre as mídias que os participantes da pesquisa tinham contato fora do espaço escolar, como mostrou o Gráfico 12, a frequência de uso variou entre sempre (segundo 12 participantes) e muito frequente (de acordo com 11 participantes), assim como podemos observar no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Frequência de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Com o Quadro 3, é possível perceber que a utilização das mídias fora do espaço escolar se dava, de modo geral, para atividades escolares e para a comunicação, mas o motivo principal de uso era o lazer.

Quadro 3 – Motivo de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar (Continua)

Participante	Para que você utilizava as mídias fora do espaço escolar?
A	Para me informar.
B	Para tudo que faço no dia a dia: estudo, lazer e trabalho.
C	Social, pesquisas, informações, comunicação, diversão, <i>hobbies</i> .
D	Entretenimento, informação e pesquisa.
E	Lazer.
F	Principalmente para o lazer, mas usava muito também para atividades escolares.
G	Para nível de informação, aprendizado e também de lazer.
H	Entretenimento e atualização de notícias em geral.

Quadro 3 – Motivo de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar (Conclusão)

Participante	Para que você utilizava as mídias fora do espaço escolar?
I	A televisão, o vídeo cassete e os jogos eram utilizados para entretenimento. O computador para pesquisa escolar e para o acesso à internet.
J	Para me comunicar, para diversão e aprendizado.
K	Redes sociais, assistir filmes, ouvir músicas e dançar, jogar, ver desenhos, ver fotos de pessoas bonitas, ver minhas fotos antigas com minha família.
L	Para lazer, socializar com colegas fora da escola, adquirir novos conhecimentos.
M	Comunicação e entretenimento.
N	Para realizar trabalhos escolares, assistir aos noticiários (pessoal e escolar) e manter contato com as pessoas com quem eu mantinha contato.
O	Para lazer e aprendizagem.
P	Lazer.
Q	Lazer.
R	Sem resposta.
S	Como forma de comunicação, meio de troca de informações, notícias.
T	Para jogar, redes sociais e estudo.
U	Ouvir música, ver filmes, fazer trabalhos de aula, acessar redes sociais, lazer.
V	Comunicação, para informação e entretenimento.
X	Para reuniões familiares, trabalhos escolares.
Y	Lazer.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Após buscar compreender com esse bloco as memórias do tempo de escola dos participantes da pesquisa, com interesse no uso das mídias na prática pedagógica exercida à época pelos professores dos participantes, na sequência, o próximo item apresenta as respostas concedidas para as cinco questões do terceiro bloco, denominado “Vivências do tempo de universidade dos participantes”.

#### 5.4.1.3 Vivências do tempo de universidade dos participantes

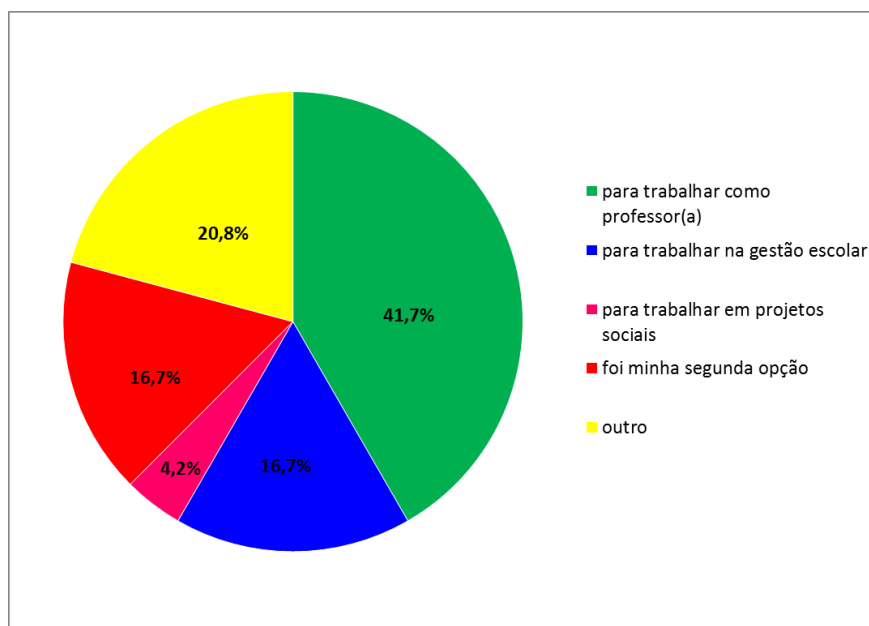
No terceiro bloco, buscamos explorar as vivências dos participantes da pesquisa dentro do espaço da universidade, ou seja, as perguntas referem-se ao tempo presente, e estão relacionadas com a formação inicial de professores, bem como com o uso das mídias na prática pedagógica dos professores da universidade dos participantes.

No que diz respeito às questões relacionadas à formação inicial docente, iniciamos a apresentação dos dados com o Gráfico 14, que ilustra o motivo pelo qual os participantes da pesquisa escolheram cursar a graduação em Pedagogia.

Como podemos observar, então, o Gráfico 14 mostra que 10 dos 24 participantes da pesquisa escolheram cursar a referida graduação com objetivo de trabalhar como professor. No entanto, também é possível perceber que o somatório das demais opções oferecidas como respostas à questão totaliza o motivo da escolha de 14 dos 24 participantes, ou seja, é maior o número de participantes da pesquisa que escolheram cursar a graduação em Pedagogia por diferentes motivos do que para ser professor.

A título de ilustração, cabe apresentar os outros motivos que levaram aos participantes da pesquisa a escolherem cursar a graduação em Pedagogia, sendo eles: o fato de não saber o que fazer, com o objetivo de complementar uma primeira formação, com o intuito de entender os limites do psicológico, pelo fato de trabalhar com educação especial e, ainda, pelo fato de a mãe de um participante da pesquisa ser professora, o que o fez se encantar pela profissão.

Gráfico 14 – Motivo de escolha dos participantes da pesquisa para cursar a graduação em Pedagogia



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Na sequência, a próxima questão desse bloco solicitou aos participantes que listassem as três principais características que atualmente um professor precisa ter. Entre as muitas características apontadas, ficou evidente a manifestação de um número maior de características relacionadas a sentimentos, tais como: amor, sensibilidade, afetividade, cuidado, empatia, compreensão, paciência, carisma, flexibilidade, entre outros, como mostra o Quadro 4.



No entanto, mesmo somando um número menor, outras características foram listadas como necessárias atualmente para um professor, sendo elas: didática, ética, conhecimento, planejamento, criatividade e, também, abertura ao diálogo.

Quadro 4 – Características que atualmente um professor precisa ter, de acordo com os participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Para você, quais as três principais características que atualmente um(a) professor(a) precisa ter?</b>
A	Respeito, ética, didática.
B	Ser compreensível, entender a realidade do aluno para adaptar suas práticas docentes. Ter um vasto repertório de conhecimentos para trabalhar junto aos alunos. Ter experiência teórica e prática para manejar com qualidade pedagógica o seu ambiente de aprendizado.
C	Amor, didática, criatividade.
D	Conhecimento teórico e prático, sensibilidade, afetividade.
E	Atenção, cuidado, calma.
F	Um bom conhecimento geral/bom senso para estar bem preparado para as adversidades da sala de aula. Planejamento, para que a turma não fuja do controle ou até para que o professor tenha mais segurança. Flexibilidade para saber que até mesmo o mais bem feito planejamento pode e deve ser mudado perante certas circunstâncias.
G	Conhecimento, didática, afetividade.
H	Criatividade, amor e respeito para com a profissão e seus alunos. Sensibilidade.
I	Atuar como pesquisador. Compreender e respeitar o contexto histórico e social dos alunos e alunas. Conseguir estabelecer conexões e diálogo com as transformações constantes no mundo.
J	Sensibilidade, didática, afetividade.
K	Paciência, sensibilidade, afetividade.
L	Didática, comprometimento com seu trabalho, empatia com todos no meio escolar.
M	Sensibilidade, flexibilidade, conhecimento.
N	Compreensível, profissional, afetivo.
O	Didática, sensibilidade, intencionalidade.
P	Compromisso ético com os alunos; possibilitar a manifestação de diferentes ideias e respeito ao corpo do aluno (higiene). Reconhecimento dos aspectos cognitivos e intelectuais dos sujeitos, ou seja, estimula a aprendizagem com mecanismos adequados à idade. Sensibilidade e afetividade; promover a aprendizagem a partir do contato sensível.
Q	Conteúdo, planejamento, didática.
R	Empatia, didática, ética.
S	Conteúdo, paciência, carisma.
T	Responsabilidade, sensibilidade, didática.
U	Amor pelo trabalho docente, fundamentação teórica.
V	Afetividade, compreensão, conhecimento.
X	Ética, norteadora de toda a prática pedagógica. Política, reflexão e senso crítico dos cidadãos. Estética, olhar o sujeito e sua subjetividade.
Y	Estar aberto ao diálogo com os alunos. Conseguir explicar de maneiras diferentes, caso surjam dúvidas. Levantar em consideração a bagagem cultural de cada aluno.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Também perguntamos aos participantes, em uma próxima questão, o que eles, atualmente acadêmicos do curso de Pedagogia, pensam sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores. As respostas concedidas a tal questão, analisadas posteriormente, seguem apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Opinião dos participantes da pesquisa sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores (Continua)

Participante	O que você pensa sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores? Justifique sua resposta.
A	Acho primordial, pois somente com a teoria e a prática conseguimos vislumbrar o que nos espera como futuros profissionais.
B	Obrigatoriamente o início do curso não traz muita prática e foca muito mais nas teorias. As dinâmicas feitas em sala geralmente apresentam uma parte do que é o trabalho docente de verdade. Porém, a UDESC oferece diversas bolsas onde o universitário pode conviver com situações escolares reais.
C	A relação teoria e prática hoje ainda é muito distante, pois o que aprendemos na universidade nem sempre é o que vimos na prática, e por isso a prática na formação é tão importante para que futuramente a teoria seja uma realidade.
D	A relação teoria e prática é essencial para uma formação inicial de professores. Através desta relação o futuro professor(a) terá condições e respaldo cognitivo e metodológico para desenvolver uma docência que transforme os seus alunos.
E	É muito importante essa relação, pois quando estamos trabalhando na área podemos dar exemplos das nossas práticas diárias durante a explicação da teoria. Assim, estamos aprendendo e vivenciando.
F	É uma relação que precisa ser reforçada ao máximo, já que a formação de um professor está sempre sendo complementada pela prática escolar, quanto mais cedo esta relação começar, melhor.
G	Elas precisam andar sempre entrelaçadas para que aconteçam de boa forma. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso exercer a prática e conseqüentemente transformá-lo, exercendo a PRÁXIS (atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade).
H	Até o presente momento, penso que a teoria torna-se muito densa e muitas vezes complexa, prejudicando a prática. Vejo também uma enorme incoerência de muitos educadores de nosso curso no que diz respeito ao ensinar e praticar, nos ensinam uma coisa e fazem outra completamente diferente.
I	É essencial para a instrumentalização dos graduandos.
J	Estão ligadas, de forma que precisam estar equilibradas.
K	Elas não andam juntas, muita teoria, muito conhecimento que os professores têm, mas na hora da prática, que vejo como essencial, muitos não sabem como passá-la.
L	É necessário um equilíbrio entre os dois. No nosso currículo, na minha opinião, está mais evidente a teoria. O equilíbrio entre os dois é necessário, pois eles se complementam.
M	Muitas vezes foge a teoria da prática, porém é o que sustenta, o que dá suporte para uma prática efetiva.
N	Para melhor entender o que estudo, leitura se faz de muita coisa e nem sempre sabemos sobre, então acredito ser importante para uma boa formação profissional.
O	Trazendo Paulo Freire, acredito que a práxis seja indispensável na formação de professores. Uma vez apresentadas as teorias é necessário refletir sobre a mesma para entendê-la e logo poder aplicar. Uma vez aplicado, seja em estágio obrigatório ou não, refletir sobre essa ação, e assim conseguir verificar a veracidade da teoria para a próxima ação.

Quadro 5 – Opinião dos participantes da pesquisa sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores (Conclusão)

Participante	O que você pensa sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores? Justifique sua resposta.
P	Relativamente fraca (até o momento), porque primeiro aprendemos uma quantidade de teorias e pouco a relacionamos com a realidade. É necessário que existam professores com a prática na escola e não somente professores que ingressaram na carreira acadêmica sem conhecer a prática real.
Q	Acredito que só podemos por em prática as ações planejadas se tivermos total segurança e conhecimento da teoria que pretendemos utilizar como método de ensino.
R	A teoria é muito bonita, mas percebemos que a prática é totalmente diferente, em todos os aspectos. Penso que deveria ter um maior equilíbrio entre prática e teoria, algo que, de fato, nos preparasse mais para os problemas reais de uma sala de aula.
S	Que no início nós pensamos em colocar toda teoria, os ensinamentos em sala de aula na prática. Mas sabemos que existem diversas situações e muitas das vezes será preciso ajustar a teoria no momento que ali estiver acontecendo.
T	Penso que muitas vezes a teoria não acompanha a prática.
U	Sem resposta.
V	Acredito que uma não se faz sem a outra, complementam-se, ainda mais no início, se você estuda e trabalha consegue ir e voltar nas atitudes, erros; é uma experiência boa e que se conversa.
X	Muito competente na maioria das vezes, professores muito engajados na formação de professores mais críticos.
Y	A teoria é importante para conhecermos os conceitos e fundamentações, mas é na prática que tudo acontece, que o que estudamos sai do papel e as singularidades aparecem.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

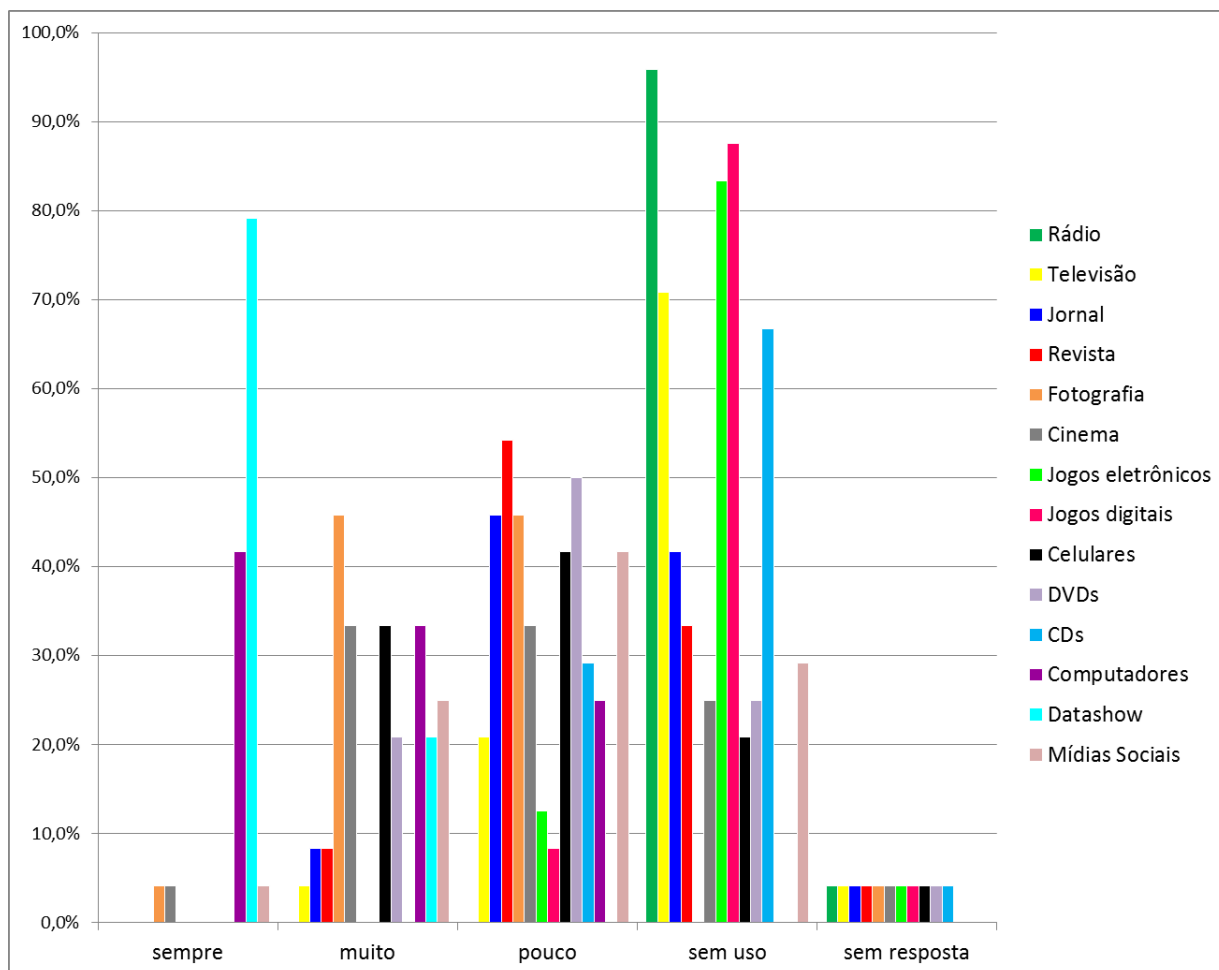
Sobre a frequência de uso das mídias na prática pedagógica dos professores da universidade<sup>29</sup> dos participantes da pesquisa, o Gráfico 15 demonstra que o *Datashow* e o computador são, respectivamente, as mídias com maiores índices de uso que sempre são utilizadas.

Ainda observando o Gráfico 15, percebemos que as mídias assinaladas com a frequência de muito uso foram a fotografia, o computador, o cinema e o celular, respectivamente. Já a revista, o DVD, o jornal e a fotografia são as mídias com pouca frequência de uso na prática pedagógica dos professores de universidade dos participantes da pesquisa.

Por fim, os maiores índices de mídias assinaladas como sem uso, como mostra o Gráfico 15, são, respectivamente, o rádio, os jogos digitais, os jogos eletrônicos e a televisão.

<sup>29</sup> Lembramos que os participantes da pesquisa são acadêmicos do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC que no momento da aplicação do questionário estavam no início da 3ª fase do curso, ou seja, têm pouco mais de um ano de vivência na universidade, sendo que o curso completo tem quatro anos de duração, isto é, oito fases.

Gráfico 15 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores da universidade dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2017)

O motivo de utilização dessas mídias pelos professores da universidade dos participantes da pesquisa é, de modo geral, para a exposição dos conteúdos da disciplina, como mostra em detalhes as respostas dos participantes a essa questão no Quadro 6.

Quadro 6 – Motivo de uso das mídias pelos professores da universidade dos participantes da pesquisa (Continua)

Participante	Para que os professores da universidade utilizaram essas mídias que você assinalou na questão anterior?
A	Para facilitar nosso acesso à informação e os ajudar na elaboração de suas aulas.
B	Na maioria das vezes para fazer apresentações de <i>PowerPoint</i> . Às vezes vemos filmes. Raramente vemos alguma notícia ou utilização de mídia social.
C	Comunicação, transmissão do conhecimento, avaliação, mediação, apoio.
D	Jornal e revista (recortes de notícias ou imagens). Fotografia (contextualizar as aulas, expressão visual). Cinema (debates críticos). Celular (pesquisa via internet). Computador e <i>Datashow</i> (exposição das aulas, vídeos, filmes). Mídias sociais ( <i>blogs</i> e <i>e-mail</i> ).
E	Usam o computador para utilizar o <i>Datashow</i> , assim abrem vídeos/filmes na internet e também seu material de ensino que costuma ser <i>slide</i> . As fotografias normalmente estão nos <i>slides</i> , às vezes é uma contribuição da turma.

Quadro 6 – Motivo de uso das mídias pelos professores da universidade dos participantes da pesquisa (Conclusão)

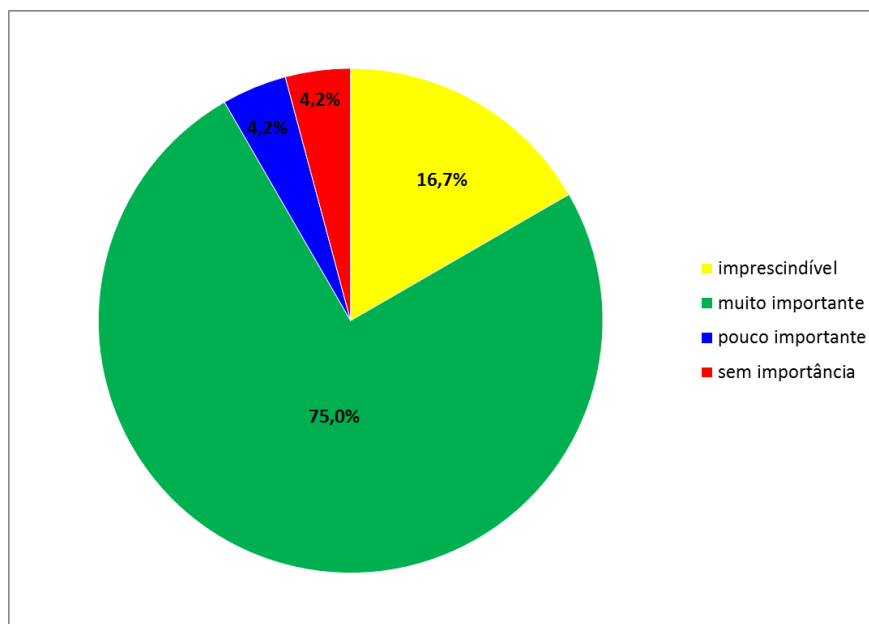
Participante	Para que os professores da universidade utilizaram essas mídias que você assinalou na questão anterior?
F	Para fazer referências e facilitar o ensino de suas matérias.
G	Para dar aula, em maioria. Os que utilizaram jornais, revistas e etc., foi para buscarmos alguma informação atual e relacionar com o conteúdo, e uma única utilização do computador para a produção de vídeos no laboratório para disciplina de mídia e educação.
H	Aulas expositivas.
I	Como suporte didático, exibindo filmes, documentários e apresentações de <i>slides</i> .
J	Utilizaram para auxiliar no ensino, para a comunicação (mídias sociais) e expressão. (fotografias).
K	Passar conteúdo, mostrar alguma curiosidade, despertar algum pensamento diferente em nós.
L	Para complementar matérias passadas em sala, para trazer essa matéria de forma diferente ou para compreender melhor algo que não entendemos.
M	Utilizaram para aulas expositivas; para exploração do conhecimento; didática.
N	Para produção de aula explicativa.
O	Apresentação de conteúdo.
P	<i>Datashow</i> para aulas expositivas. Fotografia pelas aulas de Artes Visuais. Celular para uma pesquisa rápida ao <i>Google</i> . Cinema para debater filmes. Computador para pesquisas. Mídias sociais para mostrar <i>blogs</i> relacionados ao curso.
Q	Conteúdo. Acontecimentos no Brasil e no Mundo. Compartilhamento de materiais como textos, filmes e outros.
R	Apresentações, trabalhos, pesquisas. Instrumentos que geralmente facilitam a compreensão.
S	Transmissão de conteúdo, notícias.
T	Para passar conteúdo.
U	Apresentar o conteúdo, expor filmes, músicas e depoimentos.
V	Apresentação de aula, filmes.
X	Aulas expositivas, na maioria das vezes, ou para gerar uma reflexão e debate.
Y	Para atividades em sala, e o <i>Datashow</i> com o computador para debater e mostrar algo coletivamente.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Nesse caso, talvez, pelo fato de as mídias serem utilizadas, de modo geral, para a exposição de conteúdos das disciplinas da universidade, a maioria dos participantes da pesquisa tenha considerado a disciplina de Mídia e Educação - ministrada no segundo semestre de 2016<sup>30</sup> - como muito importante, assim como exhibe o Gráfico 16.

<sup>30</sup> Relembramos, assim como apresentado no item “Curso de Pedagogia da FAED/UDESC”, que tal disciplina foi ministrada com o objetivo de que os acadêmicos compreendessem as relações entre as mídias, suas características e linguagens, com vistas a entenderem as implicações para a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Gráfico 16 – Contribuição da disciplina de Mídia e Educação, cursada no segundo semestre de 2016, para os participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2017)

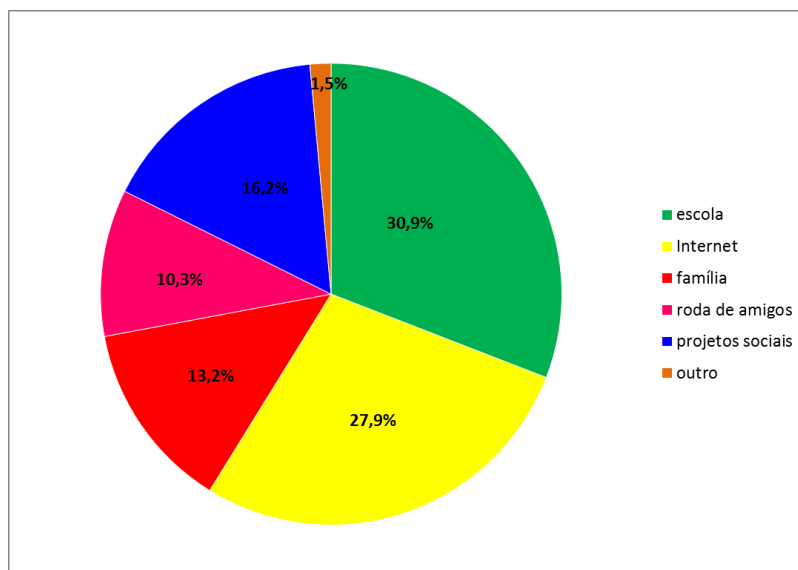
Ao final, depois de detalharmos as respostas dos participantes da pesquisa para as cinco questões que compunham esse bloco, encerramos a apresentação dos dados com as seis questões do quarto e último bloco que, por sua vez, buscou verificar qual a percepção dos participantes da pesquisa sobre as mídias e a prática pedagógica, como mostra o item a seguir.

#### 5.4.1.4 Percepção dos participantes da pesquisa sobre as mídias e a prática pedagógica

Com os dados do quarto e último bloco apresentamos a percepção dos participantes da pesquisa sobre as mídias e a prática pedagógica, o que nos ajudará a responder a dois dos nossos três objetivos específicos, que são: 1) Identificar como os acadêmicos do curso de Pedagogia compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica, e 2) Analisar as possíveis contribuições apontadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre as mídias para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Primeiramente, então, utilizamo-nos de uma questão para saber dos participantes da pesquisa quais os três lugares que eles consideram como os mais facilitadores para a aprendizagem formal na atualidade. Com o Gráfico 17, verificamos que os índices mais significativos foram os seguintes: dos 24 participantes, 21 consideram a escola, 19 a Internet e 11 os projetos sociais.

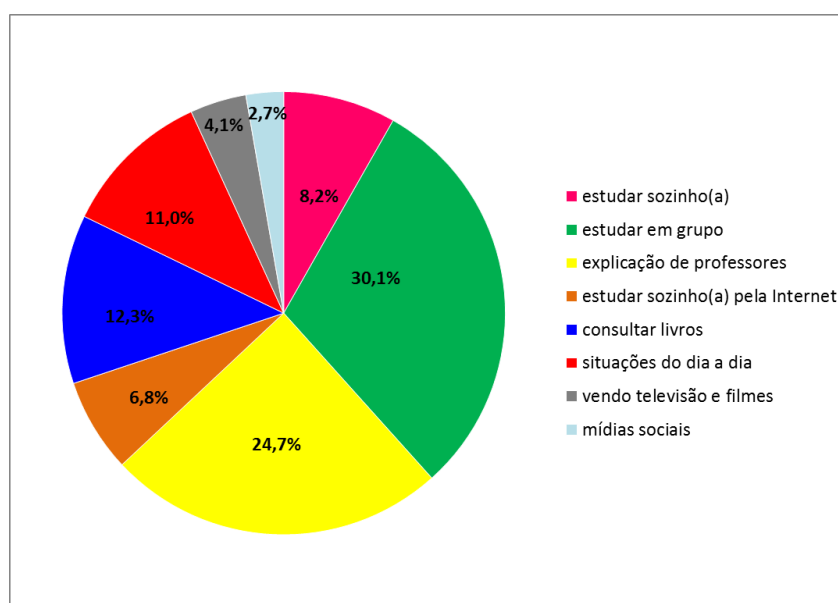
Gráfico 17 – Espaços apontados pelos participantes da pesquisa como os mais facilitadores da aprendizagem formal na atualidade



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Para as maneiras que mais facilitam a aprendizagem formal na atualidade, segundo os participantes da pesquisa, o Gráfico 18 mostra que os maiores índices estão para as seguintes opções: estudar em grupo, assinalada por 22 dos 24 participantes; explicação de professores, opção considerada por 18 dos 24 participantes; e a consulta a livros, marcação feita por 09 dos 24 participantes.

Gráfico 18 – Maneiras apontadas pelos participantes da pesquisa como as mais facilitadoras da aprendizagem formal na atualidade



Fonte: elaborado pela autora (2017)

O modo como os participantes da pesquisa pretendem incluir as mídias nas suas práticas pedagógicas está apresentado no Quadro 7, que mostra as respostas, na íntegra, concedidas à questão.

Quadro 7 – Como os participantes pretendem incluir as mídias nas suas práticas pedagógicas

Participante	Como você pretende incluir as mídias na sua prática pedagógica?
A	Como facilitadora do desenvolvimento do meu trabalho como docente.
B	Para trabalhar conteúdos bastante variados e apresentá-los de maneira diversas, enriquecendo o conhecimento e desenvolvendo a criatividade e a confiança dos alunos para lidar com situações presentes no seu cotidiano.
C	Comunicação com os pais, pesquisas, interação, atividades, música.
D	Filmes, documentários, músicas fotografias (a exposição destas mídias durante as aulas com a intenção de proporcionar uma ampliação do repertório dos alunos e crianças.)
E	Com jogos que tragam aprendizado, filmes, músicas, desenhos educativos.
F	Considerando o tempo que levará até eu poder colocar em prática a minha pedagogia, as mídias já terão evoluído e até se tornado obsoletas em alguns casos, então, sem forçar os alunos de nenhuma forma, deixarei que sejam os guias para essa decisão.
G	Como algo que faça parte da rotina do aluno, onde ele se sinta livre para pesquisar e trazer algo novo a qualquer momento. Também para jogos digitais pedagógicos e para alunos interagirem e se ajudarem no estudo e também em suas relações.
H	Não sei, depende muito da faixa etária.
I	Ainda não consigo perceber como utilizá-las para além da função que já conheço: como suporte didático.
J	Pretendo incluir de forma de conscientização, ensinar como utilizar <i>Datashow</i> , as mídias sociais e também os celulares, para que as crianças saibam como utilizar, de forma moderada e consciente.
K	Pretendo incluir ferramentas que sejam de acordo com os interesses dos alunos e dinamizar as aulas com as ferramentas escolhidas por eles.
L	Trazendo diferentes mídias, disponibilizá-las e deixar com que as crianças escolham o que acharem melhor.
M	Utilizar recursos que sejam facilitadores para o processo de aprendizagem. Explorar as mídias que as crianças têm acesso em casa e na escola.
N	Atualizando as aulas em novo formato, fazendo até mesmo provas e mais pesquisas com fundamentação devida. Questionários. Dúvidas. Troca de contato entre as pessoas.
O	Aproveitar os avanços tecnológicos para facilitar a apresentação de conteúdos e lograr uma relação mais ampla entre educadores e educandos. Utilizar como mediador e participante das práticas pedagógicas.
P	Analisar notícias em jornais, <i>blogs</i> . Ampliação de repertório artístico a partir da fotografia, debates de filmes.
Q	Com jogos e acontecimentos do dia.
R	Sem resposta.
S	Sem resposta.
T	Como auxílio para determinadas atividades.
U	Na Educação Infantil com músicas, filmes, jogos.
V	Sem resposta.
X	Da mesma maneira que ela já está inclusa no nosso dia a dia, mas sempre embasada na crítica e na construção de conhecimento, e não de informação.
Y	Para passar os conteúdos de forma mais significativa e atualizada para os alunos.

Fonte: elaborado pela autora (2017)



Adiante, uma próxima questão que levou os participantes da pesquisa a imaginarem-se realizando uma atividade com seus alunos que envolvesse a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pelas suas turmas na escola, e os indagou acerca de como procederiam diante de quatro situações, tem suas respostas exibidas a partir do Quadro 8 até o Quadro 11, apresentados sequencialmente a seguir.

Quadro 8 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como os participantes fariam para escolher os assuntos a serem abordados no jornal? (Continua)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Como você faria para escolher os assuntos a serem abordados no jornal?
A	Escolheria assuntos que despertassem a curiosidade dos meus alunos.
B	Traria várias versões físicas do jornal para que todos pudessem ler. Para o desenvolvimento da atividade entregaria folhas ou pediria que usassem <i>tabletes</i> /computadores, caso possível, para a escrita. No final, reuniria a turma para sua apresentação e discussão do produto final.
C	Com inovações a serem propostas e aplicadas na escola: Tchau, agenda! Como utilizar o aplicativo de comunicação escola-pais. Lousa digital: atividades não só na apostila. Música: a sua importância no aprendizado.
D	Os assuntos tratados seriam escolhidos através de pesquisa pela comunidade onde a escola está inserida, respeitando o meio social e os sujeitos que serão apresentados com o jornal.
E	Perguntaria a eles sobre coisas que eles gostam e acham interessante e pesquisaria na internet sobre esses assuntos.
F	Escolheríamos temas que fossem conectados aos alunos e suas realidades, para que o jornal tivesse uma certa proximidade deles.
G	Conversaria com a turma para juntos chegarmos ao maior interesse coletivo e que também faça desse trabalho uma produção do conhecimento, assim alinhando meu planejamento a vontade deles e a intencionalidade do projeto/atividade. Daria também algumas opções caso não surgissem ideias, mas é raro não surgir, os alunos sempre querem auxiliar nas decisões.
H	De forma democrática com a turma através de uma votação dos assuntos que eles mesmos buscaram, acredito que o melhor é abordar suas curiosidades e procurar esclarecer.
I	Escolheria temas atuais que possam dialogar e referenciar os conteúdos abordados nas aulas.
J	Escolheria através do interesse das crianças, do tema que elas apresentassem interesse.
K	Pensaria em algo que estivesse acontecendo na época, no Brasil ou na cidade ou no mundo, e as preferências de cada um seriam levadas em consideração.
L	Perguntaria a eles, pois eles ficariam mais interessados a partir de suas dúvidas ou ideias.
M	Conversaria com meus alunos sobre os assuntos atuais, fazendo uso de jornais (impresso e digital), revistas, internet, etc. Porém, a pesquisa deve estar pautada no querer, portanto deve ser um tema que seja de interesse dos mesmos.
N	A escolha ia ser feita por todos, destacando obviamente os que estão precários ao extremo.
O	Assuntos relevantes no grupo e/ou de grande impacto social/global, no momento que essa atividade será realizada.
P	A partir de assuntos sugeridos pelos alunos.
Q	Buscaria analisar o que eles consideraram como relevante e que faça sentido e os mobilize para essa proposta pedagógica.

Quadro 8 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como os participantes fariam para escolher os assuntos a serem abordados no jornal? (Conclusão)

R	Realidades e projetos trabalhados recentemente com os alunos. Conhecimentos que gostariam de compartilhar.
S	Sem resposta.
T	Sem resposta.
U	Com uma roda de conversa que buscasse os temas mais pertinentes aos educandos.
V	Coletaria as ideias dos alunos e selecionaria assuntos que se "linkam".
X	Assuntos dinâmicos que realmente interferem nas vidas dos sujeitos-leitores, e de uma abordagem clara, objetiva, crítica, mas nunca manipuladora.
Y	A partir do interesse dos alunos (dos que fossem ler e escrever).

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Quadro 9 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, quem da escola poderia participar dessa atividade? (Continua)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Quem da escola poderia participar dessa atividade?
A	Todos os colaboradores.
B	Todos aqueles que se interessassem e tivessem capacitados para a leitura e escrita, além de saber lidar com as mídias que acharem melhor.
C	Pais, alunos, professores, coordenadores.
D	Professores, alunos, profissionais da educação e responsáveis dos alunos.
E	Os funcionários que convivem com as crianças e os colegas da mesma turma e de turmas "vizinhas".
F	Todos os membros da comunidade escolar que se interessassem pelo projeto.
G	Aqueles que estivessem participando da minha aula, pois teríamos um diálogo aberto que influenciaria nas decisões da atividade.
H	Todos os interessados.
I	Acredito que toda a comunidade escolar poderia participar de alguma maneira.
J	As crianças, seria feito por elas e para elas. Talvez contasse com a participação das pessoas que elas entrevistariam.
K	Os alunos de várias turmas e funcionários, para discutir as visões diferentes de cada um pelas vivências.
L	O corpo docente, os outros alunos, basicamente todos que estão inseridos no meio escolar.
M	Toda a equipe de funcionários, professores, alunos e pais.
N	Todos, porém o destaque ia ser dos alunos, um jornal com novos pontos de vista, acima de tudo diferente, inovador, criativo e importante.
O	Alunos, pais e familiares, profissionais e quem os organizadores e participantes (no caso contando somente os alunos) acharem interessante e/ou indispensável a participação.
P	Todos.
Q	Todos - gestores, professores, funcionários e alunos.
R	Professores, alunos, funcionários em geral, todos que tivessem interesse em participar.

Quadro 9 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, quem da escola poderia participar dessa atividade? (Conclusão)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Quem da escola poderia participar dessa atividade?
S	Sem resposta.
T	Sem resposta.
U	Um grupo de turmas com a mesma faixa etária.
V	Dependendo do foco, todos.
X	Todos da instituição, segurança, estudantes, familiares, serviços gerais, merendeiras, professores.
Y	Os professores (interdisciplinar) e meus alunos da sala.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Quadro 10 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como esse jornal seria editado? (Continua)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Como esse jornal seria editado?
A	Por todos que tivessem interesse em participar.
B	Como a turma decidir, pode ser a mão ou digitado, dependendo da disponibilidade e acesso deles.
C	Programas básicos de computador, para fácil acesso de todos.
D	Seria editado pelos alunos com o auxílio de professores.
E	Parecido com o jornal que temos hoje em dia, mas sempre perguntando aos alunos o que eles acham e como eles querem.
F	De forma clara e intuitiva, de preferência por alguém que realmente sabe o que está fazendo.
G	Como é de acesso da maioria, trabalharíamos a princípio com o <i>Movie Maker</i> , caso algum aluno conseguisse outro programa ou mesmo eu ou a instituição de ensino pensaríamos nesta outra alternativa.
H	Pela equipe de edição.
I	Eu proporia a utilização de mídia impressa e vídeo, ficaria a critério dos alunos.
J	O jornal não seria impresso, seria "colado", juntaríamos parte por parte, sendo uma construção.
K	Pelo computador e de preferência com a ajuda dos alunos.
L	Pelas crianças, na medida de suas capacidades.
M	Estaria para visualização digital e impressa. No <i>site</i> da escola e nas mídias sociais.
N	Nada ia deixar de ser dito, porém iria destacar os principais pontos que chamassem atenção dos escritores e pensando também nos leitores.
O	Certamente de mais de uma maneira. Dependerá muito da escolha dos participantes, possibilitando várias formas como manuscritos, colagem, digitação. Como produto final será escolhido somente uma forma.
P	Como programas de vídeos, elaboração de textos (tudo feito sempre com a participação dos alunos).
Q	Eu precisaria analisar a proposta e estudar a escola e a turma para pensar na edição.

Quadro 10 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como esse jornal seria editado? (Continua)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Como esse jornal seria editado?
R	Pelas crianças e professores, trabalhando sempre em conjunto.
S	Sem resposta.
T	Programas específicos para edição.
U	Por um grupo de estudantes que mostrassem interesse.
V	Com a participação e conhecimento de todos.
X	Não sei como responder.
Y	Em formato de jornal.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Quadro 11 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como seria a apresentação desse jornal? (Continua)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Como seria a apresentação desse jornal?
A	Ilustrativa e com temas que chamassem a atenção de todos.
B	Dependendo do modo como foi feito: se foi feito manualmente faria uma colagem na parede da sala ou corredor para que saibam que o trabalho foi valorizado. Se virtual, uma exposição no site ou <i>blog</i> remetente à escola ou turma, caso eles concordem em divulgar.
C	Estaria exposto na escola e nas redes sociais da mesma.
D	Digital e/ou impresso, dependendo da sugestão dos alunos e condições da escola.
E	Os alunos apresentariam uns aos outros.
F	Da mesma forma da edição, clara e intuitiva, feita por alguém competente.
G	Em vídeo, na sala, conforme fosse decidido pela turma.
H	Através de caderno impresso e distribuído a toda escola.
I	O jornal impresso seria distribuído e o vídeo postado na rede social da escola, divulgado por <i>e-mail</i> ou em um <i>blog</i> .
J	A apresentação seria através de uma amostra, onde os pais veriam os jornais, juntamente com as crianças.
K	Seria num papel reciclável, apresentado para a escola e cada grupo com seus respectivos tema iriam apresentá-lo.
L	Divulgado na escola com convite de pessoas de fora e responsáveis.
M	Seria apresentado como uma rádio na escola, disponibilizado virtualmente e exposto no mural.
N	Bem destacado, colorido, onde chamasse atenção diferenciada dos leitores, inclusive na plataforma digital.
O	Uma vez escolhido a forma de apresentação do jornal, finalizar o mesmo e logo divulgar para o público que mais se interessa com o conteúdo, além dos meios cercamos quem participou da confecção.
P	A partir da encenação, com uma forma de teatro.
Q	Impresso e digital.
R	Divulgado pela escola e pelas próprias crianças

Quadro 11 – Em uma atividade que envolve a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela turma de alunos dos participantes na escola, como seria a apresentação desse jornal? (Conclusão)

Participante	Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda: Como seria a apresentação desse jornal?
S	Sem resposta.
T	Poderia ser digital ou impresso.
U	De acordo com a vontade dos alunos.
V	Impressa, mas acho legal no <i>site</i> da escola, <i>blog</i> ou até uma prévia em um vídeo feito por quem participou.
X	Utilizando-se de mais ferramentas midiáticas, como uma filmagem.
Y	Distribuído em mãos (impresso).

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Neste bloco, também perguntamos aos participantes da pesquisa qual a opinião deles sobre o trecho a seguir, que mostra um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica: Na época em que estava na escola, os professores de Língua Portuguesa e de História costumavam pedir para procurarmos notícias em jornal e, então, deveríamos lê-las em voz alta para a turma. O computador servia para fazer buscas no *Wikipédia*, e o retroprojeter apresentava o conteúdo resumido do livro didático.

As respostas dos participantes, na íntegra, encontram-se apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Opinião dos participantes sobre um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica (Continua)

Participante	Qual sua opinião sobre o trecho abaixo que mostra um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica? Na época em que eu estava na escola, os professores de Língua Portuguesa e de História costumavam pedir para procurarmos notícias em jornal e, então, deveríamos lê-las em voz alta para a turma. O computador servia para fazer buscas no <i>Wikipédia</i> , e o retroprojeter apresentava o conteúdo resumido no livro didático.
A	Na minha opinião não havia um conhecimento maior por parte dos professores, e por isso essas pesquisas eram relevantes.
B	Representa a falta de interesse dos organizadores de atividade da escola de utilizar outros recursos variados que despertassem o interesse dos alunos.
C	Antiquado e desanimador, falta/mau aproveitamento dos recursos, porém, infelizmente, ainda vista atualmente.
D	Acredito que a leitura de notícias em sala de aula é válida se fomentar uma discussão crítica. Buscas no <i>Wikipédia</i> são preocupantes, pois não é uma fonte segura e pode comprometer o aprendizado do aluno. O retroprojeter apresenta uma possibilidade de melhor apresentação do conteúdo.
E	A pesquisa nos jornais é um jeito diferente de pesquisa (atualmente) e é um bom método se o aluno lê a notícia apenas se quiser e se depois podemos discuti-la e pensar na sociedade como vivemos.
F	Extremamente limitada e aproveitando apenas uma fração do potencial das mídias para o ensino.

Quadro 12 – Opinião dos participantes sobre um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica (Conclusão)

Participante	<p><b>Qual sua opinião sobre o trecho abaixo que mostra um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica?</b>  <b>Na época em que eu estava na escola, os professores de Língua Portuguesa e de História costumavam pedir para procurarmos notícias em jornal e, então, deveríamos lê-las em voz alta para a turma. O computador servia para fazer buscas no <i>Wikipédia</i>, e o retroprojeter apresentava o conteúdo resumido no livro didático.</b></p>
G	É o que a maioria dos professores se limitam a fazer, poderíamos fazer uma atividade muito mais rica, por exemplo, se o professor ensinasse a utilizar outras mídias de pesquisa e através delas trouxesse a sala de aula vídeos, jogos, e os levado a debater depois da utilização.
H	Deveria haver um pouco mais de criatividade para a apresentação das notícias, apenas ler fica muito chato.
I	Não é muito diferente das estratégias pedagógicas ensinadas na graduação.
J	Sobre a pesquisa no jornal eu acho interessante, porém, não deveria ser apenas uma pesquisa para depois ser feita uma leitura, deveria ser falado sobre o jornal, fazer uma atividade com a pesquisa. Sobre as buscas no <i>Wikipédia</i> , os professores deveriam ensinar sobre pesquisa e não apenas solicitar que façam sem que haja uma instrução.
K	Um absurdo. Foi o que aconteceu comigo. Falta de criatividade.
L	Tirando a parte sobre pesquisar em revistas, os outros foram uma realidade na minha educação. Para mim eles não transmitem de forma eficaz os conhecimentos.
M	Visualizo o erro tanto no interesse pela pesquisa quanto no ato de pesquisar. Os livros devem ser explorados, os assuntos debatidos, a escrita contínua e incansável. Uma construção de um para todos e de todos para um.
N	Exemplo bem feito. Concordo. Porém, não podemos deixar de fazer pesquisas em <i>sites</i> confiáveis e acima de tudo bem feitas, na internet e livros todos veem igual, contudo interpretam diferente e isso que importa e muda.
O	Trecho com traços atuais, onde muitas vezes os alunos são os que leem os textos em voz alta, a internet serve de lugar de pesquisas, porém nem sempre de qualidade, e o retroprojeter "serve de sintetizador" de conteúdo.
P	Acho satisfatório, analisando as mídias, porque a escola está aí para ensinar o conteúdo e utilizar as mídias como elemento dinamizador, e não para "ensinar" a mexer. A escola precisa também debater a importância do cuidado.
Q	Uma forma que pode ser relevante se fizer com o que o aluno veja o sentido e o mobilize para estar efetuando essa ação proposta pelo professor.
R	Uma forma pobre de utilizar os recursos, que podem ser melhor utilizados, com um planejamento, trabalhos mais elaborados.
S	Sem resposta.
T	Os professores utilizaram algumas tecnologias para auxiliar a atividade.
U	Uma prática muito frequente na educação, pouca criatividade por parte do professor, não estimulando a criatividade e a sensibilidade do aluno.
V	Um padrão, acho que todos já passaram por essas situações e raros os momentos se propunha algo diferente.
X	As coisas continuam assim, até mesmo na universidade, modelo padrão e tradicional de se dar aula, onde não existe práxis.
Y	Condizente com o que passei, porém acredito que haja formas mais significativas e encorajadoras.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Finalizando este quarto e último bloco, apresentamos aos participantes da pesquisa o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e solicitamos a eles que descrevessem

como planejariam uma atividade pedagógica utilizando as mídias na perspectiva da PPE, e para qual nível de ensino seria essa atividade. O Quadro 13 mostra esses exemplos de planejamento.

Quadro 13 – Atividades planejadas pelos participantes da pesquisa utilizando as mídias na perspectiva da PPE (Continua)

Participante	Descreva como você planejaria uma atividade pedagógica utilizando as mídias na perspectiva da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e para qual nível de ensino seria essa atividade.
A	Faria um <i>blog</i> das atividades diárias desenvolvidas pelas crianças. Educação Infantil.
B	Começaria conhecendo mais sobre quais mídias os alunos já utilizam, têm acesso ou interesse de usar. Depois disso, organizaria um espaço para que os alunos pudessem usar dependendo dos interesses e fins das atividades.
C	A partir de uma contação de história com muito teatro e imaginação, utilizando a lousa digital, mostraria imagens e músicas relacionadas com a história para que as crianças interagissem cantando e dançando, por fim, uma atividade para que pudessem interagir com a lousa. E, claro, filmando e fotografando as melhores partes para que seja compartilhado com os pais. Educação Infantil.
D	O cinema seria uma boa mídia para planejar uma atividade pedagógica, desde que seja escolhido um filme com assunto pertinente ao conteúdo proposto. O cinema seria uma boa prática para qualquer nível de ensino.
E	Uma atividade em que os alunos de Ensino Fundamental II ou Ensino Médio criariam um jogo educativo, na matéria que fosse de preferência deles. Poderia ser individual, pequenos grupos, grandes grupos, ou até a turma toda unida.
F	As mídias atingem o máximo de potencial no Ensino Médio, a meu ver, por isso usaria as mídias de forma aprofundadora e enriquecedora intelectualmente.
G	Utilizaria câmeras para que fotografassem os objetos que mais chamassem sua atenção em casa, na escola e depois buscaríamos de onde vinham estes objetos até chegarmos na ideia de entender onde foram criados e conseqüentemente dar uma aula de história baseada na evolução das coisas (objetos). Ensino Fundamental I.
H	Para o Ensino Médio, para criar um senso crítico maior sobre ética e respeito, o que hoje está muito difícil de inculcar nos adolescentes, que muitas vezes não buscam a veracidade dos fatos, e mesmo assim multiplicam esses fatos.
I	Utilizando o celular para o registro do cotidiano na escola, com fotos e vídeos.
J	No Ensino Médio, solicitaria que fizessem uma página/perfil no <i>Facebook</i> (ou utilizassem alguma outra rede social) para apresentação de trabalho.
K	Pediria para os alunos do Ensino Fundamental I trazerem alguma tecnologia de sua preferência e faria com que o assunto tratado pudesse ser adaptado para as tecnologias que eles levaram.
L	Faria uma série de projetos em grupo, onde cada grupo deveria pesquisar sobre um assunto de sua escolha. O grupo apresenta sua pesquisa e iniciamos uma roda de conversa com fatos, imagem, o que for possível trazer para a sala.
M	Penso que planejar uma atividade pedagógica extrapola cinco linhas. Planejar uma atividade pedagógica é ler livros, pesquisar, conhecer os indivíduos (alunos) deste processo, suas subjetividades, vontades, tempo livre, recursos, classe social. Penso também em que instituição estou inserida, quais são os seus limites. A pesquisa, como já disse, vem da curiosidade e ela primeiramente deve ser instigada e problematizada.
N	Planejaria pensando na inovação e usaria em todos os níveis de ensino, de acordo com o que deve ser apresentado.

Quadro 13 – Atividades planejadas pelos participantes da pesquisa utilizando as mídias na perspectiva da PPE (Conclusão)

Participante	Descreva como você planejará uma atividade pedagógica utilizando as mídias na perspectiva da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e para qual nível de ensino seria essa atividade.
O	Trazendo para a sala de aula algum jogo virtual, o qual sei que as crianças têm fácil e rotineiro acesso. Primeiramente analisaria o mesmo e sistematizaria a informação que contém, associando a temas do currículo ou de interesse coletivo para ser apresentado e discutido durante a execução do jogo em sala de aula. Educação Infantil, Pré-Escola e/ou Ensino Fundamental I.
P	Não sei qual atividade faria, mas com certeza a mídia seria um meio de chegar ao objetivo proposto, jamais a finalidade principal.
Q	Eu pensaria em uma proposta que a criança pensasse na mídia como uma forma também de estudo e não apenas de lazer e que seja posta de forma leve e sem que elas se sintam obrigadas ao uso. Ou seja, dando ao aluno autonomia de escolha na busca da sua aprendizagem. Pensaria numa turma de Ensino Fundamental I.
R	Reunir vários tipos de notícias de diferentes plataformas (televisão, jornal, internet, mídias sociais...) e discutir sobre a realidade e a sociedade através do que vemos. Atividade para o Ensino Fundamental I.
S	Sem resposta.
T	Sem resposta.
U	Apresentar um filme e estimular conversas com temas do filme, desenhos com outras interpretações do filme. O filme poderia trazer problemas que ocorrem na sala de aula para assim resolvê-los com a ajuda das crianças. Educação Infantil, de 4 a 5 anos.
V	Fotografia, sob o olhar deles eles fotografariam coisas que chamassem sua atenção. Trabalhar em cima disso. Educação Infantil.
X	Prefiro não responder, planejamento é algo demorado e muito reflexivo.
Y	Utilizaria a internet para ensinar os alunos (Fundamental ou Ensino Médio) a fazer pesquisa em <i>site</i> de busca, como, por exemplo, o <i>Google</i> . Partiria do conhecimento prévio deles, mas direcionaria para o aluno não ficar "tipo perdido" com tantas informações que recebemos do <i>Google</i> ; ensinar a usar palavras-chave para facilitar e filtrar as informações; se preocuparem em utilizar referência para não plagiar ninguém ou para não se comprometerem com a veracidade da informação trazida; pensar sobre a confiabilidade do conteúdo que obtivemos na pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

A apresentação dos dados deu origem a três categorias de análise, discutidas por meio da metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2010), a saber: 1) as mídias e suas manifestações de uso nos contextos extra e intramuros escolares, 2) a formação inicial de professores e a importância de se considerar o contexto das mídias, e 3) as mídias e a prática pedagógica sob a ótica de acadêmicos do curso de Pedagogia, conforme detalham os próximos itens.



### 5.4.2 Análise dos dados do questionário

Para a realização da análise dos dados levantados nesta pesquisa, optamos, como dito anteriormente, pelo procedimento técnico da análise de conteúdo de Bardin (2010, p. 40), entendido pela autora como:

*[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).*

Esse conjunto de técnicas de análise está organizado, segundo Bardin (2010), em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira dessas fases – a pré-análise – busca organizar as ideias iniciais, de modo a criar um plano de análise. Para tanto, possui quatro etapas, a saber: a leitura flutuante, que consiste no momento de aproximação e conhecimento do texto; a escolha dos documentos, isto é, a definição de qual(is) documento(s) será(ão) analisado(s); a formulação das hipóteses e dos objetivos, ou seja, a afirmação provisória que buscamos verificar e a finalidade geral que o estudo tem como proposta; e, por fim, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que diz respeito a definição de indicadores resultantes de recortes do conteúdo do documentado analisado.

Na sequência, a próxima fase - a exploração do material – é uma consequência das decisões realizadas na primeira fase, haja vista que aqui, segundo Bardin (2010, p. 127), serão executadas “[...] operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Por fim, a terceira e última fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, em que como o próprio nome indica, nessa fase serão realizados o tratamento dos dados, a proposição de inferências e, então, a interpretação dos resultados.

Além dessas três fases, a autora ainda acrescenta à análise de conteúdo as técnicas de codificação e de categorização, para facilitar as interpretações e as inferências dos conteúdos a serem analisados. A codificação corresponde, então, “[...] a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão [...]” (BARDIN, 2010, p. 129). Já a categorização é definida por Bardin (2010, p. 145) como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

O fato de classificar elementos em categorias torna necessário verificar o que cada um desses elementos possui em comum com os outros. E é justamente a parte comum entre os elementos que permite o agrupamento, de acordo com a autora.

Bardin (2010) ainda pontua que a categorização possui duas etapas: o *inventário*, em que se isola os elementos; e a *classificação*, em que ocorre a repartição dos elementos e sua organização.

Diante do exposto, optamos em utilizar para este trabalho a técnica de categorização. Dessa forma, seguindo as etapas do inventário e da classificação para as respostas do questionário aplicado com os acadêmicos de Pedagogia da UDESC/FAED que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, construímos as categorias de análise exploradas a seguir.

#### *5.4.2.1 As mídias e suas manifestações de uso nos contextos extra e intramuros escolares*

Com a apresentação dos dados, percebemos que as manifestações de uso das mídias nos contextos extra e intramuros escolares acontecem de forma distinta, isso porque com a realização da análise conseguimos observar dois cenários: um em que o uso das mídias se faz frequente e de gosto dos participantes da pesquisa, e outro cenário em que a frequência de uso das mídias é baixa e acontece de forma instrumental. Para mostrar esse nosso entendimento, relembremos alguns dados apresentados anteriormente, utilizando-nos do apoio de nossos referentes teóricos.

A composição do primeiro cenário inclui o Gráfico 1, que mostrou que apesar de a data de nascimento dos participantes da pesquisa incluir anos variados, a maior concentração está no ano de 1998, seguido do ano de 1996; e o Gráfico 4, em que ficou evidenciado que o ano de 2015 caracteriza-se como aquele que teve a maior concentração de formação dos acadêmicos participantes da pesquisa no Ensino Médio.

Nesse sentido, cabe ressaltar, de acordo com Martino (2014), que foi a partir do ano de 1995 que o uso de computadores e da Internet passou a fazer parte do nosso cotidiano. Já sobre o ano de 2015, lembramos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do IBGE, e da Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM), realizadas nesse mesmo ano, conforme

apresentamos anteriormente neste trabalho no item “Mídias, escolas e suas culturas”, que destacaram a proximidade de uma grande parcela da sociedade contemporânea com as mídias.

Ao encontro dessa ideia está o Gráfico 13, que demonstrou que a frequência de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar era alta, pois variou entre sempre (segundo 12 participantes) e muito frequente (de acordo com 11 participantes).

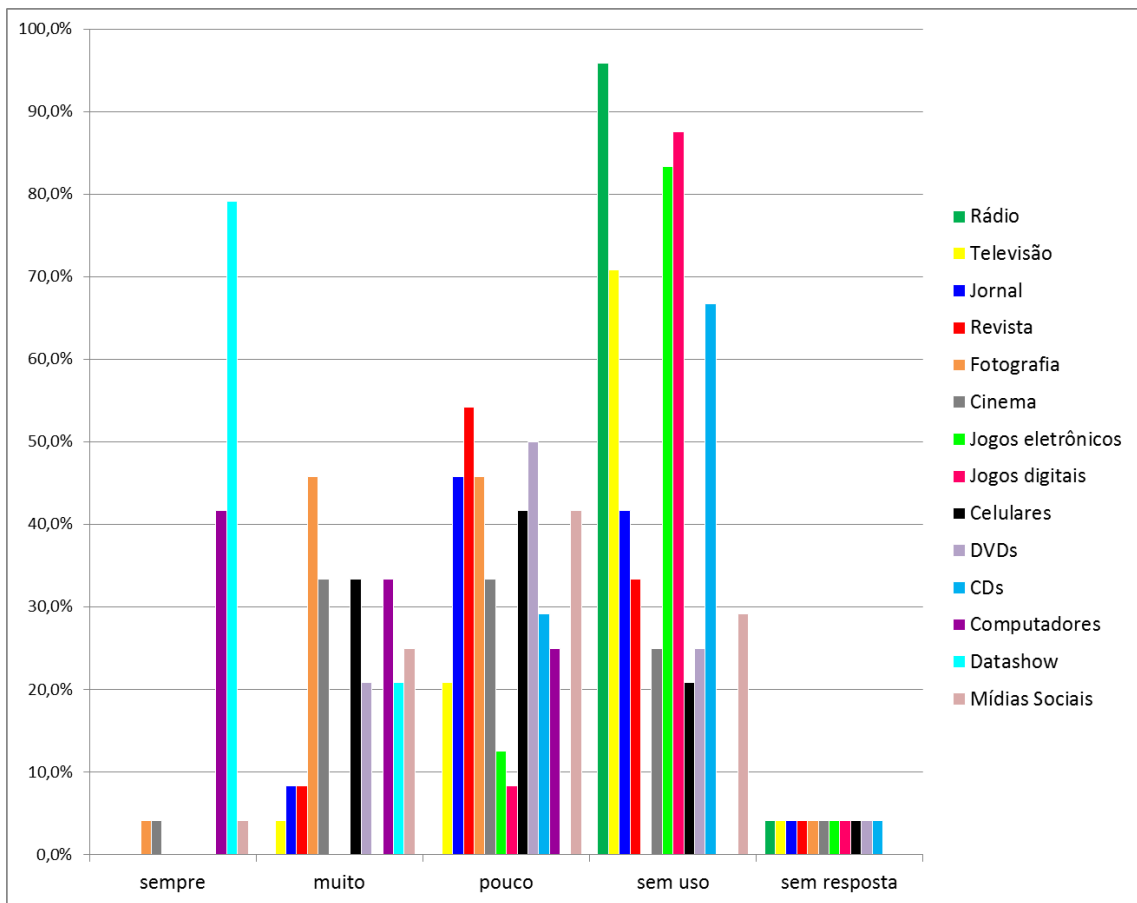
Por sua vez, as mídias que os participantes mais tinham contato fora do espaço escolar eram, respectivamente, a televisão e o computador, seguido do celular e do cinema, como mostrou o Gráfico 12. Tais mídias, então, apesar de serem utilizadas para a realização de atividades escolares e para comunicação, tinham como motivo principal de uso o lazer, como ilustrou as respostas fornecidas pelos participantes no Quadro 3.

Ou seja, o primeiro cenário nos permite afirmar que a maioria dos participantes da pesquisa nasceu e cresceu inserida, em maior ou menor grau, no contexto das mídias, assim como durante o período em que realizaram o Ensino Médio as mídias estavam presentes, em maior ou menor grau, nas suas atividades cotidianas.

Já no segundo cenário visualizado estaria o Gráfico 9, que demonstrou que a frequência de uso das mídias na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa era pouco frequente para 13 dos 24 acadêmicos que responderam ao questionário, diferentemente da alta frequência de uso das mídias pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar, como ilustrou o Gráfico 13. Entendemos, então, que esses dados vão ao encontro do Gráfico 8, em que o livro didático era o principal material educativo na prática pedagógica desses professores.

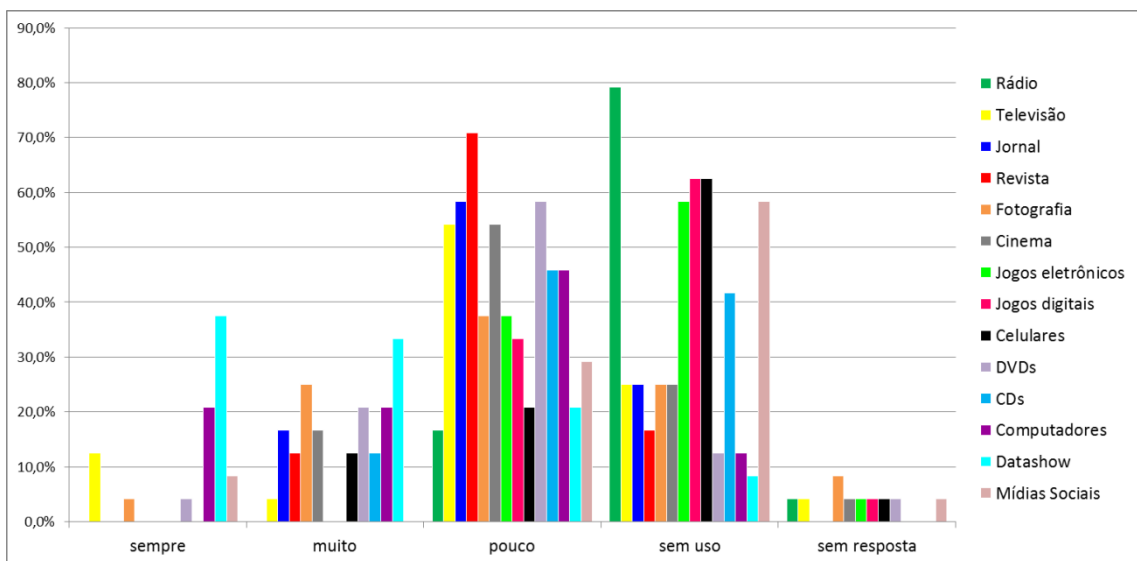
Compõem, ainda, esse segundo cenário, o Gráfico 15 e o Gráfico 11, representados a seguir pelo Gráfico 19 e pelo Gráfico 20, que mostram, respectivamente, as mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores da universidade e dos professores de escola dos participantes da pesquisa.

Gráfico 19 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores da universidade dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Gráfico 20 – Mídias e suas frequências de uso na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Com o Gráfico 19, percebemos que o *Datashow* e o computador são, respectivamente, as mídias com maiores índices de uso que sempre são utilizadas, assim como também eram na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, informação apresentada no Gráfico 20.

Ainda observando o Gráfico 19, percebemos que a frequência de uso de outras mídias também se compara com aquelas ilustradas no Gráfico 20. As mídias assinaladas com a frequência de muito uso no Gráfico 19, por exemplo, foram a fotografia, o computador, o cinema e o celular, respectivamente. Já no Gráfico 20, para essa mesma frequência de uso, o *Datashow*, a fotografia e o computador, foram as mídias mais assinaladas.

Verificamos, também, pelo Gráfico 19, que a revista, o DVD e o jornal são - assim como eram na prática pedagógica dos professores de escola dos participantes da pesquisa, conforme demonstra o Gráfico 20 - as mídias com pouca frequência de uso na prática pedagógica dos professores da universidade dos participantes da pesquisa, sendo atualmente acrescida da mídia fotografia.

Por fim, os maiores índices de mídias assinaladas como sem uso, como mostra o Gráfico 19, são, respectivamente, o rádio, os jogos digitais, os jogos eletrônicos e a televisão, cenário muito próximo daquele aparente no Gráfico 20, em que o rádio, o celular, os jogos digitais e os jogos eletrônicos eram, respectivamente, as mídias com os maiores índices para a frequência sem uso.

Diante desses dados, compreendemos, em um primeiro momento, que o uso que se faz e que se fez das mídias na prática pedagógica dos professores da universidade e dos professores de escola dos participantes da pesquisa é muito próximo, haja vista que alcançaram as mesmas frequências de uso para quase todos os tipos de mídias. Nesse caso, relembremos nossa crença de que o modo como o professor ensina reflete, em muitos casos, a maneira como ele aprendeu.

Além disso, percebe-se uma diferença entre os tipos de mídias utilizadas com uma alta frequência pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar, como mostrou o Gráfico 12, e os tipos de mídias que sempre são utilizadas pelos professores da universidade ou foram utilizadas pelos professores de escola dos participantes da pesquisa, como ilustrou o Gráfico 15 e o Gráfico 11, representados acima pelo Gráfico 19 e pelo Gráfico 20. Nesse sentido, é que surgem, por exemplo, os dois cenários de uso das mídias explorados nessa categoria, e o que nos faz lembrar Martín-Barbero (2011), conforme apresentado anteriormente neste trabalho, quando o autor pontuou que existe um grande espaço entre a cultura que ensinam os professores daquela cultura e sensibilidade apreendidas pelos alunos, o que produz uma

defasagem entre o modelo de comunicação hegemônico da escola e o modelo de comunicação da sociedade.

Sobre isso, Souza e Bonilla (2009, p. 26) pontuam que com a chegada das tecnologias digitais é necessário repensar as práticas pedagógicas que priorizam a aprendizagem padronizada, de ampla difusão e unidirecional, haja vista que essas:

[...] não tem se mostrado adequada à realidade presente na atualidade, vivenciada por nossos jovens estudantes, que têm acesso, cada vez maior, à cultura digital e são capazes de, fora das escolas, em tempo real, se comunicar com diferentes pessoas, receber grande número de informações, se divertir, além de pensar sobre os acontecimentos mundiais, produzir e compartilhar informações e conhecimento.

Por outro lado, também relembramos Setton (2011) sobre o fato de que a cultura midiática influencia os espaços escolares e, por consequência, a cultura das escolas, o que nos faz entender que a prática pedagógica é impactada por esse contexto e, dessa forma, exige dos professores uma nova maneira de pensar e conduzir suas ações.

Completam esse segundo cenário o Gráfico 10 e o Quadro 6, que demonstraram que as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores da universidade e pelos professores de escola dos participantes da pesquisa, davam-se, respectivamente, para a exposição dos conteúdos da disciplina, e com a utilização do retroprojetor/*Datashow*, e/ou a exibição de filmes, e/ou a busca de notícias em jornal, entre outras atividades nesse sentido. Ou seja, as mídias aparentam serem e terem sido utilizadas de maneira instrumental, o que significa, segundo Aparicci (2012, p. 10):

[...] que as instituições educativas em muitas ocasiões utilizam o aprendizado interconectado para continuar realizando as práticas de aprendizagem de toda a vida, sem prestar atenção ao novo ecossistema comunicacional e às ferramentas que permitem melhorar as experiências de aprendizado ligadas aos ambientes comunicativos dos estudantes. Em síntese, como dissemos em outras obras, as novas tecnologias são utilizadas para continuar reproduzindo as velhas concepções pedagógicas.

Entendemos, contudo, que diante dessa realidade contemporânea que não pode ser negada, haja vista que as mídias são parte dessa realidade, seja necessário que ocorra as seguintes mudanças, de acordo com Sartori (2012, p. 85):

Para que a escola consiga posicionar-se diante dos fluxos comunicativos que ocorrem entre ela, as mídias e outras instâncias, fazem-se necessários tanto a permanente atualização curricular diante das mudanças nos modos de produzir o conhecimento, quanto um constante esforço para a formação dos professores no manuseio das mídias, na compreensão de suas linguagens bem como processos possíveis de criação e circulação de significados vigentes na contemporaneidade.

Dessa forma, defendemos, sem julgamentos ou descrição de receitas, que um dos caminhos para alterar e reconstruir o entendimento sobre o uso das mídias na prática pedagógica está no processo de formação de professores, na abertura de espaço para a discussão e a reflexão crítica sobre as mídias na prática pedagógica, assunto da próxima categoria de análise.

#### *5.4.2.2 A formação inicial de professores e a importância de se considerar o contexto das mídias*

Diante da realidade contemporânea em que as mídias atingem a sociedade como um todo e influenciam os espaços escolares, impactando profundamente a prática pedagógica docente, acreditamos, conforme pontuado anteriormente, na necessidade de se pensar sobre essa temática durante o processo de formação profissional para o exercício da docência, pois, possivelmente, a prática refletirá as crenças e apropriações do profissional enquanto indivíduo social, por isso a importância da apropriação criativa e crítica das mídias ainda durante a formação. Nesse sentido, os cursos de licenciatura têm um papel fundamental para a formação docente, assim como defenderam André e Hobold (2009) no item “Formando-se professor: reflexões iniciais”.

Também entendemos que devido ao fato de os participantes da pesquisa estarem no início do curso, possivelmente, passarão pelos processos de remodelação, aprendizado e/ou refutação de ideias, conforme também pontuaram André e Hobold (2009), o que, talvez, poderá alterar, por exemplo, a listagem das três principais características que atualmente um professor precisa ter, segundo a visão dos participantes da pesquisa. Nesse caso, chamou-nos a atenção o fato de que mesmo as mídias ocupando um bom espaço na sociedade e tendo uma alta frequência de uso pelos participantes da pesquisa, como mostrou o Gráfico 13, em nenhum momento elas estiveram relacionadas com alguma característica necessária aos professores da atualidade.

Entre as características apontadas, como dito anteriormente na apresentação dos dados por meio do Quadro 4, verificou-se um número maior daquelas relacionadas a sentimentos, o que pode, às vezes, conferir uma visão romantizada e vocacional à profissão docente, assim como alertamos no item “Formando-se professor: reflexões iniciais”. Contudo, verificamos que mesmo somando um número menor, outras características foram listadas como necessárias atualmente para um professor, sendo elas: didática, ética, conhecimento, planejamento, criatividade, e, também, abertura ao diálogo. Algumas dessas características, junto a outras daquelas relacionadas a sentimentos, representam alguns dos saberes

necessários à prática pedagógica apontados por Freire (2016), que também foram apresentados neste trabalho no item “Formando-se professor: reflexões iniciais”.

Em complemento a essa ideia trazemos as contribuições de Nóvoa (2009), que sugeriu cinco características essenciais dos professores para o desenvolvimento de suas atividades na sociedade contemporânea, sendo elas: o conhecimento, para que o professor construa possibilidades para a aprendizagem dos alunos; a cultura profissional, desenvolvida na escola e no diálogo com outros professores mais experientes; o tato pedagógico, construído na relação e na comunicação com os alunos; o trabalho em equipe, reforçando a coletividade, o trabalho colaborativo dos professores, assim como a organização de movimentos pedagógicos; e, ainda, o compromisso social, equivalente aos princípios, aos valores, à inclusão social e à diversidade cultural presentes na sociedade e no espaço escolar, que precisam ser consideradas e trabalhadas pelos professores.

Ressalta-se, no entanto, que mesmo as mídias não tendo sido relacionadas com algumas das características necessárias aos professores da atualidade pelos participantes da pesquisa, e, também, principalmente por conta disso, concordamos com a defesa de Penteado (2010), conforme apresentamos anteriormente, sobre a necessidade de existir uma disciplina nos cursos de licenciatura que trabalhe teórico/praticamente sobre a linguagem das mídias. Ou seja, disciplinas que dialoguem com o contexto das mídias, refletindo criticamente sobre essa realidade, pois com as mudanças na forma de aprender e ensinar na contemporaneidade, o público que receberá o professor com características da atualidade é aquele que, entre outras coisas, reflete a cultura das mídias.

Ademais, além da existência de uma disciplina voltada às questões das mídias nos cursos de licenciatura, defendemos como Souza e Bonilla (2014, p. 27-28), conforme apresentamos anteriormente, que também sejam incorporadas na proposta curricular dos cursos as questões relacionadas à cultura digital presentes nos diferentes espaços cotidianos, como mostra o excerto a seguir:

[...] mais do que o acesso e o uso isolado das tecnologias digitais por esta ou aquela disciplina, como vem acontecendo na maioria das instituições de ensino, é necessário que exista, na proposta curricular desses cursos, direcionados aos educadores, a possibilidade de incorporar as questões relacionadas à cultura digital, vivenciando os diversos espaços que já fazem parte do nosso cotidiano, tais como os *blogs*, as redes sociais, os *sites* de compartilhamento de vídeos *online*, os jogos *online*, espaços plurais que, ao serem incorporados na educação, vão requerer do professor uma postura muito mais aberta, ativa e propositiva (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 27-28).

No caso do interesse desta pesquisa, o curso de Pedagogia da FAED/UEDESC busca atender, em parte, essa necessidade apontada por Penteado (2010) com a oferta da disciplina



de Mídia e Educação na segunda fase do curso, de acordo com a grade curricular. Tal disciplina, quando ministrada no segundo semestre de 2016, foi considerada com sendo de uma contribuição muito importante para os participantes da pesquisa, assim como exibiu o Gráfico 16.

Além disso, ao encontro do propósito defendido por Souza e Bonilla (2014) é que a disciplina de Mídia e Educação procurou ser desenvolvida no segundo semestre de 2016, assim como dito anteriormente no item “Curso de Pedagogia da FAED/UEDESC”, em que abordou sua ementa e objetivos de acordo com a perspectiva da Educomunicação, visando alcançar o entendimento dos acadêmicos, entre outras coisas, sobre a importância de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) para o futuro exercício docente.

Diante dessa experiência, acreditamos que com a inclusão de outras disciplinas no currículo do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC que abordem as mídias na perspectiva apontada por Souza e Bonilla (2014), tende-se a fortalecer a formação inicial com a oferta de conhecimentos mínimos e essenciais aos acadêmicos, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o contexto das mídias de forma crítica, criativa e dialógica.

Ainda sobre o currículo do referido curso, perguntamos aos participantes da pesquisa o que eles, atualmente acadêmicos do curso, pensam sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores.

A análise de conteúdo realizada nas respostas concedidas à questão nos levou a compreender que alguns dos acadêmicos consideram a relação teoria e prática primordial, como mostra, por exemplo, a resposta do participante A.

Acho primordial, pois somente com a teoria e a prática conseguimos vislumbrar o que nos espera como futuros profissionais. (Participante A)

Observamos, também, que para alguns participantes da pesquisa, até o momento, o curso de Pedagogia da FAED/UEDESC oferece mais teoria do que prática, conforme relatou o participante L.

É necessário um equilíbrio entre os dois. No nosso currículo, na minha opinião, está mais evidente a teoria. O equilíbrio entre os dois é necessário, pois eles se complementam. (Participante L)

Nesse caso, lembramos que os acadêmicos estão no início da terceira fase do curso, e que a FAED/UEDESC proporciona oportunidades de bolsas que buscam promover a aproximação entre teoria e prática, como, por exemplo, o PIBID, conforme relatamos no item “Formando-se professor: reflexões iniciais”. Essa questão, inclusive, foi ressaltada pelo participante B.

Obrigatoriamente o início do curso não traz muita prática e foca muito mais nas teorias. As dinâmicas feitas em sala geralmente apresentam uma parte do que é o trabalho docente de verdade. Porém, a UDESC oferece diversas bolsas onde o universitário pode conviver com situações escolares reais. (Participante B)

A mesma questão ainda nos permitiu verificar que alguns dos participantes destacaram a importância que a teoria tem para o exercício da prática, como revelam as respostas dos acadêmicos M e Q, respectivamente.

Muitas vezes foge a teoria da prática, porém é o que sustenta, o que dá suporte para uma prática efetiva. (Participante M)

Acredito que só podemos por em prática as ações planejadas se tivermos total segurança e conhecimento da teoria que pretendemos utilizar como método de ensino. (Participante Q)

Com essas respostas, lembramo-nos do que diz Facci (2004) sobre a importância da teoria, conforme apresentamos no item “Formando-se professor: reflexões iniciais”. Para a autora, apesar de o conhecimento da prática ser fundamental, assim como a reflexão sobre ela, apenas esse conhecimento não conseguirá alcançar uma prática transformadora, isso porque, para Facci (2004, p. 70), é preciso valorizar o conhecimento teórico-crítico já produzido que, por sua vez, explica “a forma histórica de ser dos homens e que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual”, permitindo a reflexão e o questionamento sobre a realidade.

Contudo, tão evidente quanto o fato de a relação entre a teoria e a prática ser fundamental para os participantes da pesquisa, está a necessidade que alguns deles atribuem ao exercício da prática durante a formação inicial. A resposta do participante Y exemplifica essa ideia.

A teoria é importante para conhecermos os conceitos e fundamentações, mas é na prática que tudo acontece, que o que estudamos sai do papel e as singularidades aparecem. (Participante Y)

Nesse sentido, nos apoiamos novamente em Freire (2016) para lembrar que tão importante quanto o exercício da prática é a reflexão crítica sobre ela, assim como também destacamos a importância conferida à teoria pelo autor, como alertou Facci (2004), e nos mostra o excerto a seguir:

[...] 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 podemos melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2016, p. 40).

Entendemos ainda, que se faz importante para esta categoria a reflexão sobre o motivo de escolha dos participantes da pesquisa em cursar a graduação em Pedagogia, como mostrou o Gráfico 14.

Os dados demonstraram, então, que 10 dos 24 participantes da pesquisa escolheram cursar a graduação em Pedagogia com o objetivo de trabalhar como professor. Contudo, os índices das demais opções fornecidas como resposta à questão mostraram que seus somatórios totalizam o motivo da escolha de 14 dos 24 participantes, ou seja, é maior o número de participantes da pesquisa que escolheram cursar a graduação em Pedagogia por diferentes motivos do que para ser professor.

Ressaltamos, contudo, que esses dados mostram o motivo de escolha pelo curso, o que não significa dizer que ao longo e ao final da graduação a opinião dos participantes não possa ser alterada. No entanto, neste momento acreditamos que esses índices são bastante significativos e podem, talvez, ter relação com os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2015, realizada pelo INEP, apresentados anteriormente no item “Formação inicial de professores”, e que nos mostraram que no Brasil a oferta de vagas nos cursos de licenciatura está maior do que a procura, além de ser preocupante o número de matrículas de ingressantes nos cursos de licenciatura quando comparado com o número de concluintes.

Tais índices podem, ainda, ter uma relação mais direta com os dados também apresentados sobre os ingressantes e concluintes no curso de graduação em Pedagogia da FAED/UDESC, em que se verificou que dos acadêmicos ingressantes no primeiro semestre de 2012, até o momento de escrita deste trabalho, praticamente metade abandonou e/ou cancelou o curso, e daqueles ingressantes no segundo semestre do mesmo ano, até o momento, pouco mais da metade concluiu e/ou continua no curso.

Diante desse contexto, entendemos que essa aparente falta de interesse pela profissão docente pode estar relacionada com diversos motivos, tais como os baixos salários, a desvalorização da profissão diante da sociedade, a preocupação com as condições de trabalho, entre outros, mas, também, pode ter relação com o fato de o ingresso no curso de graduação em Pedagogia já não acontecer com o intuito de o acadêmico exercer a profissão docente, o que pode desestimulá-lo a concluir o curso, haja vista que ao formar-se como licenciado em Pedagogia, o acadêmico do curso de graduação em Pedagogia da UDESC/FAED está apto a exercer a profissão docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso (2010).

A partir do exposto, é possível imaginar que um currículo que considere o contexto dos conteúdos das mídias e ofereça disciplinas específicas e/ou que incluam essa temática na

formação inicial de professores, respeitando o equilíbrio entre a teoria e a prática, possivelmente estará mais próximo dos seus acadêmicos na atualidade, se considerarmos, como no caso deste trabalho, que a maioria dos participantes da pesquisa nasceu e cresceu inserida, em maior ou menor grau, no contexto das mídias, como mostrou o Gráfico 1, além de as utilizarem frequentemente, como exibiu o Gráfico 13. Dessa forma, talvez, essa proximidade entre o contexto dos acadêmicos e o contexto da universidade, pudesse contribuir com a diminuição no número de abandonos e cancelamentos de matrículas nos cursos de licenciatura, assim como possibilitar a formação de futuros profissionais comprometidos com o exercício de práticas pedagógicas que utilizem as mídias de forma crítica, de modo a tornar os espaços escolares mais dinâmicos, cooperativos, dialógicos e críticos. Um meio, talvez, de iniciar esse caminho pode estar no conhecimento da percepção dos acadêmicos sobre as mídias e a prática pedagógica, tema da próxima categoria de análise.

#### *5.4.2.3 As mídias e a prática pedagógica sob a ótica de acadêmicos do curso de Pedagogia*

Com a análise das questões dessa última categoria buscamos responder, como pontuamos em momento anterior, a dois dos nossos três objetivos específicos, isto é: 1) Identificar como os acadêmicos do curso de Pedagogia compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica, e 2) Analisar as possíveis contribuições apontadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre as mídias para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Para tanto, perguntamos aos participantes da pesquisa quais os três lugares que eles consideram como os mais facilitadores para a aprendizagem formal na atualidade, e verificamos, por meio do Gráfico 17, que dos 24 participantes, 21 consideram a escola, 19 a Internet e 11 os projetos sociais.

Ressaltamos, nesse caso, o fato de as opções escola e Internet terem alcançado índices bastante próximos, o que nos faz inferir que os participantes da pesquisa também entendem que é possível ocorrer aprendizagens que contribuam para a aprendizagem escolar em espaços de educação informal<sup>31</sup>, como, por exemplo, na Internet.

---

<sup>31</sup> Segundo Libâneo (2008, p. 88-91) existe a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A *educação formal*: é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sendo um exemplo a educação escolar convencional. A *educação não formal*: são atividades que têm intencionalidade, porém possuem baixo grau de estruturação e sistematização, com relações pedagógicas, mas que não são formalizadas. A *educação informal*: resultada, segundo o autor, do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal. Para Libâneo (2008), os elementos informais da vida social afetam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuam deliberadamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente.

Sobre as maneiras que os participantes da pesquisa consideram como aquelas que mais facilitam a aprendizagem formal na atualidade, o Gráfico 18 mostrou que os maiores índices estão para as seguintes opções: estudar em grupo, assinalada por 22 dos 24 participantes; explicação de professores, opção considerada por 18 dos 24 participantes; e a consulta a livros, marcação feita por 09 dos 24 participantes.

Dessa forma, compreendemos que ao encontro do Gráfico 17, em que a Internet alcançou o segundo maior índice como um dos espaços que facilitam a aprendizagem formal na atualidade, está a opção estudar em grupo, assinalada por 22 dos 24 participantes, como uma das maneiras que facilitam a aprendizagem formal na atualidade, como mostrou o Gráfico 18.

Nesse sentido, entendemos existir uma consciência dos participantes da pesquisa de que atualmente é possível que ocorra o aprendizado em diferentes momentos, lugares e com novos meios, como destaca Martín-Barbero (2011, p. 126) no excerto a seguir:

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 descentralizados. Essa diversificação do saber, fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. [...] Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade.

Contudo, por outro lado, as demais maneiras destacadas no Gráfico 18 como aquelas que facilitam a aprendizagem formal, não deixam de confirmar a importância dada às ações que são desenvolvidas ou estão relacionadas com os espaços formais de educação, no caso a escola, haja vista os índices assinalados para as opções explicação de professores e consulta a livros. Especificamente sobre a importância conferida aos livros, Martín-Barbero (2011, p. 130) destaca que:

O livro continua sendo chave, pois nos abre para a primeira alfabetização, essa que deveria possibilitar o acesso não só à cultura letrada, mas também às múltiplas escritas que hoje conformam o mundo da informática e o audiovisual. [...] O livro não está acabando e não vai acabar, ao contrário, cada vez ser vão ler mais livros, incluídos aí os textos de multimídia, que não são o contrário do livro, mas sim outro modo de escrita e outro objeto de leitura. [...] O problema está em saber se a escola vai ser capaz de ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização, a da informática e das multimídias.

Ainda com o intuito de identificar como os acadêmicos do curso de Pedagogia compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica, perguntamos a eles suas opiniões sobre o trecho a seguir, que mostra um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica: Na época em que eu estava na escola, os professores de Língua Portuguesa e de

História costumavam pedir para procurarmos notícias em jornal e, então, deveríamos lê-las em voz alta para a turma. O computador servia para fazer buscas no *Wikipédia*, e o retroprojetor apresentava o conteúdo resumido do livro didático.

A análise de conteúdo realizada nas respostas concedidas à questão, revelou que alguns participantes da pesquisa compreendem esse exemplo como um uso limitado/mal aproveitado das mídias, como ilustram as respostas dos participantes F e C.

Extremamente limitada e aproveitando apenas uma fração do potencial das mídias para o ensino. (Participante F)

Antiquado e desanimador, falta/mau aproveitamento dos recursos, porém, ainda vista atualmente. (Participante C)

Exemplos como esses trazem à tona as ideias de Libâneo (2008, p. 204) apresentadas anteriormente, quando o autor afirmou que não faz mais sentido que os conteúdos sejam transmitidos de forma cristalizada, distantes do mundo real, e que a realidade contemporânea necessita de inovações pedagógicas, sendo essas articuladas entre o ensino sistematizado e as vivências dos estudantes.

Ademais, tais exemplos fortalecem a defesa de Orofino (2005) e de Martino (2014) sobre a necessidade de ampliação das mediações escolares, em que a escola se torne um espaço de recepção crítica dos meios, mas que também produza *com e as* mídias.

Além disso, alguns participantes da pesquisa nos levaram a entender que o referido exemplo se aproxima das experiências vivenciadas por eles no tempo de escola e, também, no tempo da universidade, assim como relataram os participantes V e I.

Um padrão, acho que todos já passaram por essas situações e raros eram os momentos que se propunha algo diferente. (Participante V)

Não é muito diferente das estratégias pedagógicas ensinadas na graduação. (Participante I)

Nesse sentido, relembremos Freire (2016) quando o autor pontuou a necessidade de o discurso do professor ser constantemente testemunhado, vivido por ele. Ou seja, mais do que explicar sobre o uso crítico das mídias na prática pedagógica, por exemplo, o docente precisa praticar de forma concreta em sua disciplina aquilo que explica teoricamente aos seus alunos.

A análise das respostas concedidas a essa questão ainda nos permitiu observar que alguns participantes da pesquisa percebem a importância de utilização das mídias na prática pedagógica de forma crítica, isto é, que elas não sejam utilizadas apenas de forma instrumental como mostra o exemplo em tela, mas que permitam o exercício da reflexão e do questionamento sobre a realidade. As respostas dos participantes G e J exibem essa ideia.

É o que a maioria dos professores se limitam a fazer, poderíamos fazer uma atividade muito mais rica, por exemplo, se o professor ensinasse a utilizar outras mídias de pesquisa e através delas trouxesse à sala de aula vídeos, jogos, e os levado a debater depois da utilização. (Participante G)

Sobre a pesquisa no jornal eu acho interessante, porém, não deveria ser apenas uma pesquisa para depois ser feita uma leitura, deveria ser falado sobre o jornal, fazer uma atividade com a pesquisa. Sobre as buscas no Wikipédia, os professores deveriam ensinar sobre pesquisa e não apenas solicitar que façam sem que haja uma instrução. (Participante J)

Continuando nossa busca pela resposta do objetivo específico, perguntamos aos participantes da pesquisa como eles pretendem incluir as mídias nas suas práticas pedagógicas. Algumas das respostas concedidas à questão indicam que as mídias podem ser utilizadas como facilitadoras do processo de aprendizagem, como relataram os participantes A e O.

Como facilitadora do desenvolvimento do meu trabalho como docente. (Participante A).

Aproveitar os avanços tecnológicos para facilitar a apresentação de conteúdos e lograr uma relação mais ampla entre educadores e educandos. Utilizar como mediador e participante das práticas pedagógicas. (Participante O)

Incluir as mídias como facilitadoras da aprendizagem é uma urgência da sociedade atual para sintonizar a escola com o seu tempo, assim como pontuou Paulo Freire em um diálogo com Papert, ainda no ano de 1996, sobre o futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual:

A minha questão não é acabar com escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE; PAPERT, 1996).

Verificamos, ainda, uma preocupação de alguns participantes em incluir as mídias em suas práticas pedagógicas de acordo com os interesses dos alunos, isto é, com aquelas mídias que não estejam distantes das suas realidades, conforme mostram as respostas dos participantes K e G.

Pretendo incluir ferramentas que sejam de acordo com os interesses dos alunos e dinamizar as aulas com as ferramentas escolhidas por eles. (Participante K)

Como algo que faça parte da rotina do aluno, onde ele se sinta livre para pesquisar e trazer algo novo a qualquer momento. Também para jogos digitais pedagógicos e para os alunos interagirem e se ajudarem no estudo e também em suas relações. (Participante G)

Dessa forma, é possível lembrar de dois saberes necessários à prática pedagógica apontados por Freire (2016) que, por sua vez, dizem que ensinar exige respeito aos saberes

dos educandos, assim como ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Além disso, o fato de considerar as mídias que não estejam distantes da realidade dos alunos se aproxima das características de uma escola que se preocupa em considerar os ecossistemas comunicativos em seu espaço, isto é, o entorno cultural do aluno, de seus colegas, da sua família e da mídia, de forma que as práticas pedagógicas propiciem a participação, a construção e a troca entre os envolvidos, conforme defende Sartori (2010). Ou seja, preocupar-se com ecossistemas comunicativos consiste em “[...] um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, p. 44).

Ao encontro dessa ideia podemos mencionar as respostas dos participantes D, P e B, que destacam a utilização das mídias como um meio de ampliar o repertório dos alunos e enriquecer seus conhecimentos.

Filmes, documentários, músicas, fotografias (a exposição destas mídias durante as aulas) com a intenção de proporcionar uma ampliação do repertório dos alunos e crianças. (Participante D)

Analisar notícias em jornais, *blogs*. Ampliação do repertório artístico a partir da fotografia, debates de filmes. (Participante P)

Para trabalhar conteúdos bastante variados e apresentá-los de maneiras diversas, enriquecendo o conhecimento e desenvolvendo a criatividade e a confiança dos alunos para lidar com situações presentes no seu cotidiano. (Participante B)

Nesse sentido, outros participantes manifestaram o interesse de incluírem as mídias nas suas práticas pedagógicas de forma crítica, moderada e consciente, o que nos remete aos princípios da Educomunicação, segundo Soares (2016, p. 19):

A Educomunicação é assumida como um paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos da Educação (professores e alunos) quer enquanto construtores de relações de convivência, enquanto produtores de mensagens ou como usuários dos sistemas de informação.

As respostas dos participantes X e J exemplificam essa ideia.

Da mesma maneira que ela já está inclusa no nosso dia a dia, mas sempre embasada na crítica e na construção de conhecimento, e não de informação. (Participante X)

Pretendo incluir como forma de conscientização. Ensinar como utilizar *Datashow*, as mídias sociais e também os celulares, para que as crianças saibam como utilizar de forma moderada e consciente. (Participante J)



Contudo, essa questão ainda nos trouxe como resposta para análise o fato de o participante I destacar sua dificuldade em pensar um modo de utilizar as mídias para além de um uso instrumental, haja vista que, segundo ele, esse é o modo como ele conhece o uso das mídias. Essa resposta, então, nos leva a inferir que, possivelmente, essa foi/é a forma como as mídias vêm sendo utilizadas na prática pedagógica dos professores desse participante ao longo de sua vida escolar e universitária.

Ainda não consigo perceber como utilizá-las para além da função que já conheço: como suporte didático. (Participante I)

Posteriormente, com a análise da questão que levou os participantes da pesquisa a imaginarem-se realizando uma atividade com seus alunos que envolvesse a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pelas suas turmas na escola, e os indagou acerca de como procederiam diante de quatro situações, foi possível verificar que: assim como observamos anteriormente uma preocupação dos participantes em incluírem as mídias em suas práticas pedagógicas de acordo com os interesses dos alunos, verificamos que a escolha dos assuntos a serem abordados no jornal também vai ao encontro dessa ideia, como ilustram as respostas dos participantes L e Q, o que se aproxima da ideia de Soares (2011, p. 51) quando o autor diz que “[...] para quem está na escola, o que se aprende deve ‘fazer sentido’, ajudando a resolver problemas relevantes da vida real”.

Perguntaria e eles, pois eles ficariam mais interessados a partir de suas dúvidas ou ideias. (Participante L)

Buscaria analisar o que eles consideram como relevante e que faça sentido e os mobilize para essa proposta pedagógica. (Participante Q)

Com relação a quem poderia estar envolvido nessa atividade, percebemos que para os participantes da pesquisa toda a comunidade escolar seria bem-vinda a participar, assim como exemplificam as respostas dos participantes I e R.

Acredito que toda a comunidade escolar poderia participar de alguma maneira. (Participante I)

Professores, alunos, funcionários em geral, todos que tivessem interesse em participar. (Participante R)

Essas ideias, então, que demonstram motivar a participação da comunidade escolar e assim favorecer o diálogo e a expressão, nos parecem muito próximas de atitudes educacionais, pois como pontua Soares (2011, p. 45):

Um ambiente escolar educacional caracteriza-se, justamente, pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos) [...].

A próxima situação dessa mesma questão indagou sobre como esse jornal seria editado, e as respostas dos participantes demonstraram que para essa ação seriam utilizadas diferentes opções de edição, envolvendo desde trabalhos manuscritos até diferentes mídias, assim como seria um trabalho realizado colaborativamente, entre professores e alunos. Os relatos dos participantes P, O e R exibem essas ideias.

Como programas de vídeos, elaboração de textos (tudo feito sempre com a participação dos alunos). (Participante P)

Certamente de mais de uma maneira. Dependerá muito da escolha dos participantes, possibilitando várias formas como manuscritos, colagem, digitação. Como produto final será escolhido somente uma forma. (Participante O)

Pelas crianças e professores, trabalhando sempre em conjunto. (Participante R)

Por fim, a última situação imaginativa proposta aos participantes da pesquisa questionou sobre como seria a apresentação desse jornal, e as respostas demonstraram que mesmo sendo levantadas ideias que envolviam apenas a forma impressa e também a apresentação por meio de amostras, encenações teatrais, a grande maioria dos participantes pontuou que a apresentação poderia envolver duas formas: a impressa e a digital, como mostra as respostas dos participantes I e N.

O jornal impresso seria distribuído e o vídeo postado na rede social da escola, divulgado por e-mail ou em um *blog*. (Participante I)

Bem destacado, colorido, onde chamasse atenção diferenciada dos leitores, inclusive na plataforma digital. (Participante N)

Para responder ao outro objetivo específico que buscou analisar as possíveis contribuições apontadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre as mídias para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), utilizamos das respostas concedidas às demais questões do questionário, assim como apresentamos aos participantes da pesquisa o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e solicitamos a eles que descrevessem como planejaríamos uma atividade pedagógica utilizando as mídias na perspectiva da PPE, e para qual nível de ensino seria essa atividade.

A análise das respostas dessa última questão nos permitiu verificar, num primeiro momento, que as propostas de atividades perpassaram por todos os níveis de ensino da

Educação Básica e que algumas dessas propostas apontavam para um uso instrumental das mídias e outras para um uso crítico, ativo e criativo, como propõe uma PPE.

Separamos para apresentação alguns exemplos de práticas descritos pelos participantes A, I e J, que entendemos que representam a utilização das mídias de forma instrumental.

Faria um *blog* das atividades diárias desenvolvidas pelas crianças. Educação Infantil. (Participante A)

Utilizando o celular para o registro do cotidiano na escola, com fotos e vídeos. (Participante I)

No Ensino Médio solicitaria que fizessem uma página/perfil no *Facebook* (ou utilizassem alguma outra rede social) para apresentação de trabalho. (Participante J)

No entanto, também apresentamos outros exemplos de práticas descritos pelos participantes U, Y e R, que, a nosso ver, estariam mais próximas da utilização das mídias em uma perspectiva crítica, ativa e criativa.

Apresentar um filme e estimular conversas com temas do filme, desenhos com outras interpretações do filme. O filme poderia trazer problemas que ocorrem na sala de aula para assim resolvê-los com a ajuda das crianças. Educação Infantil, de 4 a 5 anos. (Participante U)

Utilizaria a internet para ensinar os alunos (fundamental ou ensino médio) a fazer pesquisa em site de busca, como, por exemplo, o *Google*. Partiria do conhecimento prévio deles, mas direcionaria para o aluno não ficar "tipo perdido" com tantas informações que recebemos do *Google*; ensinar a usar palavras-chave para facilitar e filtrar as informações; se preocuparem em utilizar referência para não plagiar ninguém ou para não se comprometerem com a veracidade da informação trazida; pensar sobre a confiabilidade do conteúdo que obtivemos na pesquisa. (Participante Y)

Reunir vários tipos de notícias de diferentes plataformas (televisão, jornal, internet, mídias sociais...) e discutir sobre a realidade e a sociedade através do que vemos. Atividade para o Ensino Fundamental I. (Participante R)

Relembrando-nos, contudo, das demais respostas concedidas as outras questões do questionário e junto a esses exemplos de práticas que, *a priori*, estariam mais próximas da utilização das mídias na perspectiva de uma PPE, conseguimos compreender que as falas dos participantes da pesquisa contribuem para o desenvolvimento de uma PPE à medida que percebemos em algumas respostas uma consciência de que na contemporaneidade também se aprende em outros lugares e por outros meios além da escola e dos livros, assim como verificamos uma preocupação de alguns participantes da pesquisa em considerar o interesse dos alunos para o desenvolvimento da prática pedagógica, o que no nosso entendimento vai ao encontro do primeiro princípio da PPE, isto é: considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico.

Observamos, também, que os participantes demonstraram entender a importância de incluírem a comunidade escolar, sempre que possível, em suas atividades, o que, provavelmente, pode contribuir para a comunicação e para a troca de opiniões e ideias entre os envolvidos, assim como prevê o terceiro princípio da PPE: amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade). Nesse sentido, compreendemos ainda que atitudes como essas podem favorecer o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos nos espaços extra e intramuros escolares, o que se aproxima do segundo princípio da PPE: estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo.

Adiante, notamos que existe a percepção dos participantes da pesquisa sobre aproveitar as mídias em suas práticas pedagógicas, como diz o quarto princípio da PPE: preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos. No entanto, nesse caso, percebemos que mais do que utilizar as mídias, os participantes parecem compreender a necessidade de utilizá-las de forma crítica e consciente.

Por fim, destacamos que pelo fato de algumas das respostas concedidas às questões ressaltarem que as mídias podem ser um meio de ampliar o repertório dos alunos e enriquecer seus conhecimentos, assim como podem ser utilizadas colaborativamente, percebemos uma proximidade com o quinto princípio da PPE: favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Diante do exposto, compreendemos que os participantes da pesquisa trouxeram contribuições sobre as mídias para o desenvolvimento de uma PPE quando muitas de suas respostas concedidas às questões envolviam traços de alguns dos cinco princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), o que é um indicativo de que essa prática, mesmo que sem atender por esse nome, esteja construindo seu espaço para ser disseminada. Essas contribuições dos participantes também indicaram a possibilidade de, futuramente, constituírem-se professores educomunicativos, conforme caracterização traçada por Silva (2016).

Ademais, entendemos como uma grande contribuição à PPE o fato de muitas das respostas dos participantes da pesquisa ressaltarem o uso das mídias na prática pedagógica de forma crítica, o que pode contribuir para a adaptação da redação do quarto princípio da PPE para: preocupa-se com o uso pedagógico e *crítico* dos recursos tecnológicos e midiáticos. Nesse sentido, fortalecemos nossa defesa de que se a discussão sobre as mídias ocorrer nos espaços de formação inicial de professores, porém sem uma percepção crítica, a tendência é

que os discursos e as futuras ações desses profissionais permaneçam no senso comum, o que pouco provavelmente contribuirá para o exercício de uma prática transformadora.

Enfim, compreendemos ainda que devido ao fato de os participantes da pesquisa estarem no início do curso, isto é na terceira fase, muitas das suas percepções sobre as mídias e a prática pedagógica podem ser alteradas, afinal, a formação inicial é um lugar próprio do processo de formar-se professor e, com isso, construir e reconstruir percepções.



## **6 CONSIDERAÇÃO FINAIS: RESULTADOS DAS ESCOLHAS E DOS CAMINHOS DA PESQUISA**

A partir da delimitação da problemática que deu origem a este estudo, justificada pelo fato de que a apropriação das mídias na prática pedagógica docente é uma nova maneira de ensinar e aprender, que possibilita a aproximação do espaço escolar com a realidade contemporânea, bem como pelo fato de a formação inicial docente ter uma importante contribuição para essa relação, iniciamos as primeiras escolhas desta pesquisa. Escolhas essas, fortalecidas com o resultado da busca sistemática realizada, em que percebemos que nossa pesquisa apesar de, aparentemente, tratar de um tema recorrente, quando o observamos no contexto da Educomunicação, notamos que ele ainda está distante de ser esgotado.

Dessa forma, com a definição da temática a ser investigada, escolhemos nosso quadro teórico de referência, composto por autores que nos ajudaram a discutir e a refletir sobre as mídias e a educação, a formação inicial de professores, a Educomunicação e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Definimos, então, como participantes da pesquisa, acadêmicos do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC, que cursaram a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016, e como instrumento de investigação da pesquisa o questionário. Assim, com amparo nos estudos realizados pelos referentes teóricos, junto aos dados levantados pela pesquisa, e aos princípios da Educomunicação, buscamos responder aos objetivos delimitados.

Nesse caminhar surgiram três categorias de análise, isto é: 1) as mídias e suas manifestações de uso nos contextos extra e intramuros escolares, 2) a formação inicial de professores e a importância de se considerar o contexto das mídias, e 3) as mídias e a prática pedagógica sob a ótica de acadêmicos do curso de Pedagogia.

Com essas categorias, foi possível perceber, entre outras coisas, que as manifestações de uso das mídias nos contextos extra e intramuros escolares acontecem de forma distinta, em que, aparentemente, o uso das mídias na prática pedagógica dos professores da universidade e dos professores de escola dos participantes da pesquisa é muito próximo, e as frequências de uso indicaram ser baixa e de modo instrumental; enquanto que fora desse contexto o uso das mídias é frequente e de gosto dos participantes. Diante disso, defendemos a importância de o processo de formação inicial de professores discutir e refletir criticamente sobre as mídias na prática pedagógica, haja vista que, possivelmente, a prática refletirá as crenças e as apropriações do profissional enquanto indivíduo social, e que essa é uma realidade contemporânea que não podemos negar. Ressaltamos, então, a importância de os cursos de

formação inicial oferecerem disciplinas que dialoguem com o contexto das mídias, refletindo criticamente sobre essa realidade. No caso do local de investigação desta pesquisa, o curso de Pedagogia da FAED/UDESC, essa necessidade busca ser atendida, em parte, com a oferta da disciplina de Mídia e Educação na segunda fase do curso, de acordo com a grade curricular.

Além do exposto, as categorias de análise nos permitiram identificar como os participantes da pesquisa compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica. Compreendemos, assim, que alguns dos acadêmicos de Pedagogia da FAED/UDESC demonstram entender que atualmente é possível que o aprendizado ocorra em diferentes momentos, lugares e com novos meios, e, por outro lado, alguns acadêmicos confirmaram a importância dada à escola e aos livros para o aprendizado. Alguns dos participantes ainda compreendem a necessidade de as mídias serem utilizadas de forma crítica na prática pedagógica, permitindo o exercício da reflexão e do questionamento sobre a realidade; indicam que as mídias podem ser utilizadas como facilitadoras do processo de aprendizagem, como um meio de ampliar o repertório dos alunos e enriquecer seus conhecimentos; demonstram uma preocupação em incluí-las nas suas práticas pedagógicas de acordo com o interesse dos alunos, de forma que elas não estejam distantes das suas realidades; indicam entender a importância de incluir a comunidade escolar na realização de atividades, o que pode contribuir para o desenvolvimento de ecossistemas educacionais, bem como parecem compreender que utilizar as mídias de forma instrumental é um uso limitado/mal aproveitado, porém, para alguns dos acadêmicos isso se aproxima das experiências vivenciadas por eles no tempo de escola e, também, no tempo da universidade. Nesse sentido, ressaltamos a resposta do participante I, que destacou sua dificuldade em pensar um modo de utilizar as mídias para além de um uso instrumental, haja vista que, segundo ele, esse é o modo como ele conhece o uso das mídias, o que nos leva a inferir que, possivelmente, essa foi/é a forma como as mídias vêm sendo utilizadas na prática pedagógica dos professores desse participante ao longo de sua vida escolar e universitária.

Com as categorias de análise também buscamos analisar as possíveis contribuições apontadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre as mídias para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Educativa (PPE). Nesse caso, constatamos alguns exemplos de práticas que entendemos que representam a utilização das mídias de forma instrumental, e outros que, a nosso ver, estariam mais próximos da utilização das mídias em uma perspectiva crítica, ativa e criativa. Contudo, ao relembrar-nos do conjunto de respostas concedidas pelos participantes às demais questões do questionário, percebemos que elas estariam mais próximas da utilização das mídias na perspectiva de uma PPE, conforme



discutimos no capítulo de análise de dados. Ademais, entendemos como uma contribuição da pesquisa à PPE o fato de muitas das respostas concedidas, ressaltarem o uso das mídias na prática pedagógica de forma crítica, o que pode contribuir para a adaptação da redação do quarto princípio da PPE para: preocupa-se com o uso pedagógico e *crítico* dos recursos tecnológicos e midiáticos.

Considerando o exposto, entendemos que a relação entre as mídias e a Educomunicação se dá de forma urgente na contemporaneidade, uma vez que as mídias exercem um papel significativo nas culturas, influenciando comportamentos e formas de perceber o mundo, dentro e fora dos espaços escolares, e que a Educomunicação nos permite e incentiva a refletir criticamente, entre outras coisas, sobre as influências das mídias nos diferentes contextos.

Ao final das considerações, que buscaram apresentar as escolhas e os caminhos percorridos por este trabalho, não poderíamos deixar de ressaltar a validade de pesquisas que têm interesse em estudar a formação inicial e a profissão docente, como pontuam André e Hobold (2009, p. 84) no excerto a seguir, pois elas podem contribuir com as instituições formadoras.

Realizar pesquisas que permitam conhecer como os futuros professores percebem, entendem e explicam a profissão docente é uma tarefa relevante, pois com base nos dados obtidos, as instituições formadoras podem ter um ponto de partida para construir seu projeto político pedagógico. Isso permitirá que as disciplinas e demais atividades de formação inicial sejam planejadas de modo que os futuros professores possam confrontar suas expectativas e crenças sobre a profissão docente com os conhecimentos a que forem expostos no curso (ANDRE; HOBOLD, 2009, p. 84).

No caso desta pesquisa, entendemos como nossa contribuição à FAED/UDESC uma avaliação dos participantes da pesquisa sobre alguns aspectos que envolvem o curso de graduação em Pedagogia, em que mostramos os motivos de escolha do curso, o que pensam os acadêmicos sobre a relação teoria e prática, quais as mídias e a frequência de uso dessas mídias pelos professores da graduação, e, ainda, qual a contribuição dada pela disciplina de Mídia e Educação, ministrada no segundo semestre de 2016, que, por sua vez, foi considerada como muito importante.

Diante das respostas dos participantes, e considerando uma perspectiva educacional, reforçamos nosso entendimento sobre a necessidade de o currículo do curso de Pedagogia da FAED/UDESC continuar a oferecer a disciplina de Mídia e Educação, e, se possível, oferecer outras disciplinas específicas e/ou que incluam essa temática, com uma ementa que aborde a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), pois possivelmente estará mais próximo dos seus acadêmicos da atualidade, o que pode contribuir para a diminuição no

número de abandonos e cancelamentos de matrículas no referido curso, como mostramos anteriormente. Aliás, nesse caso, destacamos que essa temática - abandonos e cancelamentos de matrículas de acadêmicos – poderia vir a ser investigada no contexto da FAED/UDESC em pesquisas futuras.

Assim, diante dessas reflexões, percebemos ainda que para novas pesquisas seria interessante dar continuidade a estudos que abordem a temática das mídias, da prática pedagógica e da formação inicial, porém que contemplem mais de uma turma de acadêmicos, preferencialmente em fases finais do curso de graduação em Pedagogia da FAED/UDESC, isso porque das fases iniciais do curso até o momento do exercício da prática docente, possivelmente, as percepções investigadas passarão pelos processos de remodelação, aprendizado e/ou refutação de ideias, conforme pontuaram André e Hobold (2009) e explicamos anteriormente.

Face ao exposto, compreendemos que a Educomunicação é um dos caminhos que pode contribuir para promover mudanças na percepção sobre aspectos que envolvem o ensinar e o aprender, conforme nos mostrou os resultados alcançados pelas pesquisas selecionadas na busca sistemática, em que, a partir dos dados analisados, segundo os pesquisadores, a Educomunicação auxilia no processo de ensino e aprendizagem, ajudando a construir uma relação mais horizontal entre professor e aluno, estimulando ecossistemas comunicativos<sup>32</sup>, a colaboração, a autoria e a autoexpressão do aluno. Além disso, as pesquisas também revelaram que as mídias e os recursos tecnológicos são entendidos como importantes recursos para a prática pedagógica, porém, os dados mostraram que eles poderiam ser mais bem aproveitados nas escolas pelos professores, para além de um uso instrumental, o que, de modo geral, também conseguimos constatar com este trabalho.

Por fim, entendemos que a principal escolha deste trabalho foi a decisão de pesquisar a realidade da qual fazemos parte, a FAED/UDESC, antes de investigar e avaliar outro espaço. Com isso, os resultados aqui alcançados são de caminhos percorridos dentro da “nossa” realidade, com o intuito de compreendê-la e sobre ela refletir.

---

<sup>32</sup> As pesquisas selecionadas na busca sistemática são anteriores ao conceito de ecossistema educacional de Souza (2016).

## REFERÊNCIAS

- AGUADED, Ignacio. **Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo** (entrevista). Revista Comunicação & Educação, ano XXI, n. 2, p. 97-101, jul./dez. 2016.
- ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação docente**: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, nº 3, dez/2010, p. 174-181.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros**: dilemas na formação de professores. Educar em Revista, Curitiba, nº 50, out/dez 2013, p. 35-49.
- ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia. **Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre a profissão e a profissionalidade docente**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, nº 32, jul/dez/2009, p. 83-93.
- APARICCI, Roberto. Introdução: conectividade no ciberespaço. *In*: APARICCI, Roberto (org). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p.5-22.
- \_\_\_\_\_. Introdução: a educação para além do 2.0. *In*: APARICCI, Roberto (org). **Educação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, p.29-42.
- APARICCI, Roberto; OSUNA, Sara. Educação e cultura digital. *In*: APARICCI, Roberto (org). **Educação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, p.317-328.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, Adílson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educação**: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: jan/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: jan/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação CAPES. Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência – PIBID. **Objetivos do Programa**. CAPES, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: jan/2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos e consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: jan/2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COBO, Cristobal; MORAVEC, John W. **Aprendizagem invisível**. Hacia una ecologia de la educacion. Col·lecció Trasmèdia XXI. Laboratóri de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campina, v. 31, nº 113, out/dez/2010, p. 1355-1379.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. **Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil**. Revista Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, ano 9, nº 25, ago 2012, p. 73-90.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2012. Brasília, INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: jan/2017.

\_\_\_\_\_. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília, INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: jan/2017.

JUSTOS, Patrícia. TIC na escola contemporânea: possibilidades para a prática pedagógica educ comunicativa na educação básica. 2016. Tese (Doutorado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

LEVY, Pierrri. **Cibercultura**. Trad. Ireneu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. **Revista Reflexiones Académicas**. Nº 12 p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000.

\_\_\_\_\_. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa, Lisboa, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 15 – Formação de professores**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: jan/2017.

O GLOBO. Entrevista “A revolução no ensino se impõe pelas crianças”, 21 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-20147817>>. Acesso em: jan/2017.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia. In: OROZCO GÓMEZ, Guillermo (coord.). **Televidencia**: Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva (Cuadernos de comunicación y prácticas sociales). Cidade do México: Iberoamericana, 1994.

\_\_\_\_\_. **O telespectador frente à televisão**: uma exploração do processo de recepção televisiva. Revista *Communicare*. São Paulo, vol. 5, nº 1, 1º sem. 2005. p. 27-42.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **O espaço da mídia na escola**. Revista *Comunicação e Educação*. São Paulo, ano XV, nº 2, maio/ago 2010, p. 29-40.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática**: teoria e pesquisa. São Paulo: Junqueira&Marin, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: jul/2016.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 37ª, 2015. Florianópolis/SC. Anais, ANPEd, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP. São Paulo, v. II, nº 1, 2010.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas educacionais. In: **Colóquio internacional Paulo Freire**, 2005, Recife. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural. Recife, 2005. p. 147-148.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Inter-relações entre comunicação e educação**: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. In: UNIREvista. Vol. 1, nº 3, jul/2006.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação e sua relação com a escola**: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, Mídia e Consumo*, vol. 7, n. 19, jul, 2010, p. 33-48.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica educacional e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: RÉGIS, Fátima; ORTIZ, Anderson; AFONSO, Luiz Carlos; TIMPONI, Raquel (orgs). **Tecnologias de comunicação e cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. (organizadora). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital. *In*: APARICI, Roberto (org). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA, Eduardo Mendes. **Caracterização do professor educacional 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.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social – O caso dos Estados Unidos. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, vol 2, nº 2: dezembro/2000, p. 61-80.

\_\_\_\_\_. Gestão Educomunicação e Educação: caminhos da educação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, nº 23: jan/abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, ano XIX, nº 2, jul/dez 2014, p. 15-26.

\_\_\_\_\_. A educação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. *In*: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, p.145-162.

\_\_\_\_\_. A educação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, ano XXI, nº 1, jan/jun 2016.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.

SOUZA, Joseilda Sampaio; BONILLA, Maria Helena Silveira. **A cultura digital na formação de professores**. Local, v. nº, dez/2014, p. 23-34.

SOUZA, Solange Goulart de Souza. **Tecnologias da informação e comunicação na educação básica: possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educacional**. 2016. 286 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.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/495/pedagogia\\_2012.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/pedagogia_2012.pdf)>. Acesso em: fev/2017.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Pedagogia. **Portaria nº 033/2015**. Portaria de migração curricular para o novo currículo do curso de licenciatura em pedagogia, considerando-se a extinção gradativa do currículo vigente do curso de pedagogia com as seguintes habilitações: magistério das séries iniciais, magistério da educação infantil, supervisão escolar e orientação educacional. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1437/portaria\\_033\\_\\_\\_migracao\\_curricular\\_para\\_o\\_novo\\_curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1437/portaria_033___migracao_curricular_para_o_novo_curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf)>. Acesso em: fev/2017.

VELASCO, María Tereza Quiroz. Educar em outros tempos. O valor da comunicação. *In*: APARICI, Roberto. (org). Trad. Luciano Menezes Rios. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.



**ANEXO A – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE MÍDIA E EDUCAÇÃO, DO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FAED/UDESC, NO SEGUNDO  
SEMESTRE DE 2016**





UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED



## PLANO DE ENSINO

<b>DEPARTAMENTO:</b>	Pedagogia	<b>ANO/SEMESTRE:</b>	2016/2
<b>CURSO:</b>	Pedagogia	<b>FASE:</b>	2ª
<b>DISCIPLINA:</b>	Mídia e Educação	<b>TURNO:</b>	Not.
<b>CARGA HORÁRIA:</b>	54	<b>CRÉDITOS:</b>	03
<b>PROFESSOR(A):</b>	Ademilde Silveira Sartori E-mail: midiaseeducacao20151@gmail.com		

### 1 EMENTA

Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais no âmbito das práticas escolares.

### 2 HORÁRIO DAS AULAS (OPCIONAL)

DIA DA SEMANA	HORÁRIO	CRÉDITOS
Quartas-feiras		03

### 3 CRONOGRAMA

Agosto: 3, 10, 17, 24, 31	Setembro: 1, 14, 21, 28	Outubro: 5, 12, 19, 26	Novembro: 2, 9, 16, 23, 30	Dezembro: exame
---------------------------	-------------------------	------------------------	----------------------------	--------------------

### 4 OBJETIVOS

#### 4.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as relações entre as mídias, suas características e linguagens e a educação escolar, com vistas a entender as implicações para a prática pedagógica educacional.

#### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dominar ferramentas digitais básicas e seu uso pedagógico.  
Conhecer as diversas mídias sociais e suas contribuições para a escola.  
Refletir sobre os elementos da prática pedagógica e a inserção de tecnologias na escola.

### 5 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### Unidade I - Relações entre ciência, técnica e cultura

Introdução – a trajetória da tecnologia na sociedade.  
Conceitos de comunicação e mídia;  
Cidadania: mídia e ditadura militar  
Redes sociais e mídia

#### Unidade II – Ferramentas e artefatos digitais no âmbito das práticas escolares

Tecnologias de apresentações (Prezi, Power Point)  
Ferramentas digitais de aprendizagem colaborativa (Google Docs, Facebook, blogs, etc...)  
As mídias e a prática pedagógica educacional com enfoque na docência  
Ferramentas de comunicação: tablets, smartphones, Skype, etc.)

#### Unidade III - Pedagogias dos meios de comunicação e informação

Impressos: características, gêneros e linguagens  
Fotografia: características e linguagens  
Rádio: características e linguagens  
Cinema: características e linguagens  
TV: características, formatos e linguagens  
Internet: mídias e redes sociais



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED

## 6 METODOLOGIA

Neste semestre, a disciplina acompanhará o projeto integrado com as disciplinas da fase em torno do tema Mídia e Ditadura Militar, abordando aspectos do direito à comunicação e expressão por parte da criança, ditadura militar, mídia e democracia no Brasil e 1964 e Golpe Civil em 2016.

As atividades da disciplina ocorrerão por meio de aulas teóricas e aulas práticas no laboratório de Informática. As aulas teóricas se desenvolverão por meio de exposições dialogadas do conteúdo e promoção da discussão; leitura de textos impressos e *on-line* para subsidiar o debate e o aprendizado; assistência de vídeos, programas televisivos, filmes, etc., como técnica de promoção do debate e da realização da crítica.

Nas aulas de laboratório, serão produzidas obras multimídias utilizando editores de imagens, de áudio e de audiovisuais (fotografia, vídeos, Prezi, *Power Point*). As ferramentas de aprendizagem colaborativa, como *Google Docs*, por exemplo, estão sendo cada vez mais usadas pelos professores do Departamento de Pedagogia, sendo seu domínio fundamental para os alunos já nas primeiras fases. Dessa maneira, integra-se o conteúdo da disciplina com as atividades das outras disciplinas, contribuindo para a integração curricular.

A avaliação será processual por meio das produções coletivas e individuais ao longo da disciplina, que podem envolver produções textuais ou audiovisuais, individuais ou coletivas (para efeitos de cálculo da média semestral, será realizada no mínimo uma atividade com produção audiovisual). A segunda atividade avaliativa será um seminário sobre Freinet e sua concepção de uso da imprensa e, um seminário sobre mídias na prática pedagógica a ser apresentado pelos estudantes, organizados em grupos.

Para avaliação da disciplina, será solicitado aos alunos que respondem por escrito: "O que eu aprendi na disciplina de Mídia e Educação?"

A disciplina será campo do Estágio Docente do doutorando Thiago Reginaldo, possibilitando a interação entre a graduação e a pós-graduação.

## 7 AVALIAÇÃO

ATIVIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PESO
Produção individual: obra multimídia	Correta utilização da linguagem, apresentação, domínio da técnica, utilização e proposta didático-pedagógica.	3
Seminário Democracia e Ditadura Militar	Produção de um vídeo.	4
Seminário Mídia e Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).	Pontualidade, originalidade, pertinência, profundidade da argumentação, pontualidade na entrega e na apresentação, entrega de um resumo para os colegas, qualidade na argumentação, correção gramatical e Normas da ABNT, abrangência de bibliografia utilizada.	3

## 8 BIBLIOGRAFIA

### BÁSICA

CITELLI, A. Outras linguagens na escola. Publicidade, Cinema e TV, Rádio, Jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção aprender e ensinar com textos, V. 6).

CITELLI, A. Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2-12.

JUNKINGS, I. ; DORIA, K. ; CLETO, M. (ORDS.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

OROFINO, M. I. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PEREIRA, K. H. Como usar artes visuais na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007 (Coleção Como usar na sala de aula).

SINGER, D. Imaginação e jogos na era eletrônica. Porto Alegre: Artemed, 2007.

SETTON, M. da G. Mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2010.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Linguagens, cultura e prática pedagógica. In TORRES, P. L. Algumas vias para entretecer o pensar e o agir. Curitiba: SENAR, 2014.

Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_05\\_Midia-e-educacao.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_05_Midia-e-educacao.pdf)

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC



**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED**

aprendizagem distraída. In Revista Comunicação, Mídia e Consumo. Ano 7, Volume 7, N. 19, 2010.  
 SARTORI, A. S.; SOUZA, A. R. B.; SOARES, M. S. do P. Novas formas de comunicação e interação: implicações na formação e atuação docente. Florianópolis: Ed UDESC, 2011.  
 SILVERSTONE, R. Por que estudar a mídia? Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.  
 Revista Linhas: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas>  
 Revista Percurso: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>  
 Revista Comunicação & Educação: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/>

**SUPLEMENTAR**

BARION, S. O que é hipermídia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos).  
 FAVA, R. Educação 3.0. São Paulo: Saraiva, 2014.  
 FEILITZEN, C. V.; CARLSSON, U. (org). A criança e a mídia. Imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.  
 FERRARI, p. Hipertexto, hipermídia. As novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2012.  
 LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.  
 MORIN, E. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). In: Revista FAMECOS, n. 20. Porto Alegre: abril 2003, p. 7-12.  
 SODRÉ, M. Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.  
 OROZCO GOMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. In Revista Comunicação & Educação, Moderna: São Paulo, n. 10, jan./abr. 1997, p. 57-68.  
 ROXO, R.; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.  
 SARTORI, A. S. SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.  
 Disponível em: [http://www.paulofreire.org.br/artigos\\_parte01.pdf](http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf)  
 SILVERSTONE, R. Por que estudar a mídia? Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.  
 SILVA, M. Sala de aula interativa. São Paulo: Quartet, 2000.



**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA REALIZADA COM OS  
ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA FAED/UDESC, QUE CURSARAM A  
DISCIPLINA DE MÍDIA E EDUCAÇÃO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2016**







## Questionário

Olá, meu nome é Luíza Mazera. Sou aluna regular do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e estou realizando a pesquisa intitulada: “Mídias na prática pedagógica: contribuições da Educomunicação para a formação inicial de professores”.

Certifico que este material será utilizado somente com a finalidade de estudos e divulgação científica.

**Entende-se como mídias:** o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a fotografia, o cinema, os jogos eletrônicos ou digitais, os celulares, os DVDs, os CDs, o *Datashow*, os computadores e as mídias sociais (*Facebook*, *Twitter*, entre outras).

### Perfil – Questões de 1 a 6

- 1) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 2) Sexo: M  F
- 3) Nível de escolaridade:
  - a)  Ensino Médio b)  Graduação: Qual? \_\_\_\_\_
  - c)  Especialização: Qual? \_\_\_\_\_ d)  Outro: Qual? \_\_\_\_\_
- 4) Em que ano você se formou no Ensino Médio? \_\_\_\_\_
- 5) Possui experiência profissional na área da Educação?
  - a)  Sim b)  Não
- 6) Caso possua experiência profissional na área da Educação foi ou é como:
  - a)  professor(a) titular de turma c)  estagiário(a) de Pedagogia
  - b)  auxiliar de sala d)  outra: Qual? \_\_\_\_\_

### Memórias do tempo da escola – Questões de 7 a 9

- 7) Entre as alternativas abaixo, escolha aquelas que melhor representam a prática pedagógica dos seus professores no seu tempo de escola:

#### Com relação ao diálogo:

- a)  o(a) professor(a) falava e os alunos ouviam.
- b)  o(a) professor(a) e os alunos tinham tempo oportuno para falar.
- c)  outro: Qual? \_\_\_\_\_

#### Com relação ao livro didático:

- a)  o livro didático era o principal material educativo.
- b)  o livro didático era o único material educativo.
- c)  não tinha livro didático.

#### Qual era a frequência de uso das mídias na prática pedagógica:

- a)  sempre b)  muito frequente c)  pouco frequente d)  sem uso

#### Com relação às atividades desenvolvidas com as mídias na prática pedagógica:

a)  as atividades com as mídias costumavam ser: a utilização do retroprojetor/*Datashow*, e/ou a exibição de filmes, e/ou a busca de notícias em jornal, entre outros.

b)  as atividades com as mídias costumavam ser: a discussão crítica sobre as notícias pesquisadas em jornais e/ou aos filmes assistidos em aula, e/ou o computador era utilizado para a produção colaborativa de atividades, entre outras.

(esta questão continua na próxima folha)



e) [ ] as práticas pedagógicas não costumavam utilizar as mídias para além do material didático (livros, textos impressos, apostilas e cadernos)

d) [ ] outra situação: Qual? \_\_\_\_\_

8) No tempo em que você estava na escola, que mídias os professores utilizavam durante as aulas? Com que frequência ocorria esse uso?

Mídias	Frequência			
	Sempre	Muito frequente	Pouco frequente	Sem uso
Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos eletrônicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Celulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DVDs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Datashow</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mídias sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra: qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9) Fora do espaço escolar, quais as mídias que você tinha contato? Qual a frequência desse contato? E para que você utilizava as mídias?

**Mídias:**

---



---

**Frequência:**

---



---

**Para que você utilizava:**

---



---



**Vivências do tempo da universidade – Questões de 10 a 15**

- 10) Escolha a opção que melhor representa o motivo pelo qual você escolheu cursar a graduação em Pedagogia.
  - a)  para trabalhar como professor(a)
  - b)  para trabalhar em projetos sociais
  - c)  para trabalhar na gestão escolar
  - d)  foi minha segunda opção
  - e)  por facilidade de acesso à universidade
  - f)  outro: Qual? \_\_\_\_\_

11) Para você, quais as **três (03)** principais características que **atualmente** um(a) professor(a) precisa ter?

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

12) O que você pensa sobre a relação teoria e prática durante a formação inicial de professores? **Justifique sua resposta.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Até este momento, durante as aulas do curso de graduação em Pedagogia, que mídias os professores utilizaram? Com que frequência ocorreu esse uso?

Mídias	Frequência			
	Sempre	Muito frequente	Pouco frequente	Sem uso
Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos eletrônicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Celulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DVDs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Datashow</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mídias sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra: qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



14) Para que os professores utilizaram essas mídias que você assinalou na questão anterior (questão 13)?

---



---



---



---

15) Como você avalia a contribuição da disciplina de Mídia e Educação, cursada no segundo semestre de 2016, para a sua formação acadêmica?

- a)  imprescindível  
 b)  muito importante  
 c)  pouco importante  
 d)  sem importância

**Sua percepção sobre as mídias e a prática pedagógica – Questões de 16 a 21**

16) Entre os **espaços** listados abaixo, escolha **três (03)** que você considera como os mais facilitadores da aprendizagem formal na atualidade.

- a)  escola  
 b)  Internet  
 c)  família  
 d)  roda de amigos  
 e)  projetos sociais  
 f)  outro: Qual? \_\_\_\_\_

17) Assinale abaixo **três (03)** alternativas que para você representam **maneiras** que mais facilitam a aprendizagem formal na atualidade.

- a)  estudar sozinho(a)  
 b)  estudar em grupo  
 c)  explicação de professores  
 d)  estudar em grupo pela Internet  
 e)  estudar sozinho(a) pela Internet  
 f)  consultar livros  
 g)  situações do dia a dia  
 h)  vendo televisão e filmes  
 i)  mídias sociais (*Facebook, Twitter, etc.*)  
 j)  outra: Qual? \_\_\_\_\_

18) Como você pretende incluir as mídias na sua prática pedagógica?

---



---



---



---

19) Imagine-se realizando uma atividade com seus alunos que envolva a construção escrita e a apresentação de um jornal criado pela sua turma para a escola. Agora responda:

**Como você faria para escolher os assuntos a serem abordados no jornal?**

---



---



---



---



**Quem da escola poderia participar dessa atividade?**

---



---



---



---

**Como esse jornal seria editado?**

---



---



---



---

**Como seria a apresentação desse jornal?**

---



---



---



---

**20) Qual sua opinião sobre o trecho abaixo que mostra um exemplo de uso das mídias na prática pedagógica?**

Na época em que eu estava na escola, os professores de Língua Portuguesa e de História costumavam pedir para procurarmos notícias em jornal e, então, deveríamos lê-las em voz alta para a turma. O computador servia para fazer buscas no Wikipédia, e o retroprojetor apresentava o conteúdo resumido do livro didático.

---



---



---



---

**21) Uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) é aquela que amplia as possibilidades comunicativas existentes entre os sujeitos que participam do processo educativo, e que favorece uma relação mais crítica, ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte do seu contexto. Considerando a definição, **descreva como você planejará uma atividade pedagógica utilizando as mídias nessa perspectiva e para qual nível de ensino seria essa atividade (Educação Infantil, ou Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II ou Ensino Médio).****

---



---



---



---



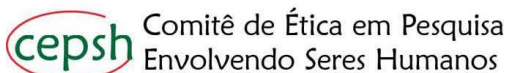
**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**







**UDESC**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA



**Comitê de Ética em Pesquisa**  
Envolvendo Seres Humanos

## GABINETE DO REITOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada "Mídias na prática pedagógica: contribuições da Educomunicação para a formação inicial de professores", que realizará a aplicação de um questionário, tendo como objetivo geral compreender, à luz da Educomunicação, a relação entre as mídias e a prática pedagógica a partir da visão dos(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia, e como objetivos específicos: 1) Apontar relações entre as mídias e a Educomunicação. 2) Identificar e analisar como os(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia compreendem a relação entre as mídias e a prática pedagógica. 3) Analisar as possíveis contribuições apontadas pelos(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia sobre as mídias para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Serão previamente marcados a data e o horário para a aplicação do questionário com o(a) senhor(a), maior de 18 anos, aluno(a) do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que cursou a disciplina de Mídia e Educação no segundo semestre de 2016. Este questionário é composto por um total de 21 questões, sendo 08 abertas, 05 fechadas e 08 questões de múltipla escolha, em que mesmo nestas últimas o(a) senhor(a) terá a alternativa de apontar outras respostas que não estejam entre as listadas. Estas medidas serão realizadas no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Não é obrigatório responder a todas as perguntas do questionário.

O(a) senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, visto que os participantes serão convidados a responder um questionário referente às suas concepções sobre as mídias e prática pedagógica e não serão obrigados a responder a todas as questões solicitadas pela pesquisadora, caso alguma pergunta possa causar algum constrangimento ao participante. A todo o momento a pesquisadora estará à disposição dos participantes para esclarecer e auxiliar o/no que for necessário, de modo que seja possível minimizar os riscos deste procedimento.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo não estão relacionados diretamente ao participante da pesquisa, caracterizam-se como benefícios indiretos e de médio prazo. No entanto, a presente pesquisa trará como benefício indireto o aprofundamento das discussões sobre o uso das mídias na prática pedagógica, sendo possível ajudar na reflexão e no exercício da futura prática pedagógica do participante.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras: a estudante de Mestrado, Luiza Carla dos Santos Mazera e a professora orientadora desta pesquisa de Mestrado, Dra. Ademilde Silveira Sartori.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Luiza Carla dos Santos Mazera

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 8842-1449

ENDEREÇO: Rod. Admar Gonzaga, 1547. Bloco A2, Apto 124. Itacorubi. Florianópolis/SC. Cep: 88034-001

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsch\\_reitoria@udesc.br](mailto:cepsch_reitoria@udesc.br) / [cepsch\\_udesc@gmail.com](mailto:cepsch_udesc@gmail.com)

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.