

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAÍS PEREIRA DE SOUZA

**EDUCOMUNICAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES E
EDUCADORAS DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE**

Lages
2025

THAÍS PEREIRA DE SOUZA

**EDUCOMUNICAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES E
EDUCADORAS DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação.
Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Madalena Pereira da Silva

Lages

2025

Ficha Catalográfica

S719e

Souza, Thaís Pereira de

Educomunicação no processo formativo de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante / Thaís Pereira de Souza ; orientadora Prof. Dra. Madalena Pereira da Silva. – 2025.
219 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.

1. Comunicação Educativa. 2. Professores - Formação. 3. Ensino Médio profissionalizante. I. Silva, Madalena Pereira da (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central


Thaís Pereira de Souza

**EDUCOMUNICAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE
EDUCADORES E EDUCADORAS DO ENSINO MÉDIO
PROFISSIONALIZANTE**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 08 de agosto de 2025


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MADALENA PEREIRA DA SILVA**
Data: 18/08/2025 22:52:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPALAC

Documento assinado digitalmente
 **ADEMILDE SILVEIRA SARTORI**
Data: 19/08/2025 16:50:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori
Examinadora Externa – PPGE/UNIPALAC

Documento assinado digitalmente
 **JOSILAINE ANTUNES PEREIRA**
Data: 19/08/2025 12:50:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira
Examinadora Interna - PPGE/UNIPALAC

À minha filha Olívia.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 18 de agosto de 2025.

THAÍS PEREIRA DE SOUZA

AGRADECIMENTOS

À minha filha Olívia, por todo amor, pelos bilhetinhos cheios de ternura, por todos os: “você consegue”, “seja esperta” e “confie em você” como incentivo. É por nós que levanto a cada manhã, com o sonho de uma vida mais feliz. Você é incrível, e a sua existência me ensina todos os dias a ver o mundo com mais leveza e esperança.

À minha mãe, Waldirene, exemplo de força e coragem, que me apresentou o amor pela profissão com o brilho nos olhos, a dignidade da entrega diária e a coragem de fazer da sala de aula um território de esperança e dedicação. Seus ensinamentos moldaram não apenas a profissional que me tornei, mas também a pessoa que sou hoje.

Ao meu pai, Jovani, que me sustentou com afeto incondicional. Sua fé em mim foi um farol em noites incertas e é sempre o meu porto seguro nas tempestades. Sou grata por sua presença constante e por ser meu exemplo de força e perseverança. Te orgulhar é uma das minhas principais metas de vida.

Ao meu irmão, Leandro, meu companheiro de infância, meu confidente de jornada e meu cúmplice de aventuras. Ter você ao meu lado me fortalece, me inspira e me lembra da importância dos laços que nos unem. Pra sempre nós! Eu por você e você por mim.

À Vanessa Valim, minha melhor amiga desde o nascimento, que enxergou minha força até nos piores dias e me lembrou de que sou capaz de ir além. Obrigada por ser minha rede de apoio, por serem, você e sua família, e por todas as vezes em que salvou a minha vida. Porque você sempre pode, sempre está lá, presente em todas as minhas dores e alegrias.

À Mayara, por acreditar em mim quando nem eu mesma conseguia acreditar. O que era para ser apenas um mestrado transformou-se na mudança de vida mais bonita, mais esperada e, sobretudo, mais minha (e nossa!). Com você e com a Vanessa, aprendi a reconhecer o meu percurso e, por isso, hoje me permito, por ordem sua, este gesto de gratidão a mim mesma:

Obrigada, Thaís, por não desistir. Por ler, pesquisar, se informar e persistir. Por acreditar que ser crítica, feminista e politizada nunca foi um defeito. Por enxergar a complexidade das situações e recusar certezas absolutas. Por aproveitar oportunidades e, sobretudo, criar as suas. Por resistir quando tentaram te diminuir e transformar dores em liberdade. Obrigada por manter viva a vontade de aprender, por confiar no poder do conhecimento e por acreditar que comunicar é também educar e transformar. Obrigada, Thaís, por continuar.

Aos meus primos e primas — Vanessa, Sabrina, Maria Eduarda (e Maria Clara, minha afilhada), Bruna, Júnior (e Paula), Marília, Andressa, Matheus (e Maria), Pedro, Adriano (sempre presente no meu coração e memória) e Rafael (sempre presente no meu coração e

memória) — e aos meus tios e minhas tias que sempre torceram por mim e me ensinaram, cada um à sua maneira, que pertencimento também é amor de raiz. Sempre e pra sempre!

À Patrícia e à Fabíola, amigas da vida profissional e acadêmica, com quem compartilhei afetos, lutas e alegrias em encontros breves ou diálogos profundos, me acolheram em momentos decisivos, oferecendo-me escuta, não importando a distância.

À Letícia Camargo Macedo, amiga que o mestrado me presenteou. Sem você, o caminho teria sido muito mais difícil e menos divertido. Obrigada por caminhar ao meu lado, por me apresentar suas amigas, por me incentivar a me inscrever para a bolsa de estudos e por ajudar a melhorar a minha vida de tantas maneiras. Admiro e torço para que você receba de volta toda a dedicação e a luz que emana para o mundo.

Aos meus amigos e amigas, companheiros de risadas, de desabafos e de tantas histórias: Tailene, Adriana e Maria Eduarda, Morgani, Acsa, Bruno, Nicole (minha cunhada), João Daniel, Juliana, entre outros que, de diversas formas, enriquecem a minha vida e jornada acadêmica. Obrigada por cada momento de partilha e por estarem ao meu lado.

À minha psicóloga, Karine, pelo acolhimento, escuta atenta e por me guiar com sabedoria em cada passo do processo de autoconhecimento. Sua dedicação foi fundamental para que eu me fortalecesse e encontrasse novas perspectivas.

À minha orientadora Madalena, por sua escuta sempre sensível, pela sua paciência atenta e olhar que compreende mais do que as palavras podem dizer. Quem a conhece, admira a excelente profissional e pessoa que és. Serei eternamente grata pela escolha que fiz, por ter aceitado este desafio, pelo seu acompanhamento firme e afetuoso, que me guiou com sabedoria e generosidade em cada etapa.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori, Examinadora Titular Externa e à Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira, Examinadora Titular Interna, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições oferecidas a este trabalho. Suas considerações enriquecem não apenas esta pesquisa, mas também minha trajetória acadêmica e formativa.

Aos professores e às professoras do Programa do Mestrado em Educação da Uniplac por cada aula que provocou pensamento, cada leitura que ampliou horizontes e por conduzirem este percurso formativo. Por me mostrarem que a criticidade não era um defeito, como haviam me inculcido, mas sim uma qualidade essencial.

Agradeço à Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori, ao Prof. Dr. Joel Cezar Bonin, à Profa. Dra. Helena Maria Ferreira, à Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo e à Profa. Dra.

Madalena Pereira da Silva, que gentilmente contribuíram para a validação dos questionários desta pesquisa, assegurando clareza, relevância e consistência à pesquisa.

À Rita, ao Bampi e à Conceição, equipe gestora do CEDUP Renato Ramos da Silva, e aos meus colegas de trabalho, por cada gesto de apoio e por me lembrarem que a construção coletiva é o que fortalece a educação.

Aos participantes da pesquisa, minha sincera gratidão por dedicarem seu tempo e compartilharem suas experiências e conhecimentos. A contribuição de cada um foi essencial para a profundidade e a relevância deste estudo. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível. Em especial à Adrieli, ao Alexandre, à Joice, ao Augusto, à Lilian, ao Luís e ao Leandro, a contribuição de vocês foi valiosa e fez toda a diferença.

A todos os educandos e todas as educandas que estão, que estiveram e que estarão na minha vida profissional: vocês são o motivo maior da minha caminhada e os inspiradores do desejo de fazer sempre melhor. Aprendo com vocês todos os dias que a educação é troca, escuta e reinvenção constante.

À Coordenadoria Regional de Educação de Lages, pelo espaço cedido e pela confiança depositada em minha pesquisa. Este apoio foi fundamental para a realização deste trabalho e para o impacto que poderá gerar neste contexto escolar.

Ao Governo do Estado de Santa Catarina, pela concessão do afastamento para estudo em regime de meio expediente. Essa oportunidade foi essencial para a dedicação e o aprofundamento necessários à minha pesquisa, e sou muito grata por esse investimento.

À FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina), pela concessão da bolsa que tornou possível a dedicação a esta pesquisa. O apoio financeiro foi essencial para a concretização deste projeto, impactando diretamente no seu desenvolvimento e nos resultados alcançados.

À Gabriela, secretária do mestrado, e ao Vilmar e equipe no setor de Meios, sempre solícitos e eficientes em nos atender. Em nome de vocês, estendo meu agradecimento a todos os funcionários da Uniplac, cuja dedicação e profissionalismo tornam o ambiente acadêmico mais acolhedor e produtivo.

À equipe do MEA do CEDUP Renato Ramos da Silva, pelo café nos dias de formação e pelos materiais pedagógicos que enriqueceram e enriquecem nossas atividades. Estendendo a todos os funcionários que, com dedicação diária, tornam o CEDUP um lugar melhor para todos.

Por fim, e acima de tudo, agradeço a Deus, pela força, sabedoria e por guiar meus passos, abençoando-me com a presença de cada um de vocês aqui mencionados, e de tantos outros que, de alguma forma, cruzaram meu caminho e contribuíram para esta conquista.

(...) nunca aprendi a ouvir e ser ouvido de verdade,
nem a enfrentar a dor com coragem.
e se eu cair na prova da vida?
a escola diz: “essa parte você se vira”.

falta o ensino do invisível:
empatia, respeito, o ser sensível.
falta ensinar que errar é crescer,
e que viver também é aprender a perder.

a moral de tudo isso, eu te confesso,
é que a escola me ensinou em excesso:
lições, histórias, redações, método cartesiano
mas esqueceu da aula de ser humano.
quando me entregarem o diploma,
vão fingir que eu estou pronto pro mundo bruto,
mas no fundo... ainda não sei ser adulto.

William Moraes
Estudante da 3ª série do Ensino Médio Técnico em Informática (2025)
CEDUP Renato Ramos da Silva.

RESUMO

O crescente uso das tecnologias digitais tem modificado as formas de produção, comunicação, aprendizagem e trabalho, o que tem refletido diretamente nas demandas educacionais. Apesar das políticas curriculares incentivarem sua utilização, observa-se que educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante ainda enfrentam dificuldades para integrar essas ferramentas de forma crítica e significativa em suas práticas pedagógicas, em virtude da carência de formações continuadas que dialoguem com suas realidades. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo elaborar uma proposta formativa educomunicativa para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório, desenvolvida a partir da pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos incluíram levantamento do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), aplicação de questionários diagnósticos, realização de grupo focal (Gatti, 2012), bem como o desenvolvimento e a avaliação de uma proposta formativa. A fundamentação teórica abrange a Educomunicação e os ecossistemas educomunicativos, apoiando-se nos aportes de Soares (2000; 2011), Citelli (2016; 2021), Kaplún (2011), Martín-Barbero (2011) e Sartori (2010; 2015; 2019; 2021a; 2021b; 2023). Também se destacam as contribuições de Freire (2022a; 2022b; 2022c; 2022d), no que se refere à Comunicação e ao Diálogo, tendo como base epistemológica a Teoria da Complexidade de Morin (2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2013; 2015; 2022). Os resultados evidenciaram que a formação contribuiu para ampliar o repertório pedagógico e tecnológico das educadoras e dos educadores participantes, incentivando práticas mais reflexivas, colaborativas e autorais, com ênfase no uso ético e criativo das tecnologias digitais. Atividades práticas, como a produção de podcasts, a criação de quizzes e o uso de ferramentas de Inteligência Artificial, foram consideradas relevantes para a inovação pedagógica e para o fortalecimento da autoria pedagógica. Contudo, permanecem desafios relacionados, como por exemplo, à infraestrutura tecnológica e à mediação pedagógica necessárias para integrar criticamente esses recursos ao cotidiano escolar. Como desdobramento prático, destaca-se a proposta de criação de um Clube de Comunicação Escolar, concebido como espaço de protagonismo discente e mediação pedagógica, voltado à produção colaborativa de conteúdos midiáticos e ao fortalecimento do ecossistema educomunicativo da instituição.

Palavras-chave: Educomunicação; Formação de Professores; Ensino Médio Profissionalizante; Ecossistema Educomunicativo.

ABSTRACT

The increasing use of digital technologies has been reshaping the forms of production, communication, learning, and work, which has directly impacted educational demands. Although curricular policies encourage their use, it is observed that vocational high school educators still face challenges in integrating these tools critically and meaningfully into their pedagogical practices, due to the lack of continuing education programs that effectively address their realities. In this context, the objective of this research was to develop an educommunicative formative proposal for the integration of digital technologies into the pedagogical practice of vocational high school educators. This is a qualitative study, applied in nature and exploratory in character, developed through action research. The methodological procedures included a State of Knowledge review (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), the application of diagnostic questionnaires, the conduction of a focus group (Gatti, 2012), as well as the development and evaluation of a formative proposal. The theoretical framework encompasses Educommunication and educommunicative ecosystems, drawing on the contributions of Soares (2000; 2011), Citelli (2016; 2021), Kaplún (2011), Martín-Barbero (2011), and Sartori (2010; 2015; 2019; 2021a; 2021b; 2023). The contributions of Freire (2022a; 2022b; 2022c; 2022d), particularly regarding Communication and Dialogue, are also highlighted, with the epistemological basis grounded in Morin's Theory of Complexity (2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2013; 2015; 2022). The results demonstrated that the training contributed to expanding the pedagogical and technological repertoire of the participating educators, fostering more reflective, collaborative, and authorial practices, with an emphasis on the ethical and creative use of digital technologies. Practical activities such as podcast production, quiz creation, and the use of Artificial Intelligence tools were considered relevant for pedagogical innovation and for strengthening teacher authorship. However, challenges remain, particularly concerning technological infrastructure and the pedagogical mediation required to critically integrate these resources into the school routine. As a practical outcome, the proposal highlights the creation of a School Communication Club, designed as a space for student protagonism and teacher mediation, aimed at the collaborative production of media content and the strengthening of the institution's educommunicative ecosystem.

Keywords: Educommunication; Teacher Training; Vocational High School; Educommunicative Ecosystem.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Início da página no Notion	131
Figura 2 - Seções temáticas da página no Notion.....	132
Figura 3 - Como as tecnologias estão presentes na práticas dos/das participantes	135
Figura 4 - Respostas à primeira pergunta no Mentimeter	142
Figura 5 - Respostas à segunda pergunta no Mentimeter.....	142
Figura 6 - Qual a familiaridade dos(as) participantes com IA na educação?	147
Figura 7 - Parte do documento compartilhado para construção da sequência didática.....	153
Figura 8 - Pergunta do Kahoot desenvolvido pelo Grupo 2.....	155
Imagem 1 - El comunicador - arquitecto de la conducta humana	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira pesquisa por descritores	40
Quadro 2 - Segunda pesquisa por descritores	40
Quadro 3 – Categoria: Formação de Professores na Educomunicação.....	43
Quadro 4 – Categoria: Prática Pedagógica na Educomunicação	46
Quadro 5 – Categoria: Educomunicação e conceitos.....	48
Quadro 6 - Bibliografia Propositiva	49
Quadro 7 – Áreas de atuação dos educadores e das educadoras participantes	84
Quadro 8 – Tempo de experiência na área da educação	85
Quadro 9 - Tempo de experiência no ensino médio profissionalizante	85
Quadro 10 - Autoavaliação do conhecimento teórico e metodológico sobre tecnologias digitais	86
Quadro 11 - Níveis de utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica.....	86
Quadro 12 - Eixo Temático: Educomunicação	87
Quadro 13 – Categoria: Educomunicação e a prática pedagógica	93
Quadro 14 – Categoria: Educomunicação, a tecnologia digital e a infraestrutura	94
Quadro 15 – Categoria: Educomunicação e o Diálogo	95
Quadro 16 – Categoria: Educomunicação e o letramento digital.....	96
Quadro 17 – Categoria: Educomunicação	97
Quadro 18 - Eixo temático: Uso da Tecnologia	99
Quadro 19 – Categoria: Dificuldades com o uso da tecnologia	103
Quadro 20 - Categoria: Interesse em aprender.....	104
Quadro 21 – Categoria: Plataformas digitais utilizadas	106
Quadro 22 – Categoria: Eficácia das plataformas digitais	107
Quadro 23 - Eixo Temático: Formação de educadores e educadoras	109
Quadro 24 – Categoria: Proposta formativa para o uso de tecnologia.....	114
Quadro 25 - Categoria: Proposta formativa dinâmica, colaborativa e descentralizada	116
Quadro 26 - Planejamento dos encontros síncronos	123
Quadro 27 - Replanejamento dos encontros síncronos	127
Quadro 29 - Mapeamento dos Ecossistemas do grupo 1	137
Quadro 30 - Mapeamento dos Ecossistemas do grupo 2	137
Quadro 31 - Mapeamento dos Ecossistemas do grupo 3	138
Quadro 32 - Categorias emergentes nas respostas à primeira pergunta no Mentimeter	143

Quadro 33 - Categorias emergentes nas respostas à segunda pergunta no Mentimeter.....	144
Quadro 34 - Mapeamento do Ecossistemas educacionais inicial da instituição.....	160
Quadro 35 - Contribuições para o Ecossistemas educacionais da instituição	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Associação de Pais e Professores
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CC	Conselho de Classe
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDUP	Centro de Educação Profissionalizante
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CIS	Centro Interescolar de 2º Grau
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EC	Estado do Conhecimento
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
FAQ	<i>Frequently Asked Questions</i>
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Materiais, Ensino e Aprendizado
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
QR-CODE	<i>Quick Response code</i>
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SC	Estado de Santa Catarina
SED-SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
SOP	Serviço de Orientação para Professores

TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. METODOLOGIA.....	22
2.1 LOCUS DA PESQUISA	22
2.1.1 CEDUP Renato Ramos da Silva e o Ensino Médio Profissionalizante.....	22
2.2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	27
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	31
2.3.1 Validação dos questionários	32
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	34
2.4.1 Pré-análise	35
2.4.2 Exploração do material	36
2.4.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	36
2.5 SUJEITOS PARTICIPANTES	37
2.6 QUESTÕES ÉTICAS	38
3. ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
3.1 BIBLIOGRAFIA ANOTADA	41
3.2 BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA	42
3.3 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA	42
3.4 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVADA	49
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: COMPLEXIDADE, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	53
4.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE	53
4.1.1 Princípios do Pensamento Complexo: Dialógico, Recursivo e Hologramático	56
4.1.2 Religação de Saberes de Morin	60
4.2 COMUNICAÇÃO E DIÁLOGO NA PERSPECTIVA FREIREANA	64
4.2.1 Educar com [para] a mídia.....	66
4.3 EDUCOMUNICAÇÃO	68
4.3.1 Ecossistema Educomunicativos.....	75
4.3 FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS	78
5. PROPOSTA FORMATIVA EDUCOMUNICATIVA	83
5.1 ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE DEMANDAS FORMATIVAS	83
5.2.1 Apresentação do perfil dos participantes.....	84

5.2.2 Eixos Temáticos Emergentes.....	86
5.2.2.1 Eixo Temático: Educomunicação	87
5.2.2.2 Eixo temático: Uso da tecnologia em sala de aula	99
5.2.2.3 Eixo temático: Formação de educadores e educadoras	109
5.2.3 Análise correlação dos eixos	118
5.2 PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO	120
5.2.1 Planejamento preliminar dos encontros síncronos	121
5.2.2 Replanejamento dos encontros síncronos.....	126
5.2.3 Planejamento dos encontros assíncronos.....	131
5.3 APLICAÇÃO DA FORMAÇÃO	133
5.3.1 Encontro 1.....	133
5.3.2 Encontro 2.....	146
5.3.3 Encontro 3.....	151
5.4 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	156
5.5 CONSOLIDAÇÃO DOS ECOSSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS: RESULTADOS DA PESQUISA E TECNOLOGIAS DE APOIO À INSTITUIÇÃO	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	185
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	185
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DOS ESPECIALISTAS	189
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO PARA EVIDENCIAR DEMANDAS PEDAGÓGICAS	191
APÊNDICE C - QUADRO COM A BIBLIOGRAFIA ANOTADA (EC)	192
APÊNDICE D - QUADRO COM A BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA (EC).....	201
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209
APÊNDICE F - CONVITE PARA FORMAÇÃO.....	211
APÊNDICE G - ROTEIRO DE FORMAÇÃO ENVIADA AOS PARTICIPANTES...	212
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA FORMAÇÃO	214

1. INTRODUÇÃO

O crescente uso da tecnologia digital, na atual conjuntura social, política e histórica, tem resultado em diferentes formas de produção, de comunicação, de aprendizagem e de trabalho. Para Martín-Barbero (2011) é imprescindível que se reconheça que o conhecimento e a informação têm tido um papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social.

Os mecanismos de diversificação tecnológica promovem ambientes nos quais os indivíduos, independentemente de suas particularidades culturais, de classe, econômicas ou outras, definem interesses, conformam valores, participam do debate público, assumem formações discursivas e ativam processos de comunicação. Além disso, esses mecanismos singularizam formas de integração na dinâmica social, contribuindo para a construção de sociabilidades (Citelli, 2016).

Com isso, há também o aumento no incentivo para a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas em todas as etapas da educação básica, tal como preconizado nos documentos orientadores do currículo. Tanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) quanto o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - CBTC (Santa Catarina, 2020) enfatizam o desenvolvimento da compreensão, da utilização e da criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Esse processo visa possibilitar a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, bem como a produção de conhecimentos, a resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva.

No entanto, para tal, é preciso que haja formação e investimento nos educadores e nas educadoras para que possam integrar efetivamente a utilização das mídias em sua prática pedagógica. Uma vez que se questiona sobre como podem dinamizar o uso das tecnologias digitais e a comunicação na educação. Para Nóvoa (2022), em um tempo marcado por mudanças, inclusive no trabalho dos educadores e educadoras, a falta de formação adequada acaba impedindo as transformações urgentes que são impostas à educação diante das necessidades atuais.

O autor ainda cita que existem muitos discursos sobre a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas, principalmente nas públicas, como a dificuldade dos educadores e das educadoras, as condições de infraestrutura, o conhecimento sobre novas teorias e novos modelos educacionais do final do século XIX que não existem nas instituições de ensino (Nóvoa, 2022).

Certos discursos, infelizmente, prejudicam seriamente a profissão, pois acabam menosprezando ou desqualificando os educadores e as educadoras. Assim, abre espaço para um mercado saturado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais diversos especialistas criam verdadeiros espetáculos pessoais para vender aos educadores e às educadoras novidades desnecessárias sobre o cérebro e a aprendizagem, as últimas tecnologias ou qualquer outra tendência momentânea (Nóvoa, 2022).

Por isso, é necessário que haja um novo desenho da formação continuada desses profissionais da educação tendo como base uma reflexão coletiva, partilhada. Para Nóvoa (2022), as mudanças ocorrem sempre que educadores e educadoras se juntam em coletivo para pensarem o trabalho escolar, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos.

Ressalta-se ainda que no cenário educacional atual, a ligação entre a educação e a comunicação está cada vez mais evidente e necessária. A tecnologia tem desempenhado um papel primordial na transformação das metodologias em sala de aula, facilitando o acesso à informação e proporcionando ferramentas inovadoras que auxiliam no aprendizado.

Corroborando com o exposto, para Sartori, Garcez e Vieira (2023) é preciso não apenas a introdução de tecnologias modernas, como notebooks e multimídia, mas uma transformação fundamental na dinâmica de interação entre educadores/educadoras, estudantes, gestores/gestoras e toda a comunidade escolar.

Deste modo, a Educomunicação emerge como uma abordagem estratégica para integrar a comunicação e a educação, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais participativa e interativa aliada às mídias digitais. A Educomunicação busca por uma relação de diálogo crítico entre a escola e a mídia, considerando ambas como instâncias de formação cultural e tecnologias comunicacionais (Sartori, 2021a).

A Educomunicação pode ser considerada como um campo de interfaces, em que as áreas da educação e da comunicação se encontram com frequência (Soares, 2011). Apresenta também a comunicação como ferramenta, trazendo uma educação pela comunicação e não para a comunicação. Para Soares (2000), é um conjunto de ações essenciais ao planejamento, a implementação e a avaliação de processos, de programas e de produtos feitos para que se possa criar e fortalecer ecossistemas (edu)comunicativos na educação.

Sendo assim, conforme Schöninger e Pereira, (2021) as práticas e reflexões educacionais destacam que a simples inserção de recursos tecnológicos no ensino não é suficiente, pois é necessário transformar a intervenção social na escola, indo além da introdução

de novos materiais didáticos. O que requer o desenvolvimento de uma lógica própria de atuação que integre educação e comunicação de forma significativa.

Esta comunicação não está exclusivamente na transferência ou na transmissão do conhecimento de um sujeito para a outro, mas na coparticipação para compreender a significação do significado. Uma comunicação que se faz criticamente. Nesta visão "bancária" da educação, o "saber" é doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2022d).

E, tanto a Educomunicação quanto a abordagem de Comunicação de Paulo Freire enfatizam a importância da participação ativa de educandos/educandas, de educadores/educadoras, como também apresentam o diálogo como um processo educacional transformador. Por isso, o autor foi e é referência no que diz respeito ao diálogo e à comunicação na presente pesquisa.

Ressalta-se ainda que a Educomunicação, em sala de aula, reconhece múltiplas maneiras de aprendizagem e contempla diferentes contextos. Para isso, propõe o ecossistema educ comunicativo, que é um ambiente educacional que incorpora princípios da Educomunicação, integrando processos de ensino e aprendizagem aos comunicacionais.

O ecossistema educ comunicativo, segundo Vieira e Sartori (2023, p. 73), “é um ecossistema de aprendizagem que valoriza as diferenças, a criatividade, a criticidade e a autonomia frente à construção do conhecimento”. Tem como pilares o diálogo e a participação de todos os envolvidos. Com isso, proporciona mais possibilidades de ensino e de aprendizagem, fomentando no sujeito o entendimento sobre o seu papel de protagonista na utilização dos meios (Baraúna; Pedrini; Junqueira, 2022).

Nesse contexto, a Educomunicação surge como prática pedagógica que pode apoiar o desenvolvimento da comunicação e também na formação dos educadores e das educadoras para a utilização das mídias digitais e para a consolidação de um ecossistema educ comunicativo. Alinhada também com a perspectiva de Paulo Freire sobre a educação como um processo dialógico, pois, segundo Citelli, Suzina e Tufet, (2021, p. 12), “é necessário enfatizar que o entendimento de Paulo Freire sobre a comunicação enquanto processo humanizador a leva, diretamente, ao âmbito da educação (entre outros) formal como espaço interativo que requisita pleno exercício do diálogo”.

Vale ressaltar ainda que, como pesquisadora e educadora do ensino médio profissionalizante e público, é possível observar a defasagem formativa e de conhecimento de materiais, de métodos e de ferramentas que sejam eficazes para a utilização das tecnologias digitais na sala de aula por educadores/educadoras e pelos educandos/educandas.

Além disso, quando se fala em educação profissional, segundo Galindo (2020, p. 29), procura-se “deixar evidente a diferença de formação profissionalizante e formação para o mundo do trabalho. A formação profissionalizante visa exclusivamente o mercado de trabalho e não dá uma ideia do trabalho como um todo”.

No entanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais trazem que é um dever considerar o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional (Brasil, 2021, p. 6). Desse modo, as políticas educacionais também podem ser consideradas como outro fator relevante para que a Educomunicação possa emergir como uma ferramenta para o diálogo e como facilitadora do desenvolvimento integral desses educandos/educandas e educadores/educadoras nessa modalidade de ensino.

Justifica-se ainda pelo fato da Educação Profissional e Tecnológica integrar:

(...) um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços (Brasil, 2021, p. 6).

A partir dessa premissa, houve interesse também, da pesquisadora, em interagir com o objeto de pesquisa para entender as preocupações e, acima de tudo, oportunizar a aprendizagem mútua e de desenvolvimento de educadores/educadoras e de educandos/educandas diante das imbricações entre a educação e as tecnologias digitais.

Sendo assim, para fomentar o uso das tecnologias digitais no contexto das aulas do ensino médio profissional, buscando atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada, esta pesquisa teve como objetivo elaborar uma proposta formativa educ comunicativa voltada à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como objetivos específicos: compreender as contribuições da Educomunicação no fomento ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas; identificar as demandas formativas dos educadores e educadoras para a efetiva inserção dessas tecnologias na educação; desenvolver uma proposta formativa fundamentada na Educomunicação que contemple o uso pedagógico das tecnologias digitais; aplicar tal proposta em um centro de educação profissionalizante, visando à constituição de práticas educ comunicativas; e, por fim, avaliar a proposta formativa a partir das percepções e

contribuições dos participantes, de modo a consolidar um ecossistema educacional no contexto escolar.

Como metodologia para alcançar os objetivos estabelecidos, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter aplicado, com finalidade exploratória. No que se refere aos procedimentos metodológicos, a investigação configurou-se como uma pesquisa-ação, possibilitando a construção do conhecimento de forma participativa e articulada ao contexto investigado.

Esta pesquisa foi realizada no âmbito da Linha de Pesquisa 2: Processos Socioculturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. A mesma justifica-se pela análise e intervenção nos processos socioculturais em educação, que visam investigar elementos teórico-práticos educacionais historicamente situados (Uniplac, 2023).

Como base epistemológica para conduzir a pesquisa, orientando a elaboração, a aplicação e a avaliação da proposta formativa de forma integrada, crítica e adaptável às realidades educacionais, utiliza-se a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2005), pois é uma abordagem transdisciplinar que visa compreender a natureza intrinsecamente complexa dos fenômenos. Destacando que uma teoria não representa o conhecimento em si, mas serve como um meio para alcançá-lo. Não é ponto de chegada, mas uma oportunidade de partida. Não oferece solução definitiva, contudo possibilita a abordagem e o enfrentamento de um problema.

Pode-se acrescentar ainda que a educação contemporânea envolve dimensões sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas. Sendo assim, a Teoria da Complexidade ajuda a compreender essas inter-relações, reconhecendo que o processo é multifacetado e influenciado por diversos fatores. Para Morin (2002), há a complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis e constituem o todo, trazendo como exemplo aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos.

Morin (2015) defende a necessidade de conectar saberes diversos para enfrentar os desafios complexos, que um conjunto de acontecimentos, de ações, de interações, de retroações, de determinações constituem o mundo fenomênico. O que torna-se essencial para a proposta formativa, que busca articular conhecimentos sobre educação, tecnologia e comunicação, considerando as experiências e as necessidades dos educadores e educadoras. Reconhecendo, ainda, a incerteza e valorizando a reflexão crítica e o pensamento aberto.

A pesquisa se propôs não apenas a inserção de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, mas a construção e o fortalecimento de práticas que, de forma colaborativa e contextualizada, visem o fortalecimento de um ecossistema educacional na realidade

investigada. A articulação entre Educomunicação e Teoria da Complexidade possibilitou compreender a formação pedagógica como um processo contínuo, aberto, recursivo e dialogado com as especificidades do contexto educativo.

Para dar conta de contemplar os objetivos propostos, o texto foi organizado da seguinte forma:

A primeira seção, Introdução, abordou a influência da tecnologia digital na sociedade atual, destacando seu papel fundamental na produção, na comunicação, no aprendizado e no mundo do trabalho. Esta seção procurou justificar os objetivos da pesquisa, apresentar os problemas, enfatizando a necessidade de integrar as tecnologias digitais na educação básica por intermédio da formação pedagógica com uma abordagem educ comunicativa, neste caso no ensino médio profissionalizante, conforme as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC e o CBTC.

Na segunda seção, apresentou-se a metodologia da pesquisa, com uma discussão detalhada sobre a abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo e sobre o lócus da pesquisa, ressaltando os procedimentos empregados para a coleta e para a análise de dados. Incluiu-se a descrição das técnicas que foram utilizadas para obter informações relevantes sobre as práticas pedagógicas e o uso de tecnologias pelos educadores e educadoras, além da seleção da amostra de participantes, considerações éticas e um cronograma das etapas do estudo.

Na terceira seção é apresentado o Estado do Conhecimento, em que se explorou os conceitos de Educomunicação e sua presença na formação pedagógica em trabalhos publicados anteriormente para verificar a viabilidade da presente pesquisa. Incluiu-se teses e dissertações, com etapas de anotação, de sistematização, de categorização e de proposição de estudo para a organização e para a análise e orientar o estudo a partir destes.

Na quarta seção, intitulada Fundamentos Teóricos: Complexidade, Educomunicação e Formação Pedagógica, foram reunidos os aportes conceituais que sustentam esta pesquisa e a proposta formativa desenvolvida, articulando três eixos centrais. Apresenta a Teoria da Complexidade como referencial epistemológico da pesquisa, contribuindo para a compreensão dos processos educativos de maneira não linear, dialógica e interconectada. Em seguida, aprofunda-se o conceito de Educomunicação, apresentando as principais abordagens teóricas e suas implicações práticas no contexto educacional. Destacam-se, nesse ponto, os Ecossistemas Educomunicativos como instrumentos para a promoção de práticas pedagógicas que integrem criticamente as tecnologias digitais, valorizando a autoria, a participação e a cooperação nos processos formativos. A abordagem educ comunicativa fundamenta, ainda, a proposta formativa elaborada nesta pesquisa, que visa à qualificação de educadores e educadoras do ensino médio

profissionalizante para a inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, de forma crítica e situada. Na sequência, o subtítulo dedicado à Formação de Educadores e Educadoras compreende esse processo como necessariamente coletivo, dialógico e contextualizado, em oposição a modelos fragmentados e prescritivos, apostando na construção de uma cultura colaborativa entre os e as profissionais da educação. No final dessa seção, a relevância do pensamento de Paulo Freire, no que tange à centralidade da comunicação e do diálogo, da escuta ativa e da problematização como fundamentos para práticas pedagógicas emancipatórias, sobretudo no contexto de educar com e para as mídias. Esses fundamentos teóricos, portanto, sustentam a proposta formativa na perspectiva de uma prática pedagógica comprometida com os princípios da dialogicidade, da inclusão e da criticidade.

A quinta seção foi dedicada à Proposta Formativa Educomunicativa, elaborada com base nas demandas identificadas na fase diagnóstica da pesquisa. Inicialmente, apresentou-se a análise das respostas dos educadores e das educadoras participantes, com destaque para os eixos temáticos emergentes: Educomunicação, uso da tecnologia em sala de aula e formação pedagógica. Em seguida, são descritos o planejamento da formação dos encontros síncronos e assíncronos, sua aplicação prática em três momentos formativos e, posteriormente, a avaliação da proposta a partir das percepções dos sujeitos envolvidos. Na etapa final, abordou-se o fomento da consolidação dos ecossistemas educomunicativos no contexto escolar, com ênfase nos resultados alcançados e nas tecnologias de apoio à instituição.

Por fim, nas considerações finais, apresentam-se as reflexões conclusivas acerca dos resultados obtidos ao longo do processo investigativo, destacando as contribuições da pesquisa para a compreensão das demandas formativas de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante no CEDUP Renato Ramos da Silva, bem como os desafios e as potencialidades da integração das tecnologias digitais à prática pedagógica, sob a perspectiva da Educomunicação.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar uma proposta formativa educacional para a integração efetiva das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante. A proposta fundamentou-se na criação de um ambiente que estimulasse a interação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento entre educadores, educadoras e educandos e educandas.

Adotou-se como fundamentação teórica a Educomunicação e os ecossistemas educacionais, a partir das contribuições de Ismar de Oliveira Soares (2000; 2011), Adilson Odair Citelli (2016; 2021), Mario Kaplún (2011), Jesús Martín-Barbero (2011), Ademilde Silveira Sartori (2010; 2015; 2019; 2021a; 2021b; 2023) e Ofélia Elisa Torres Morales (2022). Além disso, a pesquisa apoiou-se nos conceitos de Comunicação e Diálogo desenvolvidos por Paulo Freire (2022a; 2022b; 2022c; 2022d). Como base epistemológica, assumiu-se a Teoria da Complexidade, sustentada nos aportes de Edgar Morin (2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2013; 2015; 2022).

Para atingir os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório e, quanto aos procedimentos, tratou-se de uma pesquisa-ação.

2.1 LOCUS DA PESQUISA

Considerando as características institucionais e pedagógicas do CEDUP Renato Ramos da Silva, definiu-se essa instituição como locus da pesquisa, em razão de sua relevância na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e pela diversidade de experiências formativas que articulam trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A escolha desse espaço visou possibilitar o desenvolvimento da proposta formativa e a construção de práticas que contribuíssem para a estabilização de um ecossistema educacional no contexto da educação profissional.

2.1.1 CEDUP Renato Ramos da Silva e o Ensino Médio Profissionalizante

O Centro Interescolar de 2º Grau (CIS) Renato Ramos da Silva iniciou suas atividades em 9 de maio de 1978. Inicialmente, mantido pela Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) até sua extinção, em 1989. A partir de então, seus profissionais foram incorporados ao

quadro da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) (Lima, 2002; CEDUP Renato Ramos da Silva, 2025).

Originalmente, a instituição tinha como proposta oferecer formação instrumental e profissionalizante a estudantes do 2º grau oriundos de escolas estaduais, por meio do modelo de intercomplementaridade, no qual estudantes cursavam disciplinas simultaneamente em suas escolas de origem e no Centro Interescolar de 2º Grau (CIS). Todavia, essa estrutura revelou-se ineficaz, uma vez que as condições precárias das escolas estaduais contrastavam com a infraestrutura técnica do CIS, gerando tensões e descompassos no processo formativo (Lima, 2002).

Em virtude dessas dificuldades, a partir de 1980, os(as) estudantes passaram a realizar integralmente sua formação no CIS a partir da 2ª série, abrangendo também a educação geral. Em 1984, foi autorizada a oferta da 1ª série do 2º grau nesses centros, mantendo-se o caráter terminal técnico-profissionalizante (Lima, 2002).

Apesar da excelência dos CISs, a política nacional sofreu retrocessos com a promulgação da Lei nº 7.044/1982¹, que flexibilizou a oferta de cursos profissionalizantes, permitindo sua realização em quaisquer escolas, mesmo naquelas desprovidas de infraestrutura adequada. Tal medida resultou na diminuição da qualidade do ensino técnico, embora instituições como os CISs e os CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica) tenham mantido elevados padrões (Lima, 2002).

Em 1983, os CISs de Santa Catarina, inclusive o de Lages/SC, foram beneficiados pelo IV Acordo MEC/BIRD², voltado à melhoria do ensino técnico. No Centro Interescolar de 2º Grau Renato Ramos da Silva, as áreas de Química e Edificações foram reequipadas e reformadas, reafirmando-se o compromisso institucional com a formação técnica de qualidade (Lima, 2002).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a implantação do Regime Jurídico Único, iniciou-se a extinção da fundação mantenedora dos CISs em Santa Catarina (FESC), concluída em 1992. Tal reestruturação ocasionou demissões voluntárias de pessoal técnico-administrativo, resultando na perda de profissionais qualificados (Lima, 2002).

¹ BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

² BRASIL. Ministério da Educação. **IV Acordo MEC/BIRD: Projeto de Expansão do Ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília, DF: MEC, 1983.

Em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (Lei nº 9.394/1996), os CISs sofreram alterações significativas em 1997: ficaram impedidos de matricular estudantes na primeira série do 2º grau e adotaram uma estrutura curricular unificada, composta por dois anos de formação geral e dois anos de formação técnica. Após mobilizações da comunidade escolar, as matrículas para o ensino médio com terminalidade técnica foram retomadas em 1998 (Lima, 2002).

Entre 1997 e 2001, diversas normativas (portarias, pareceres e resoluções) foram implementadas para a reformulação da educação técnica, com destaque para a Portaria nº 1005/1997⁴, que instituiu o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). O Centro Interescolar de 2º Grau Renato Ramos da Silva, já renomeado como CEDUP Renato Ramos da Silva nos anos 2000, passou a integrar esse programa, cuja proposta visava aproximar a formação profissional das demandas do mercado regional, ampliar o acesso de jovens de baixa renda e promover uma educação modular e flexível (CEDUP Renato Ramos da Silva, 2025; Lima, 2002).

É importante destacar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme preconizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2012, p. 38), deve ser concebida como:

(...) oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social.

No que tange aos fundamentos teórico-filosóficos do currículo integrado, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ciavatta e Ramos (2012, p. 309-310) afirmam que:

O currículo integrado – ou o currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições.

³ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.005, de 14 de agosto de 1997**. Institui o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/portarias1997/portaria_1005_1997.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

Dessa forma, ao adotar os princípios do currículo integrado, o CEDUP Renato Ramos da Silva insere-se em uma proposta formativa voltada à superação da fragmentação dos saberes, promovendo uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos.

Segundo Frigotto (2012, p. 267), o termo “omnilateral” refere-se:

(...) à concepção de educação ou formação humana que busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, bem como as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea e material, assim como seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a educação omnilateral abrange a formação e a emancipação em todos os sentidos humanos, uma vez que esses não são simplesmente dados pela natureza.

Para que o indivíduo atue na sociedade como cidadão pleno, é imprescindível que desenvolva a capacidade de pensamento crítico, promovendo, assim, a transformação de si mesmo e do meio social em que está inserido. A educação integral, portanto, não deve restringir-se à preparação para o mercado de trabalho, mas almeja a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo em sua complexidade, exercendo a cidadania de forma ativa e respondendo às exigências da sociedade contemporânea (Vieira; Vieira; Pasqualli, 2023).

O documento orientador do Ministério da Educação (Santa Catarina, 2024) sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) fundamenta-se na concepção de formação humana integral, tendo o trabalho como eixo estruturante. Esta perspectiva articula, de maneira indissociável, as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, com vistas à formação omnilateral dos educandos e das educandas.

A proposta pedagógica do EMIEP visa à efetiva integração entre os componentes curriculares da formação técnica e as áreas do conhecimento do Ensino Médio, superando a mera justaposição de disciplinas. A organização curricular, portanto, deve assegurar tanto os objetivos da formação geral quanto os da qualificação técnica para o exercício profissional (Santa Catarina, 2024).

Entre os documentos normativos que respaldam essa organização, destacam-se: o documento-base do MEC (2007), as Resoluções CNE/CEB nº 04/1999⁵, nº 6/2012⁶ e

⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 18 de fevereiro de 1999**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 fev. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10987-resolucao-cne-ceb-4-99-pdf&category_slug=fevereiro-1999-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2025.

⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 28 de novembro de 2012**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 2012. Disponível em:

nº01/2014⁷; o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; a Resolução CEE/SC nº 167/2013⁸; e o Caderno de Orientações da SED/SC para os anos de 2015/2016⁹ (Santa Catarina, 2024).

A implementação do EMIEP no estado de Santa Catarina considerou as demandas estudantis e as possibilidades de inserção social por meio das modalidades formativas. Entre 2004 e 2006, foram elaboradas 29 propostas de cursos, contemplando todas as regiões do estado (Santa Catarina, 2024).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do CEDUP Renato Ramos da Silva (2025), a instituição conta atualmente com aproximadamente mil estudantes matriculados, sendo a maioria residente em Lages/SC. Cerca de 25% provêm de municípios vizinhos, como Correia Pinto, Otacílio Costa, São Joaquim, Ponte Alta, Palmeira, Campo Belo do Sul e Vacaria (RS).

A instituição oferece, na atualidade, diversas modalidades de ensino, incluindo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), o Novo Ensino Médio (NEM) e cursos técnicos nas modalidades subsequente (pós-médio) e concomitante (CEDUP Renato Ramos da Silva, 2025).

No entanto, é importante destacar que, em Santa Catarina, o retorno ao currículo integrado do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e a revogação parcial do Novo Ensino Médio foram orientados pela Nota Técnica nº 001/2024¹⁰, do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), em consonância com a Lei Federal nº 14.945/2024¹¹, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação estabeleceu

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14935-resolucao-cne-ceb-6-2012-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2025.

⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de abril de 2014**. Estabelece normas para a organização do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 abr. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=19016-resolucao-cne-ceb-1-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2025.

⁸ SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 167, de 27 de agosto de 2013**. Estabelece diretrizes para a organização do ensino médio no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 27 ago. 2013. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/arquivos/375-resolucao-cee-sc-167-2013/file>. Acesso em: 3 mar. 2025.

⁹ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações para o Ensino Médio – Anos de 2015/2016**. Florianópolis: SED/SC, 2015.

¹⁰ SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica nº 001/2024**, aprovada em 11 de novembro de 2024. Dispõe sobre orientações para a reestruturação do ensino médio no estado de Santa Catarina, conforme a Lei Federal nº 14.945/2024. Florianópolis: CEE/SC, 2024. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/noticias/1901-nota-tecnica-n-001-aprovado-em-11-11-2024>. Acesso em: 3 mar. 2025.

¹¹ BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2025.

diretrizes para a reestruturação do ensino médio em todo o país, permitindo que as redes estaduais retomem modelos anteriores ao Novo Ensino Médio, como o EMIEP. A partir disso, instituiu-se um cronograma de transição escalonada, com início em 2025, prevendo, entre outros pontos, a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica e a reorganização dos itinerários formativos. Diante desse contexto, o CEDUP Renato Ramos da Silva mantém, atualmente, turmas vinculadas ao Novo Ensino Médio apenas com o objetivo de assegurar a terminalidade dos estudantes que já haviam iniciado seus estudos sob esse formato.

Neste ano de 2025, durante o período diurno, a instituição oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio (EMIEP/NEM), abrangendo as áreas de Biotecnologia, Comércio Exterior, Informática, Química, Recursos Humanos e Saneamento. Já no turno noturno, são disponibilizados cursos técnicos subsequentes, direcionados a estudantes que já concluíram o ensino médio, os quais, portanto, não integraram a amostra da pesquisa. O grupo de educadores e educadoras é constituído por profissionais responsáveis tanto pelas disciplinas da formação geral da educação básica quanto pelos componentes curriculares específicos de cada curso técnico.

A equipe é composta por cerca de 117 servidores, incluindo a gestão (um gestor e duas assessoras de direção), a equipe administrativa (quatro assistentes de educação, quatro assistentes técnico-pedagógicos, um orientador educacional, duas supervisoras escolares e cinco agentes de serviços gerais), além de aproximadamente 102 educadores e educadoras. Estes atuam nas diversas áreas do conhecimento, incluindo funções de apoio como orientação de laboratório, curso, estágio e convivência (CEDUP Renato Ramos da Silva, 2025).

Conforme o documento institucional (CEDUP Renato Ramos da Silva, 2025, p. 16), o objetivo geral da instituição “promover a educação integral visando à emancipação e autonomia, tendo o ser humano como sujeito.” Desse modo, justifica-se a pesquisa por seu alinhamento com esse propósito, na medida em que propõe uma formação pedagógica pautada em princípios de emancipação, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

2.2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório e, quanto aos procedimentos, tratou-se de uma pesquisa-ação.

A presente pesquisa fundamentou-se na Teoria da Complexidade de Edgar Morin como base epistemológica, assumindo os princípios do dialógico, recursivo e hologramático como

orientadores das escolhas teórico-metodológicas (Morin, 2015; 2022). Tais princípios orientaram, em especial, a escolha por uma abordagem qualitativa e participativa, em consonância com a pesquisa-ação, valorizando a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento com os educadores e as educadoras participantes (Morin, 2003; 2004).

A perspectiva complexa também sustentou o entendimento de que a formação pedagógica não é um processo linear, mas sim dinâmico, inacabado e marcado por múltiplas interações e retroalimentações, elementos que também caracterizam os ecossistemas educacionais estudados (Morin, 2008; 2015; 2022). Essa compreensão fundamentou a decisão metodológica de valorizar as vozes dos sujeitos em sua pluralidade e respeitar a natureza relacional e processual das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Desse modo, a organização dos dados empíricos priorizou categorias inter-relacionadas e complementares, evitando estruturas fixas e lineares, alinhando-se à epistemologia da complexidade.

A abordagem qualitativa contribuiu para a compreensão de aspectos mais profundos e subjetivos relacionados à integração das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores e educadoras. Conforme Flick (2009), a pesquisa qualitativa visa compreender os pontos de vista subjetivos, constituindo um ponto de partida fundamental para o aprofundamento na realidade dos sujeitos investigados.

Minayo (1995) corroborou essa perspectiva ao destacar que a pesquisa qualitativa é apropriada para compreender as nuances das relações humanas e os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sociais. Nesse sentido, permitiu uma análise crítica e contextualizada das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Bardin (2020, p. 142) observou que "a análise qualitativa se desenvolve principalmente no plano da inferência precisa, e não em inferências gerais", o que reforçou a adequação dessa abordagem aos objetivos propostos, uma vez que se buscou uma compreensão profunda e contextual dos processos formativos e comunicacionais em ambientes escolares. Assim, mostrou-se pertinente para investigar as práticas de formação pedagógica no contexto do ensino médio profissionalizante, considerando as múltiplas dimensões envolvidas na inserção de tecnologias digitais. A pesquisa qualitativa, desse modo, possibilitou captar a complexidade das experiências educativas, sendo, portanto, fundamental para o alcance dos objetivos delineados nesta dissertação.

Quanto à natureza da pesquisa, esta foi aplicada, pois orientou-se para a resolução de problemas concretos, com vistas à transformação da realidade investigada. Segundo Gil (2008), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e direcionada à solução

de problemas específicos. No caso desta investigação, o problema esteve relacionado à necessidade de integrar tecnologias digitais à prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no local selecionado.

A pesquisa aplicada atendeu a múltiplos grupos de interesse, contribuindo para a formação pedagógica e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, para além da dimensão acadêmica e científica (Fleury; Werlang, 2017). Por isso, foi considerada uma pesquisa aplicada, pois propõe uma formação pedagógica educacional que contribuisse para a prática educacional a partir da pesquisa-ação.

No que diz respeito à interação com os/as participantes, realizou-se uma pesquisa-ação, caracterizada pela participação ativa dos sujeitos na investigação, com vistas à compreensão e transformação da realidade. Severino (2007, p. 123) destacou que "a pesquisa-ação busca compreender uma determinada realidade com a finalidade de intervir nela, promovendo transformações". Da mesma forma, Tripp (2005) apontou que se trata de uma pesquisa em que o pesquisador participa da ação, intervindo e investigando a respeito dela.

A pesquisa-ação mostrou-se adequada neste estudo, pois favoreceu a reflexão crítica dos participantes sobre sua própria prática, ao mesmo tempo em que permitiu a implementação de mudanças em sua atuação pedagógica. Em adição, Tripp (2005) destacou que a pesquisa-ação envolve uma postura reflexiva e colaborativa entre os sujeitos, favorecendo a melhoria contínua do ensino.

No entanto, para que se pudesse partir para a pesquisa-ação, realizou-se um levantamento bibliográfico, a fim de contextualizar o objeto de estudo e identificar as contribuições teóricas e metodológicas relevantes à temática investigada.

A pesquisa fundamentou-se ainda na perspectiva dialógica de Paulo Freire, que valoriza o diálogo como princípio pedagógico e como método de investigação. Dessa forma, explorou-se a comunicação e o diálogo na perspectiva de Freire (2022a; 2022b; 2022c; 2022d), integrando-os como componentes essenciais na construção de um espaço educacional voltado à formação dos educadores e educadoras.

Quanto ao objetivo da pesquisa, este foi exploratório, pois buscou proporcionar maior familiaridade com o problema investigado e tornar explícitas as variáveis relevantes para o estudo. Gil (2008) observa que a pesquisa exploratória é adequada quando se deseja aprofundar o conhecimento sobre determinado fenômeno e construir hipóteses para estudos posteriores.

A pesquisa foi realizada em três etapas, conforme descrito a seguir:

1. ESTADO DO CONHECIMENTO E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: levantamento e análise de dissertações sobre educomunicação, tecnologias digitais e formação pedagógica, com foco na abordagem educacional.

2. APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DE CONTEÚDO: instrumento direcionado a educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante da instituição escolhida, seguido da análise segundo Bardin (2020), possibilitando evidenciar as demandas formativas do grupo e planejar a formação.

3. REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: encontros formativos com educadores e educadoras do CEDUP Renato Ramos da Silva, visando à construção coletiva de práticas pedagógicas com base na educomunicação e utilização da tecnologia na sala de aula.

Na primeira etapa, realizou-se uma análise do estado do conhecimento sobre o tema, com base no levantamento de produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a sistematização proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Os dados foram organizados em categorias que contemplaram as abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e a aplicabilidade da educomunicação na formação pedagógica. Assim, pode-se evidenciar possibilidades e a viabilidade da presente pesquisa.

A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário, estruturado em perguntas abertas, que permitiu aos(as) participantes expressarem suas percepções, experiências e dificuldades em relação à inserção de tecnologias digitais em sua prática pedagógica. A análise das respostas foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2020), permitindo identificar categorias emergentes a partir do material empírico coletado para planejamento da formação de acordo com as demandas evidenciadas pelas análises no contexto escolhido.

A terceira etapa foi composta pela realização e pela avaliação da formação em um grupo focal com os(as) participantes da pesquisa. Essa etapa teve como objetivo promover um espaço de escuta, diálogo e construção colaborativa de propostas formativas, integrando os princípios da educomunicação. A técnica do grupo focal foi utilizada por sua capacidade de favorecer a interação entre os(as) participantes, permitindo a construção coletiva de saberes e o aprofundamento das reflexões (Gatti, 2012).

O locus da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizada na região do planalto serrano, com oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Essa escola foi escolhida por apresentar estrutura tecnológica e também justificou-se pelo potencial de articulação entre teoria e prática, bem como pela possibilidade de desenvolver

ações formativas no próprio espaço escolar, considerando suas especificidades e demandas. Conforme Gatti (2012), o ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas que visam à melhoria da formação pedagógica e da qualidade da educação.

Ao final do processo, organizou-se uma proposta formativa com base nos dados coletados e analisados, contemplando três encontros presenciais com os(as) participantes e atividades assíncronas totalizando 20 horas de formação. Os encontros ocorreram em uma sala de aula da escola e no laboratório de informática da Universidade do Planalto Catarinense. Abordaram-se os fundamentos da educomunicação, o uso pedagógico das tecnologias digitais, a ética digital e a consolidação de ecossistemas educacionais, articulando teoria e prática na formação de educadores e educadoras.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em três etapas, utilizando diferentes instrumentos com o intuito de favorecer a triangulação metodológica. No primeiro momento, foi realizado um estudo do tipo Estado do Conhecimento, com base na análise de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), voltadas à formação pedagógica, tecnologias digitais e educomunicação. Este procedimento permitiu identificar tendências e lacunas na produção científica recente sobre a temática, conforme a sistematização metodológica proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a qual tem sido amplamente utilizada para mapear e contextualizar o panorama atual das pesquisas em áreas específicas do conhecimento.

Na segunda etapa, foram aplicados dois questionários estruturados por meio da plataforma Google Formulários. O primeiro questionário foi enviado individualmente aos participantes via WhatsApp e contou com perguntas abertas e fechadas. Seu objetivo foi evidenciar demandas formativas dos educadores e das educadoras do ensino médio profissionalizante do CEDUP Renato Ramos da Silva, no que se refere à integração de tecnologias digitais à prática pedagógica. O segundo questionário foi aplicado ao final da formação, no último encontro, com o intuito de avaliar a proposta formativa desenvolvida. Esse instrumento foi disponibilizado por meio de um link enviado no grupo criado para a formação, também utilizando o Google Formulários. Por meio dele, buscou-se verificar se os objetivos da formação foram alcançados, bem como identificar pontos positivos e aspectos que necessitam de aprimoramento. Cabe destacar que o questionário, conforme aponta Severino (2007), consiste em um conjunto organizado de questões abertas ou fechadas, destinado à obtenção de

informações por escrito dos e das participantes, visando à compreensão de suas opiniões, percepções e experiências em relação aos temas investigados.

A terceira etapa consistiu na realização de grupo focal com educadores e educadoras participantes da formação. Trata-se de uma técnica qualitativa de coleta de dados cada vez mais utilizada nas ciências humanas e sociais. Para Gatti (2012, p. 8), o grupo focal “é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa”. A seleção dos e das participantes do grupo focal foi realizada com base em critérios relacionados ao problema de pesquisa, priorizando profissionais com experiência no ensino médio profissionalizante e interesse na integração das tecnologias digitais na educação. Como destaca Gatti (2012, p. 12), “os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa”. Assim, buscou-se construir um ambiente de diálogo, escuta, respeito e confidencialidade, de modo a favorecer a livre expressão das experiências e contribuições de profissionais presentes.

Adicionalmente, a coleta de dados também contemplou os resultados das atividades e das dinâmicas realizadas durante os encontros formativos com o grupo focal. Esses materiais, que emergiram do processo de interação entre participantes e propostas desenvolvidas e representam elementos significativos para a compreensão da apropriação dos conceitos trabalhados e das práticas colaborativas promovidas no contexto educacional.

Para dar continuidade à exposição dos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, faz-se necessário apresentar a etapa de validação do instrumento de coleta de dados incumbido de evidenciar as demandas formativas dos educadores e educadoras, o questionário. Tal etapa, detalhada a seguir, constituiu uma ação fundamental para garantir a consistência, a clareza e a pertinência das questões formuladas, assegurando sua adequação aos objetivos da investigação.

2.3.1 Validação dos questionários

Com o intuito de assegurar a consistência e a pertinência do questionário elaborado para esta pesquisa, foi realizado um processo de validação por especialistas com reconhecida atuação na área. O questionário tem como objetivo principal evidenciar as demandas formativas de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante no que se refere à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica, a partir da perspectiva educacional.

Para tanto, o instrumento foi enviado a cinco profissionais cujas trajetórias acadêmicas e produções científicas se vinculam às áreas da Educomunicação, da formação de educadores e educadoras e das tecnologias aplicadas à educação. O convite à participação foi formalizado por meio de documento enviado por correio eletrônico, destacando a relevância do conhecimento técnico e científico dos doutores e das doutoras convidados(as) para garantir a qualidade e a coerência do instrumento em relação aos referenciais teóricos da pesquisa, especialmente no que tange à Educomunicação e aos ecossistemas educacionais.

Desse modo, a participação desses e dessas profissionais teve como propósito qualificar o processo de validação do questionário, assegurando sua pertinência e efetividade frente aos objetivos da investigação.

A Doutora Ademilde Silveira Sartori foi convidada em virtude de sua destacada produção acadêmica e experiência no campo da Educomunicação e dos ecossistemas educacionais, com reconhecida atuação na interface entre tecnologia, educação e formação de educadores e educadoras, além da coordenação de grupos e laboratórios de pesquisa e de sua participação em associações científicas da área.

O Doutor Joel Cezar Bonin foi selecionado por sua trajetória interdisciplinar nas áreas da Filosofia, Sociologia, Educação e Cidadania, campos diretamente relacionados à reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e tecnológicas. Sua produção acadêmica inclui estudos na área da Educomunicação, o que qualifica sua contribuição à análise do instrumento.

A Doutora Helena Maria Ferreira, com atuação destacada na Linguística Aplicada, no ensino de Língua Portuguesa e na formação de educadores e educadoras, especialmente em práticas pedagógicas mediadas por diferentes linguagens, contribuiu com sua expertise para a análise da clareza e da adequação pedagógica das questões.

A Doutora Graziela Fátima Giacomazzo participou do processo de validação em função de sua experiência consolidada nas áreas da cultura digital, das tecnologias educacionais e da Educomunicação, com ênfase na formação pedagógica, inovação educacional e processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias. Sua participação em redes de pesquisa nacionais e internacionais contribuiu para qualificar a análise do questionário.

Por fim, a Doutora Madalena Pereira da Silva, cuja pesquisa e atuação abrangem as interfaces entre tecnologias educacionais, inovação pedagógica, formação de educadores e educadoras e Inteligência Artificial na educação, colaborou com sua experiência em projetos voltados à inserção das tecnologias digitais no contexto educacional, assegurando uma análise técnica e pedagógica ao instrumento.

O processo de validação consistiu na análise das questões que compõem o questionário, organizadas em três seções: (1) Informações Pessoais; (2) Educomunicação e Ecossistema Educomunicativo; e (3) Proposta de Formação. Antes de cada seção, foi apresentado o respectivo objetivo específico, com o intuito de orientar a avaliação das perguntas em consonância com esses objetivos.

A avaliação das questões foi realizada por meio de uma escala variando de 0 a 5, na qual os especialistas indicaram seu grau de concordância com cada item, sendo 0 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente). Além disso, foi disponibilizado um espaço para comentários e sugestões de reformulação das questões, bem como para a inclusão de novos itens ou dimensões, conforme a percepção de cada doutor ou doutora. O modelo dessa avaliação consta no Apêndice A – Questionário para validação dos especialistas.

As especialistas e o especialista convidados foram orientados a devolver o instrumento preenchido por meio do mesmo canal utilizado para o envio. As avaliações recebidas foram sistematizadas e analisadas com o objetivo de subsidiar a elaboração de uma segunda versão do questionário, incorporando as sugestões consideradas pertinentes. No processo de análise, foram identificadas convergências e divergências entre as contribuições dos doutores e das doutoras avaliadores(as), o que orientou a reformulação de determinadas questões e ajustes pontuais no instrumento. A versão final do questionário foi revisada e validada conjuntamente pela pesquisadora e por sua orientadora, garantindo sua conformidade com os objetivos da pesquisa e com a fundamentação teórico-metodológica adotada.

Assim, o processo de validação teve como finalidade assegurar a adequação do questionário aos objetivos da pesquisa e sua efetividade como instrumento de coleta de dados, contribuindo para a robustez e a credibilidade da abordagem metodológica. Concluída essa etapa, procedeu-se à aplicação do questionário finalizado (Apêndice B) junto ao público-alvo da investigação.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens, com o objetivo de obter indicadores que possibilitassem inferências acerca das condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2020).

Segundo Bardin (2020, p. 11), a Análise de Conteúdo consiste em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas — desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até à extração de estruturas traduzíveis em modelos — é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Corroborando tal perspectiva, Severino (2017, p. 105) conceituou a Análise de Conteúdo como uma “metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos (...) Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.”

Com base nesses pressupostos, compreendeu-se que a Análise de Conteúdo constitui um conjunto de procedimentos metodológicos aplicáveis a distintos tipos de discursos. Tais procedimentos envolveram, entre outros aspectos, o cálculo de frequências, a identificação de padrões e a busca por equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade, a fim de garantir a confiabilidade dos resultados.

A abordagem metodológica da Análise de Conteúdo possui fundamentos tanto na Linguística quanto na Psicologia Social, atuando sobre os enunciados e sobre a linguagem expressa. Dessa forma, possibilitou-se descrever, analisar e interpretar as mensagens contidas nos discursos coletados por meio de questionários e do grupo focal (Severino, 2017).

No contexto da presente pesquisa, essa metodologia foi aplicada à análise dos questionários e do grupo focal, com o propósito de evidenciar as demandas formativas de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante, no que se refere à inserção de tecnologias digitais na prática educativa.

A organização da Análise de Conteúdo seguiu as três etapas propostas por Bardin (2020): Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

2.4.1 Pré-análise

A pré-análise constituiu a fase de organização e sistematização inicial dos dados. Conforme Bardin (2020), essa etapa teve por finalidade tornar operacionais as primeiras impressões do pesquisador, possibilitando a construção de um plano analítico. Para tanto, foram realizadas leituras flutuantes dos documentos, momento em que se buscaram identificar as

hipóteses emergentes, projetar possíveis categorias e estabelecer critérios teóricos e técnicos para o tratamento posterior do material.

Ainda segundo Bardin (2020), essa etapa abarcou três operações fundamentais: a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, e a construção de indicadores que fundamentaram a análise. A leitura flutuante foi gradualmente se tornando mais precisa, permitindo a delimitação das unidades de análise mais relevantes, como palavras-chave, expressões recorrentes e ideias associadas às demandas formativas e à utilização de tecnologias digitais na educação.

2.4.2 Exploração do material

A segunda etapa, denominada exploração do material, consistiu na codificação e categorização dos dados, mediante regras previamente definidas. De acordo com Bardin (2020, p. 127), tratou-se de uma fase “longa e fastidiosa”, que exigiu operações meticulosas de decomposição do corpus. A codificação foi realizada manualmente, por meio da identificação de elementos significativos nos discursos analisados, com base nas categorias emergentes e nos objetivos da pesquisa.

A codificação, como destaca Bardin (2020), implicou a transformação dos dados em bruto em elementos estruturados por meio de recortes, enumerações e agregações. Essa transformação permitiu construir representações simbólicas do conteúdo, fundamentais para o processo de categorização e posterior interpretação.

2.4.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

A terceira etapa compreendeu o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação. Nessa fase, os dados codificados foram organizados em quadros, esquemas e categorias que evidenciaram os aspectos centrais dos discursos analisados. As operações estatísticas simples e a análise qualitativa permitiram a construção de representações significativas, conforme orientações de Bardin (2020).

A inferência, entendida como operação lógica de dedução, permitiu extrair conhecimentos sobre os(as) participantes da pesquisa e seus contextos. Segundo Bardin (2020, p. 39), inferir consiste em “extrair uma consequência”, ou seja, construir proposições a partir da relação com outras já aceitas como verdadeiras. Por meio da inferência, foi possível interpretar as respostas a perguntas fechadas, identificando, por exemplo, o grau de domínio

tecnológico dos(as) educadores e educadoras, bem como analisar as respostas a questões abertas, destacando a necessidade de formações específicas.

A etapa da interpretação foi marcada pela análise crítica e reflexiva dos dados, integrando as informações obtidas às referências teóricas que sustentaram a pesquisa. Bardin (2020) ressalta que esse momento também envolve a intuição do pesquisador, que, articulada ao rigor científico, possibilita a produção de novos sentidos a partir do material analisado.

Por fim, ressaltou-se a importância da categorização como processo de agrupamento dos códigos em classes temáticas. Conforme Bardin (2020, p. 145), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” Assim, foram elaboradas categorias e subcategorias como: formação pedagógica, infraestrutura tecnológica, resistência ao uso de tecnologias e necessidade de formação continuada, entre outras.

Esse conjunto de procedimentos analíticos possibilitou a construção de um panorama detalhado das percepções e necessidades dos educadores e das educadoras quanto à formação para o uso das tecnologias digitais, contribuindo com os objetivos investigativos da pesquisa.

2.5 SUJEITOS PARTICIPANTES

Foi escolhido como lócus da pesquisa o Centro de Educação Profissional Renato Ramos da Silva, localizado no município de Lages, estado de Santa Catarina. Essa escolha justificou-se pela presença de turmas que ofereciam ensino médio técnico profissionalizante, além de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio. Ressaltando que a equipe educadores e educadores da instituição é composto por profissionais que ministram aulas tanto da formação geral da educação básica (Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, entre outras disciplinas) quanto das disciplinas específicas de cada curso técnico.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, foram escolhidos e convidados 15 educadores e educadoras, considerando como critério o maior tempo de serviço na instituição de ensino médio profissionalizante. A quantidade de selecionados foi determinada pela técnica de pesquisa de grupo focal (Gatti, 2012), que requer um número reduzido, porém representativo, de participantes, a fim de favorecer discussões aprofundadas.

Por fim, seguiram-se os procedimentos éticos necessários para a realização da pesquisa, conforme descrito na seção subsequente.

2.6 QUESTÕES ÉTICAS

O projeto passou por uma avaliação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Planalto Catarinense, seguindo as diretrizes estabelecidas na Resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, aprovado pelo parecer número 6.794.586 (Anexo A). Para que isso fosse possível, obteve-se uma declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas na pesquisa, da equipe gestora do Centro de Educação Profissional Renato Ramos da Silva, da 7ª Coordenadoria Regional de Educação de Lages e da Universidade do Planalto Catarinense (Anexo B). Assim, a execução do projeto teve início somente depois da obtenção da aprovação do comitê, conforme observa-se nos cronogramas na sequência.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹²

A presente seção tem como objetivo conhecer as publicações, teses e dissertações defendidas sobre a educomunicação e ecossistema educutivo na formação de professores por meio da metodologia bibliográfica Estado do Conhecimento. Para que se pudesse fazer um levantamento sobre as pesquisas realizadas a respeito da temática em que se pretendia pesquisar e dissertar: educomunicação, ecossistema educutivo e formação de professores.

O Estado do Conhecimento (EC) é “um tipo de metodologia bibliográfica, este está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Explica-se pela necessidade de se fazer um mapeamento das produções acadêmicas sobre o assunto que se pretende pesquisar e/ou elaborar uma dissertação ou tese. Para isso, faz-se um levantamento de documentos publicados sobre o assunto desejado e consiste na identificação, registro, categorização deste material para que se tenha uma reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que tem como intuito “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição” (Capes, 2020). Programa do qual a Universidade do Planalto Catarinense faz parte.

Para melhor abrangência, também foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos” (BDTD, 2023).

O problema inicial da pesquisa é: como fomentar o uso das tecnologias digitais no ensino médio por meio de ecossistema educutivo para os professores? Deste modo, o estado do conhecimento ajudou a analisar as teses e as dissertações acerca da temática e sobre quais questões já foram respondidas, assim como quais novas perguntas poderiam ser feitas.

¹² Neste capítulo, optou-se pelo uso do termo “professor”, em vez de “educadores e educadoras”, com o objetivo de ampliar a abrangência das pesquisas realizadas durante a fase de coleta de dados.

A busca na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi realizada em abril de 2024. Para isso, utilizou-se os descritores: "educomunicação" AND "ecossistema educ comunicativo" AND "formação de professores" sem recorte temporal na busca de periódicos da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. No entanto, não houve nenhum resultado.

No segundo momento, pesquisou-se com os descritores: "educomunicação" AND "ecossistema educ comunicativo" AND "formação de professores" AND "ensino médio", sem recorte temporal, também não havendo resultados na busca de periódicos da Capes.

Já no BDTD, com os descritores: "educomunicação" AND "ecossistema educ comunicativo" AND "formação de professores" sem recorte temporal foram encontradas três pesquisas, como se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Primeira pesquisa por descritores

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS	CAMPO
"Educomunicação" AND "Ecossistema Educ comunicativo" AND "Formação de Professores"	0	Título
"Educomunicação" AND "Ecossistema Educ comunicativo" AND "Formação de Professores"	1	Assunto
"Educomunicação" AND "Ecossistema Educ comunicativo" AND "Formação de Professores"	3	Resumo
"Educomunicação" AND "Ecossistema Educ comunicativo" AND "Formação de Professores"	3	Qualquer campo

Fonte: Autora (2024).

Com base na pouca quantidade de material encontrado, a pesquisa foi refeita com os descritores: "educomunicação" AND "formação de professores", suprimindo ecossistema educ comunicativo da busca. Deste modo, foi possível encontrar 15 artigos, todos em língua portuguesa e datados entre 2010 e 2023 no catálogo da Capes. Porém, como o foco desta pesquisa são teses e dissertações, partiu-se para outro banco de dados, a BDTD.

Já na biblioteca da BDTD, com os descritores: "educomunicação" AND "formação de professores", suprimindo ecossistema educ comunicativo da busca e sem recorte temporal, foram encontrados dez trabalhos, sendo duas teses e oito dissertações de 2009 a 2023, todos em língua portuguesa, conforme apresenta-se no Quadro 2.

Quadro 2 - Segunda pesquisa por descritores

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS	CAMPO
"Educomunicação" AND "Formação de Professores"	04	Título
"Educomunicação" AND "Formação de Professores"	04	Assunto
"Educomunicação" AND "Formação de Professores"	10	Resumo
"Educomunicação" AND "Formação de Professores"	10	Qualquer campo

Fonte: Autora (2024).

Com as dissertações e as teses selecionados, parte-se para as próximas etapas do EC: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Todas são exploradas, exemplificadas e sistematicamente realizadas para que, ao final, possa-se perceber o rigor científico despendido na pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Para o início da pesquisa, é necessário que se defina o objetivo geral para a construção do Estado do Conhecimento, pois este será o fio condutor da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Sendo assim, esta parte da pesquisa tem como objetivo conhecer as teses e as dissertações defendidas sobre a educomunicação e ecossistema educ comunicativo na formação de professores por meio da metodologia bibliográfica Estado do Conhecimento.

Portanto, seguiu-se para a primeira etapa do Estado do Conhecimento: Bibliografia anotada.

3.1 BIBLIOGRAFIA ANOTADA

A Bibliografia Anotada é a primeira etapa do EC. Após a pesquisa com os descritores, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 64), “os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra”.

Após a leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos encontrados e a organização das referências bibliográficas, criou-se um quadro os seguintes dados: "Nº", referente ao rótulo de identificação do trabalho selecionado e que deve manter-se durante toda a pesquisa; "Ano", referente ao ano de publicação do artigo/tese/dissertação; "Título"; "Palavras-chave"; e "Resumo" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Sendo assim, foi criada um quadro da Bibliografia Anotada com os dez trabalhos encontrados com os descritores “educomunicação” e “formação de professores” na biblioteca do BDTD para prosseguir a análise. No entanto, pela extensão, um quadro foi suprimido da sessão e consta nos apêndices (Apêndice C), pois as informações se repetirão nas próximas análises. Assim, segue-se para a bibliografia sistematizada.

3.2 BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

A segunda etapa da EC é a Bibliografia Sistematizada, para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 67):

A Bibliografia Sistematizada consiste na relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor (es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador.

Os dados do quadro da Bibliografia Sistematizada são: "Nº", referente ao rótulo de identificação do quadro anterior; a coluna "Ano" de publicação do artigo/tese/dissertação; "Título" da publicação, "Nível" acadêmico; "Objetivos"; "Metodologia"; e "Resultados" da pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Deste modo, elaborou-se mais um quadro, também suprimido deste texto pela extensão (Apêndice D), com os dados da bibliografia sistematizada com os dez trabalhos encontrados com os descritores “educomunicação” e “ecossistema educ comunicativo” no catálogo do Capes e na biblioteca do BDTD.

Com isso, observou-se que, dos dez trabalhos, oito são de dissertações e dois são teses. Os objetivos divergem, assim como a metodologia. Analisou-se ainda que sete pesquisas utilizaram como metodologia a pesquisa-ação, sendo que cinco delas abordaram a formação de professores. Entre essas cinco, apenas duas se concentraram em tecnologia, no entanto, uma com foco na educação infantil e outra online voltada para a educação básica. Das dez pesquisas mencionadas, duas envolveram intervenção direta com estudantes no ensino médio.

3.3 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

A terceira etapa da EC é a Bibliografia Categorizada e nesta se faz uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e também uma seleção em que se agrupa as publicações encontradas e selecionadas em blocos aproximando-os por temática (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

De tal modo, de acordo com a análise e a leitura, as pesquisas foram divididas em três categorias: formação de professores na educomunicação, prática pedagógica educomunicação e Educomunicação e conceitos. Conforme representado nos quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3 – Categoria: Formação de Professores na Educomunicação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCOMUNICAÇÃO							
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2019	MARQUES, Rodrigo Müller.	Ousar para não perecer: Educomunicação e a ecosofia na formação com professores	Mestrado	Investigar possibilidades de uso das tecnologias sociais e de mídia para a formação com professores em educação ambiental, por meio de estratégias educativas que exploram a produção de audiovisuais. Investigar concepções e práticas de professores em educação ambiental e o uso de tecnologias sociais e de mídia nesse contexto escolar; - Realizar uma intervenção para formação com professores em educação ambiental explorando tecnologias sociais e de mídia, especificamente, os audiovisuais.	Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória, descritiva e de campo, de caráter intervencionista, que faz uso de pesquisa-ação. Utiliza-se como procedimentos metodológicos para o levantamento de dados empíricos a própria intervenção, entrevistas, diários de campo e análise dos discursos construídos nas produções audiovisuais decorrentes da pesquisa-ação. (VERGARA, 2005).	Ao final do processo de formação, produziram-se e compartilharam-se saberes através do diálogo e da colaboração em produções audiovisuais. A análise dos atravessamentos da experiência da intervenção realizada nos levou a concluir que a produção de imagens por meio de tecnologias sociais e de mídia constitui-se numa estratégia potente para formar professores em educação ambiental. Isso se deu por sua capacidade de criar processos vivos mediante o fomento à participação ativa e colaborativa, pelas apropriações de múltiplas linguagens e tecnologias e pelo uso tanto da razão quanto da emoção na produção de filmes com temática socioambiental. Dessa forma, a formação e seu caráter experimental levaram os participantes a encontrarem-se consigo, com o outro e com o meio ambiente, permeados pela lógica da ecosofia.
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
2	2023	SILVA, Naiana Leme Camoleze	Cinema, Educomunicação e Sala de Aula: contribuições para a formação de professores.	Mestrado	Ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação através dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini e promover diálogos entre as áreas visando contribuir com a formação de professores. Sistematizar o que há de interesse à	O estudo parte de uma perspectiva bibliográfica, passando para um panorama documental com a utilização dos documentários de Pasolini e dá-se, sobretudo, a partir da observação do conteúdo expresso nos documentários do cineasta italiano (...), e tratam de temas como cultura, política, preservação histórica, mito,	Através dos documentários, como a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação e na formação de professores. Posteriormente, com a capacitação docente esse diálogo sobre cinema e educação pode ser levado à sala de aula, incluindo demais áreas correlacionadas, (...)considerando a universidade como espaço privilegiado de

					Educação ao propor auxiliar o docente a fazer uso do Cinema na sala de aula observando os documentários pasolinianos, cujo estudo parte da perspectiva da metodologia bibliográfica.	dramas humanos etc., cuja proposta do trabalho é sistematizar o que há de interesse à área de Educação	extensão e divulgação de saberes diversos, dos pontos de vista cognitivo, científico e de valores éticos e morais.
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
3	2022	JUNQUEIRA, Cinthia Faria	Formação do professor de educação infantil: mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) na perspectiva da educomunicação.	Mestrado	Conhecer e analisar a relação entre o professor de educação infantil em um ambiente permeado pelas TDIC's e como seria possível trabalhar as TDIC's sob a perspectiva da educomunicação	Abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e viés bibliográfico. Tendo embasamento teórico em autores que abordam temáticas como educomunicação e tecnologias digitais aplicadas no âmbito educacional.	Foi desenvolvido um tutorial que será distribuído eletronicamente intitulado: Tutorial de Educomunicação na Educação Infantil. Sua intenção é ser um instrumento para auxiliar o professor a criar seu ecossistema educacional, apresentando formas de utilizar a educomunicação na educação infantil; propor meios e atividades a serem aplicadas; indicar conteúdos e dicas através de hiperlinks.
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
7	2009	SIQUEIRA, Juliana Maria de	Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço	Mestrado	Analisar as possibilidades e os limites da formação continuada de educadoras para a transformação da prática pedagógica em direção à prática pedagógica, incorporação crítica das linguagens e dos discursos mediáticos. Os objetivos específicos são: 1. Em relação às dimensões subjetivas envolvidas na formação: a) Identificar em que medida os meios e tecnologias da comunicação e as	O edifício metódico foi construído a partir da Teoria da Estruturação de A. Giddens, gerando categorias de análise que articulam as dimensões subjetivas (significação da/não prática pedagógica), estruturais (contexto escolar e suas determinações sociopolíticas e econômicas) e coletivas (identidade e consciência profissional). A coleta de dados associou procedimentos quantitativos (aplicados ao universo das participantes do grupo) e qualitativos	Os resultados apontam para a complexidade dos fatores envolvidos na construção e avaliação de programas bem-sucedidos de formação docente, bem como para a relevância do desenvolvimento de propostas educacionais no ambiente escolar.

					linguagens mediáticas estão presentes no cotidiano da professora (dentro e fora da escola) e como se dá o seu uso; b) Caracterizar as proficiências comunicativas e as matrizes culturais das professoras e sua relação com os saberes acionados no processo de formação continuada; c) Reconhecer e analisar os projetos pedagógicos educacionais produzidos pelas educadoras em formação continuada.	(estudos em profundidade realizados junto a uma amostra de quatro escolas municipais).	
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	2017	MOURA, Mariana do Vale.	Hoje é dia de fanzine: Olhares para a educação, formação docente e cidadania	Mestrado	Propor uma reflexão em torno à relação entre educação, formação docente e cidadania. A pesquisa questiona se uma prática educacional pode ser usada como recurso pedagógico, para refletir como seria a utilização do fanzine especificamente. Logo em seguida, pretende-se investigar em que termos e quais resultados podem ser alcançados quando o fanzine é utilizado no curso de formação de professoras e professores. O objetivo geral é fazer uma análise e compreender as	Assume-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que se baseia no tipo de pesquisa “estudo de caso” para investigar como o fanzine, visto enquanto prática educacional, é utilizado em sala de aula na mediação de processos de emancipação e autonomia de alunas e alunos. Enquanto técnicas de coleta do estudo de caso foram utilizadas a entrevista e a análise documental: foram analisadas a transcrição da entrevista, os fanzines produzidos pelas alunas e alunos e o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, gerando assim uma	Os principais resultados e conclusões alcançados por meio da investigação teórica e empírica foram sintetizados a partir de cinco termos necessários para que o fanzine consiga mediar os processos de emancipação e autonomia de sujeitos. Esses termos são: 1) “fanzine enquanto ferramenta de uma concepção crítica da educação”; 2) “fanzine como forma de expressão”; 3) “comunicação e educação conectados pela cidadania”; 4) “fanzine enquanto prática educacional”; 5) “esperança”.

					potencialidades de uma prática educomunicativa na perspectiva da formação docente com vistas à promoção da cidadania.	triangulação de dados.	
--	--	--	--	--	---	------------------------	--

Fonte: Autora (2024).

Quadro 4 – Categoria: Prática Pedagógica na Educomunicação

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCOMUNICAÇÃO							
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
6	2012	MONTEIRO, Eduardo Bastos.	Interface comunicação-aprendizagem: condições para a gestão da Educomunicação.	Doutorado	A pesquisa estuda a condição de convergência entre modalidades de comunicação e modalidades de aprendizagem em intervenções de caráter educomunicativo, considerando os fatores de tangibilidade e possíveis indicadores para seus modelos de gestão em perspectiva de escala – típicas das novas ambiências sociais de comunicação e educação.	Elaboração de um experimento metodológico, incorporando princípios e conceitos próprios da Educomunicação.	Seu desenho apontou a resolução de alguns dos complexos problemas de gestão educativa do desenvolvimento de capacidades comunicativas e, ao mesmo tempo, forneceu subsídios substanciais para a verificação do sistema teórico de hipóteses.
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
8	2018	XAVIER, Manassés Moraes.	Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: do jornalismo político no ensino médio	Doutorado	Analisar a percepção dos pontos de vista e a construção deles em leituras que os alunos do Ensino Médio produziram sobre textos do jornalismo político em função da cobertura das Eleições 2014 para Presidência da República do Brasil e para o Governo do Estado da Paraíba; e Específicos – elaborar um Plano Didático Dialógico-Discursivo de leituras da mídia política baseado na	A pesquisa-ação desenvolvida ocorreu no período de setembro a novembro de 2014.	As considerações pontuais (não finais) indicam a produtividade de se investir em metodologias de ensino pautadas na criação de ecossistemas educomunicativos de aprendizagens orientados pela necessidade formativa de práticas de leituras voltadas para o exercício dialógico de compreender, responsável e reponsivamente, os enunciados em diferentes campos da comunicação discursiva, dentre eles, o do jornalismo político.

					Teoria Dialógica da Linguagem e na Educomunicação; descrever e analisar o impacto das leituras à formação da consciência política dos alunos, bem como as suas avaliações sobre a participação no projeto Leituras da mídia política: você faz?; e identificar os desafios e os avanços dessa intervenção educ comunicativa à formação do professor-pesquisador. No que concerne ao aspecto metodológico, a pesquisa-ação desenvolvida ocorreu no período de setembro a novembro de 2014.		
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
10	2018	CARVALHO, Elisângela Lopes de Lima.	Projeto Educomunicação: formação cidadã na escola de ensino médio Antonio Ferreira Sobrinho, Jaciara (MT)	Mestrado	Compreender como a Educomunicação em uma Escola de Ensino Médio contribui (ou pode contribuir) na formação cidadã dos alunos participantes. Para tanto, o referencial teórico desta dissertação está embasado na proposta de educação libertadora de Paulo Freire e Célestin Freinet, bem como na inserção das mídias no ambiente escolar, através da educomunicação defendida por Ismar Soares.	A coleta de dados se deu em três etapas distintas: a observação indireta, pesquisa documental e entrevista semiestruturada, a qual foi direcionada a 02 professoras e 09 alunos.	A análise dos dados comprovou que há contribuição do projeto na formação cidadã dos estudantes de Ensino Médio que participam do projeto, considerando a possibilidade de ampliação dessa contribuição com a oferta de formação específica sobre a educomunicação, não apenas aos alunos, mas aos demais professores da escola. A partir da pesquisa, constatou-se que as alterações apresentadas nas Portarias de atribuição do educ comunicador no Estado de Mato Grosso influenciaram nos resultados referentes às atividades educ comunicativas, apontando como necessária uma reavaliação acerca da carga horária de disponibilidade deste profissional, assim como a oferta de formação voltada

							para a prática educadora.
--	--	--	--	--	--	--	------------------------------

Fonte: Autora (2024).

Quadro 5 – Categoria: Educomunicação e conceitos

EDUCOMUNICAÇÃO E CONCEITOS							
N	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
5	2013	PEREIRA, Nadir Rodrigues	Educomunicação na pedagogia	Mestrado	Compreender, a partir da literatura sobre educação e formação inicial de profissionais, como poderiam ser introduzidos os paradigmas conceituais da educação no currículo do curso de Pedagogia. Os objetivos específicos foram: a) identificar qual a concepção que os estudantes possuem sobre o conceito de educação; b) identificar junto a futuros pedagogos que conteúdos são considerados significativos na sua formação, englobando a temática educação e comunicação, que pudessem nortear a introdução de novos temas no currículo e a elaboração de políticas de formação de professores focadas em uma educação com os meios; c) identificar estratégias que possam favorecer a introdução do tema educação no curso de Pedagogia.	A pesquisa, desenvolvida sob a ótica da educação – que se apoia nos pilares educação, comunicação e tecnologia –, buscou aproximar essa abordagem à formação e à prática escolar, a partir de um estudo de caso realizado em 2012, com participação de 97 estudantes de duas turmas do curso de Pedagogia.	Os resultados apresentados foram obtidos a partir da construção de três categorias de análise dos dados: concepção, formação e estratégias, e retratam como os estudantes percebem a educação, a importância que atribuem ao conceito como facilitador da inter-relação educação e comunicação, o entendimento de que a educação deve fazer parte da formação profissional do pedagogo, além de estratégias que consideram relevantes para o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva a partir do uso dos meios de comunicação

Fonte: Autora (2024).

Com os quadros contendo as categorias emergentes, pode-se partir para a próxima e última etapa do EC, a Bibliografia Propositiva.

3.4 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVADA

A Bibliografia Propositiva é a quarta etapa do Estado do Conhecimento, para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 72) nesta etapa “avancamos ou buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada”.

Após a seleção e classificação por categoria, faz-se uma análise detalhada das publicações para se fazer inferências propositivas em relação às obras. Os dados também são organizados em um quadro em que busca-se os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

O quadro é composto por quatro colunas: número, categoria, achados, as proposições do estudo, ou seja, aquilo que é proposto pelos autores no estudo, e as proposições emergentes, aquelas propostas pelo pesquisador após a análise (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Assim, segue o Quadro 6, com a Bibliografia Propositiva contendo as categorias analisadas: Formação de professores na Educomunicação, Práticas Pedagógicas na Educomunicação

Quadro 6 - Bibliografia Propositiva

N^o	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
1	Formação de Professores na Educomunicação	<p>Todas as pesquisas presentes na categoria Formação de Professores nas Educomunicação são dissertações de mestrado. Possuem como objetivo a investigação e a promoção da formação de professores por meio da Educomunicação. A metodologia utilizada em cada pesquisa varia, entretanto todas têm abordagem qualitativa e exploratória. Cada pesquisa aborda uma área específica da educação na formação de professores, como o uso de tecnologias sociais e de mídia, cinema, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), fanzines, entre outros. As pesquisas diferem em suas abordagens metodológicas, desde estudos bibliográficos e documentais até intervenções</p>	<p>Formação de Professores: Uso de Tecnologias Sociais e de Mídia na Educação Ambiental</p> <p>Cinema e Educação contribuindo para a formação de professores</p> <p>Formação de Professores: Tecnologias Digitais na Educação Infantil</p> <p>Formação de Professores abordando as Fanzines como Recurso Pedagógico</p> <p>Projetos de formação de estudantes na Educomunicação com a imprensa jovem e leituras de jornalismo político.</p> <p>Rede Social criada para a Formação de Professores na Educomunicação.</p> <p>Formação de Professores para a construção e</p>	<p>As pesquisas encontradas auxiliam a perceber a diversidade de abordagens dentro da categoria de formação de professores na educação nas três categorias. No entanto, mesmo as pesquisas que abordam formação no ensino médio, não foram feitas com os professores, mas sim como estudantes. Do mesmo modo, a pesquisa que abrange tecnologia, não foi direcionada para a formação de professores no ensino médio. O que demonstra que há uma lacuna e uma possibilidade na pesquisa com educação, com ecossistema educacional, formação de professores, o uso da tecnologia e o ensino médio.</p>

		práticas com professores em formação. Os resultados e conclusões de cada pesquisa são únicos e relacionados aos aspectos específicos explorados, como a capacitação docente, uso de ferramentas educacionais e os impactos na prática pedagógica e na cidadania.	avaliação de programas bem-sucedidos de formação docente e a relevância do desenvolvimento de propostas educacionais no ambiente escolar.	
2	Prática Pedagógica na Educomunicação	As pesquisas dessa categoria estão centradas na área da Educomunicação, explorando como a comunicação pode ser integrada de maneira eficaz nas práticas educativas; Sobre os objetivos, visam entender e/ou promover a melhoria da educação por meio da comunicação, seja para desenvolver capacidades comunicativas, formação cidadã ou conscientização política; Todas utilizam metodologias participativas e interativas, como experimentos educativos, pesquisa-ação ou coleta de dados em ambiente escolar.	Gestão educacional e seus impactos na formação educativa; Percepção política dos alunos do Ensino Médio sobre textos de jornalismo político; A Educomunicação na formação cidadã dos alunos do Ensino Médio, com destaque para a influência da prática educacional na escola.	Emerge a ideia de que a Educomunicação e o ecossistema educacional pode ser utilizada como ferramenta na formação de professores, também para fomento nas práticas pedagógicas.
3	Educomunicação e conceitos	Introdução dos paradigmas conceituais da educação no currículo do curso de Pedagogia. A pesquisa foi conduzida sob a ótica da educação, utilizando os pilares da educação, comunicação e tecnologia como base teórica. Um estudo de caso foi realizado em 2012, envolvendo 97 estudantes de duas turmas do curso de Pedagogia. Parte superior do formulário	Identificação sobre a concepção dos estudantes sobre o conceito de educação. Identificação dos conteúdos considerados significativos na formação dos futuros pedagogos, relacionados à educação e comunicação. Identificação das estratégias para introduzir o tema da educação no curso de Pedagogia.	Do mesmo modo, sugere a ideia de que a Educomunicação e o ecossistema educacional podem ser utilizados como ferramentas na formação de professores, bem como para incentivar práticas pedagógicas.

Fonte: Autora (2024).

Com base nas análises das teses e dissertações encontradas e categorizadas em: Formação de Professores na Educomunicação, Prática Pedagógica na Educomunicação e

Educomunicação e Conceitos, é possível concluir que a pesquisa nesse campo revela um crescente interesse e muitas potencialidades tanto para a educação quanto para formação de educadores e educadoras.

Do mesmo modo, demonstra que uma pesquisa que investigue formação de professores em Educomunicação no ensino médio profissionalizante e que utilize o ecossistema educ comunicativo é possível e também inovadora. Pode auxiliar na disseminação dessa abordagem e, além disso, promover a participação ativa e crítica dos educandos e educandas na sociedade, pois, segundo Almeida (2016, p. 14-15):

A Educomunicação pretende habilitar os cidadãos a exercerem seus direitos, principalmente aqueles que envolvem a liberdade de expressão e o acesso à informação, o que implica em, por meio de ações educativas, conscientizar as comunidades sobre o poder da articulação comunitária na sociedade e o papel da comunicação e do diálogo na construção de conhecimentos e na conquista de melhores condições de vida.

Ainda, as pesquisas que fizeram parte do EC indicam uma variedade de abordagens metodológicas e também diversos tópicos dentro da Educomunicação, porém a maioria delas contemplava a pesquisa-ação ou algum tipo de intervenção, todas voltadas para promover uma educação mais eficaz e inclusiva com base na comunicação.

Nas pesquisas que contém a intervenção e a Educomunicação, Viana (2017, p. 926) aponta que:

É preciso partir da compreensão sobre os contextos onde atuaremos/atuamos como educ comunicadores e, de maneira simultânea, agir neles norteados pela busca de novas concepções, novos modos, novos sentidos às práticas comunicativas e educativas empreendidas na situação real, inclusive os presentes em muitas situações cotidianas externas ao tempo e local onde se atua.

Enfatiza-se ainda que, nas dissertações e nas teses encontradas, a pesquisa-ação está presente em muitas formações de educadores e educadoras, e tem por objetivo abordar a teoria e a prática, conectando o que é pensado e o que é feito em processos participativos que visam transformar realidades (Marques, 2019).

Já os estudos sobre Formação de Professores na Educomunicação destacam a importância de formar educadores e educadoras com habilidades educ comunicativas, incluindo o uso de tecnologias sociais, mídia, cinema e outras ferramentas, visando impactar positivamente suas práticas pedagógicas e sua relação com a cidadania de acordo com o contexto social e também histórico.

Para Marques (2019, p. 69), “o novo milênio traz consigo uma crise na profissão de ensinar. Cada vez mais a formação emocional das pessoas, as relações entre elas, a comunidade

e as redes de intercâmbio ganham importância, numa nova forma de ver a educação”. O que pode apontar e ressaltar o papel da Educomunicação na formação de educadores e educadoras.

Por sua vez, a categoria Prática Pedagógica na Educomunicação ressalta como a comunicação pode ser integrada de maneira eficaz nas práticas educativas, visando o desenvolvimento de capacidades comunicativas e a formação cidadã dos alunos. E, neste contexto, Viana (2017, p. 926) afirma que:

É nesta encruzilhada entre o existente e o a ser construído que encontramos a Educomunicação possível, isto é, práticas educacionais que acontecem na fresta, na brecha do sistema em crise, que resulta do atrito entre velhas práticas e estruturas organizacionais, e as novas realidades cotidianas e seus desdobramentos, como é o que vem ocorrendo nos campos da comunicação e da educação existentes, e que desafiam todos a lidarem com o novo a partir da herança cultural que temos e no contexto social em que vivemos, manifestados em hábitos, concepções e valores.

Além disso, um dos estudos apresenta a Educomunicação e seus conceitos, apontando para a introdução desses paradigmas nos currículos de cursos de licenciatura, como Pedagogia, evidenciando a relevância crescente desse campo no contexto acadêmico.

Vale ressaltar também que esta pesquisa contribuiu para se analisar os autores mais utilizados e citados dentro de cada categoria. No que diz respeito a Educomunicação, todas as pesquisas citaram Ismar de Oliveira Soares e Paulo Freire, sendo que a maioria também citou Maria Aparecida Baccega, Adilson Odair Citelli, Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero e Lígia Almeida. Já nas pesquisas que traziam o Ecossistema Educomunicativo foi citada a autora Ademilde Silveira Sartori como principal referência. Na formação de professores, utilizaram António Nóvoa, Francisco Imbernón e Bernadette Gatti como fonte.

Em suma, as análises dessas teses e dissertações revelam não apenas a crescente importância da Educomunicação na formação de professores e nas práticas pedagógicas, mas também indicam lacunas e oportunidades para futuras investigações possíveis, especialmente no contexto do ensino médio profissionalizante. Além disso, auxiliam nas referências e conceitos que podem ser complementares em uma futura pesquisa.

Também percebeu-se que a Educomunicação e seu ecossistema emergem como poderosas ferramentas para promover uma educação mais inclusiva, participativa e socialmente engajada, oferecendo um campo promissor para a inovação e o desenvolvimento contínuo da formação pedagógica e das estratégias educativas.

Para isso, é necessário entender os conceitos de comunicação e de diálogo na perspectiva de Paulo Freire, que corroboraram com o surgimento da Educomunicação.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: COMPLEXIDADE, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa e orientam a proposta formativa desenvolvida, estruturando-se em três eixos centrais: a Teoria da Complexidade, a Educomunicação e a Formação Pedagógica. Parte-se do entendimento de que uma formação educ comunicativa está diretamente relacionada às práticas formativas e pedagógicas que promovem a integração crítica, dialógica e criativa das tecnologias digitais no contexto escolar investigado.

Inicialmente, apresenta-se a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin, como referencial epistemológico que orienta uma compreensão mais integrada, ética e contextualizada dos processos educativos mediados por tecnologias, bem como da formação de educadores e educadoras. Em seguida, discute-se a comunicação e o diálogo sob a perspectiva freireana, compreendendo-os como elementos estruturantes para uma prática pedagógica que seja, simultaneamente, emancipadora e colaborativa, sobretudo no contexto das mídias digitais. Na sequência, explora-se o campo da Educomunicação e na constituição dos ecossistemas educ comunicativos. Por fim, dedica-se atenção às especificidades da formação pedagógica na contemporaneidade, considerando os desafios impostos pelas transformações tecnológicas e a consequente necessidade de práticas formativas contínuas, críticas e interdisciplinares.

Dessa forma, a articulação entre esses eixos busca oferecer uma base teórica consistente para a construção da proposta formativa.

4.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE

Para Morin (2005), uma teoria não é o conhecimento em si, mas um meio para alcançá-lo. Não representa um ponto de chegada, mas sim uma partida, oferecendo uma possibilidade para tratar problemas. Contudo, uma teoria só cumpre seu papel cognitivo quando há pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção que confere ao termo "método" seu caráter indispensável.

Morin (2002, p. 38), em "Os sete saberes necessários à educação do futuro", afirma que o "conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade". Para o autor, a complexidade ocorre quando elementos distintos são inseparáveis e constituem um todo, como aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos e mitológicos. Acrescenta que há um "tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a

união entre a unidade e a multiplicidade." A era planetária intensifica os desafios relacionados à complexidade.

Para compreender o Paradigma da Complexidade, é necessário primeiro entender o Paradigma da Simplificação, que, segundo Morin (2005, p. 331-332), caracteriza-se por:

1. Princípio de universalidade: "só há ciência do geral", com exclusão do local e do singular como contingentes ou residuais; 2. Eliminação da irreversibilidade temporal e de tudo que é eventual e histórico; 3. Redução do conhecimento de conjuntos ou sistemas ao conhecimento de suas partes simples; 4. Redução do conhecimento das organizações aos princípios de ordem e invariâncias inerentes a elas; 5. Princípio de causalidade linear, exterior aos objetos; 6. Supremacia da ordem explicativa e determinismo universal, ignorando aleatoriedades como meras aparências da ignorância; 7. Isolamento do objeto em relação ao seu ambiente; 8. Separação absoluta entre o objeto e o sujeito que o concebe; 9. Eliminação da problemática do sujeito no conhecimento científico; 10. Eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e formalização; 11. Negação da autonomia; 12. Confiabilidade absoluta da lógica na definição da verdade, considerando a contradição como erro; 13. Discurso baseado em ideias claras e distintas, em perspectiva monológica.

O Paradigma da Simplificação, portanto, privilegia a generalização, desconsidera o singular e desassocia o objeto de seu contexto. Ignora a complexidade e estabelece uma separação entre objeto e sujeito (Morin, 2005). Esse paradigma busca uma ordem universal, frequentemente reduzida a uma única lei, desconsiderando a multidimensionalidade dos sujeitos e objetos (Ribeiro, 2010). Também adota princípios de disjunção, redução e abstração, conforme formulado por Descartes, que propôs a clareza e distinção das ideias como critério de verdade (Morin, 2015).

Segundo Ribeiro (2010, p. 86), "a lógica clássica desse pensamento simplificador baseia-se na razão binária (ex. ou é A ou B)", resultando em uma visão linear e fragmentada do conhecimento. Esse modelo de pensamento, embora tenha contribuído para avanços científicos, limitou a compreensão da realidade ao ignorar contextos e inter-relações (Morin, 2015).

Dias (2007) destaca que o cartesianismo privilegiou a separação entre sujeito e objeto, indivíduo e natureza, corpo e alma, desconsiderando os sistemas em que os objetos operam. O princípio de disjunção isolou os campos da física, biologia e ciências humanas, o que gerou consequências negativas evidenciadas no século XX (Morin, 2015). Essa divisão criou um abismo entre o ser humano e o conhecimento, gerando mundos quase incomunicáveis (Dias, 2007).

Uma das principais limitações do pensamento antigo foi sua tendência à fragmentação e à divisão em compartimentos, o que resultou em uma incapacidade de compreender as conexões, relações e interdependências entre diferentes áreas (Nicolescu, 2002). Do mesmo modo, a redução da percepção global resulta na diminuição do senso de responsabilidade,

fazendo com que cada indivíduo se concentre apenas em sua tarefa específica. Isso também enfraquece a solidariedade, rompendo os vínculos orgânicos com a comunidade e os sujeitos (Morin, 2004).

Morin (2022, p. 14) afirma que, no âmbito escolar:

1. O desafio da globalidade, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares. 2. A não-pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar na multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável.

Em contrapartida, o pensamento complexo propõe uma abordagem integrada e multidisciplinar, buscando superar a visão reducionista ao integrá-la em uma compreensão ampliada dos fenômenos (Ribeiro, 2010). Para Morin (2015, p. 13), "a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas", envolvendo ações, interações, retroações e acasos. Assim, o pensamento complexo rompe com a lógica da simplificação e propõe uma visão mais abrangente da realidade.

A Teoria da Complexidade propõe uma abordagem que busca compreender a natureza intrincada e interconectada dos fenômenos. Morin (2003) destaca que os principais objetos de estudo das ciências, como os da física, biologia, sociologia e astronomia, devem ser compreendidos como sistemas, pois, fora dessa perspectiva sistêmica, restaria apenas uma realidade fragmentada e dispersa. Para o autor, o mundo organizado pode ser comparado a um arquipélago de sistemas imersos em um vasto oceano de desordem, de modo que tudo aquilo que antes era concebido como objeto isolado passou a ser entendido como parte de um sistema dinâmico e relacional.

Reconhecer a multidimensionalidade do real exige compreender que abordagens excessivamente especializadas e fragmentadas tendem a oferecer visões limitadas do conhecimento. Ainda assim, a complexidade manifesta-se por meio de características inquietantes, como o entrelaçamento, a desordem, a ambiguidade e a incerteza, o que desafia as tentativas de simplificação. Dessa forma, embora o conhecimento busque organizar e dar sentido aos fenômenos, tal ordenação não pode ignorar a complexidade intrínseca ao mundo vivido (Morin, 2015).

Como destaca Morin (2015, p. 11), "se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a relevá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo".

Sendo assim, Morin (2000) apresenta a transição do Paradigma da Simplificação para o da Complexidade como um imperativo para a educação e, do mesmo modo, para a compreensão do mundo contemporâneo. Com isso, o pensamento complexo é, em sua essência, dialógico, recursivo e hologramático. Essas características são base sobre a qual se constrói uma compreensão mais profunda e interconectada da realidade.

4.1.1 Princípios do Pensamento Complexo: Dialógico, Recursivo e Hologramático

No âmbito da Teoria da Complexidade, Morin (2005) identifica três princípios fundamentais que sustentam sua proposta epistemológica: o dialógico, o recursivo e o hologramático. Esses princípios não atuam de forma isolada; ao contrário, são interdependentes e, embora por vezes se apresentem como contraditórios, constituem dimensões complementares essenciais para a compreensão dos fenômenos complexos. A tensão entre esses princípios não é um obstáculo, mas uma condição para uma articulação que integra múltiplas dimensões da realidade.

Dentre esses fundamentos, o **princípio dialógico** assume papel central ao propor a coexistência de lógicas distintas e, em muitos casos, antagônicas, que interagem de maneira produtiva. Para Morin (2005), a dialógica representa a articulação entre elementos contraditórios, como ordem e desordem, estabilidade e instabilidade, que, mesmo em tensão, favorecem a emergência da organização e da complexidade. Como afirma o autor: “o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (Morin, 2005, p. 73).

Para Morin (2022, p. 96):

A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. (...) De um certo ponto de vista, os indivíduos, na medida em que desaparecem, são como corpúsculos autônomos; de um outro ponto de vista — dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade —, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo. O pensamento deve assumir dialogicamente os dois termos, que tendem a se excluir um ao outro.

Ou seja, a dialógica, como princípio do pensamento complexo, possibilita integrar racionalmente noções contraditórias, como indivíduo, espécie e sociedade, sem reduzi-las,

reconhecendo sua interdependência e a tensão entre elas na compreensão dos fenômenos humanos.

Nesse mesmo sentido, Alves e Bianchi (2021, p. 81) explicam que:

(...) o princípio dialógico remete à fórmula de Heráclito: ‘viver de morte, morrer de vida’, que, segundo Morin, indica a coexistência necessária dos contrários na constituição da realidade e no seu fazer-se. Uma relação constante e indissociável entre ordem, desordem e organização, por exemplo. Uma postura assim permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contrárias, obrigando o pensamento a assumir a coexistência, a convivência e a necessária concorrência (no sentido de correr juntos) de aspectos e de termos que são antagônicos.

Desse modo, essa concepção rompe com a lógica binária tradicional, que tende a suprimir as contradições, propondo, em seu lugar, uma abordagem que as integra como constituintes da realidade. Morin (2005, p. 63) ainda reforça essa perspectiva ao afirmar que “fenômenos desordenados são necessários, em certas condições, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”. Assim, compreende-se que a ordem pode emergir da desordem, e ambas coexistem como forças geradoras da organização nos sistemas complexos.

Portanto, a dialógica não visa eliminar as contradições, mas compreendê-las como inerentes à dinâmica dos sistemas vivos e sociais. Morin (2005, p. 240) destaca que “a dialógica não supera as contradições radicais, considera-as como insuperáveis e vitais, enfrenta-as e integra-as no pensamento”. De tal modo, o pensamento complexo incorpora tanto a auto-organização (a capacidade de o sistema se estruturar internamente) quanto a eco-organização (a forma como ele se relaciona e se reorganiza em interação com o meio).

Ressalta-se ainda que essa concepção também se manifesta na própria constituição do universo. Morin (2000) observa que o mundo se estrutura a partir de uma relação dialógica entre ordem, desordem e organização, desde sua origem caótica, marcada por explosões solares, colisões cósmicas e transformações geológicas que culminaram na auto-organização da Terra.

Para além da articulação entre opostos, a dialógica também favorece a emergência de novos significados. Nicolescu (1999) contribui com esse entendimento ao apontar que o princípio dialógico possibilita o surgimento de uma terceira via, antes inexistente, a partir da interação entre lógicas aparentemente excludentes. Tal interação propicia o aparecimento de novos níveis de realidade, que transcendem os polos em tensão e configuram fenômenos emergentes.

Morin (2022) reafirma essa visão ao destacar que o pensamento complexo valoriza a coexistência de pares como certeza e incerteza, estabilidade e instabilidade, rompendo com os

limites da racionalidade linear. O princípio dialógico, logo, revela-se indispensável para compreender as dinâmicas contraditórias e interdependentes que constituem a realidade, oferecendo uma alternativa epistemológica mais abrangente e integradora.

O segundo princípio, **pensamento recursivo**, apresentado por Morin é o da recursão, também denominado circuito recursivo. De acordo com Alves e Bianchi (2021, p. 81):

(...) o princípio do circuito recursivo é entendido como um sistema no qual produtos e efeitos devem ser percebidos simultaneamente como produtores e causadores daquilo que os produz. Por este princípio considera-se o movimento circular entre os constituintes de uma totalidade sistêmica, que não é apenas retroativo (um se volta sobre o outro), mas sim, recursivo (um se volta sobre o outro acrescentando-lhe o resultado do seu movimento anterior).

No pensamento complexo, o termo “recursivo” provém da noção de recursão organizacional, isto é, de um processo em que os elementos de um sistema se produzem mutuamente, num circuito contínuo de retroalimentação. Morin (2005) destaca que esse princípio rompe com a lógica linear de causa e efeito, enfatizando a existência de circuitos auto-constitutivos, auto-organizadores e autoprodutores.

Ainda que o termo recursão remeta à repetição, Morin (2005) amplia esse entendimento ao considerá-la como dinâmica criadora: o que é produzido retorna ao que o produziu, modificando-o e transformando-o. O que pode ser observado, por exemplo, na relação entre indivíduo e sociedade, em que a sociedade é formada por indivíduos, porém também atua como instância que os constitui.

Nesse sentido, a recursividade apresenta-se como uma causalidade circular, distinta da retroação que é mecânica e repetitiva. Alves e Bianchi (2021) exemplificam essa lógica ao afirmar que o fruto não apenas é gerado pela árvore, mas contém a semente que a poderá regenerar. Sendo, portanto, uma relação circular e inovadora, que permite o surgimento de novidades e a evolução do todo e de suas partes.

Essa dinâmica é particularmente visível na relação entre teoria e prática, na qual uma transforma a outra em um movimento constante de renovação e aprendizagem. A teoria modifica a prática, ao passo que a prática reformula a teoria, num processo formativo em espiral, essencialmente evolutivo (Alves; Bianchi, 2021).

Do ponto de vista filosófico, tal concepção rompe com a linearidade causal. Como sintetiza Morin (2005, p. 76): “a ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido, volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo auto constitutivo, auto-organizador e autoprodutor.”

O terceiro princípio do pensamento complexo é o **princípio hologramático**, que expressa a ideia de que, em determinados sistemas, cada parte contém a totalidade do sistema a que pertence. Para Morin (2003, p. 15), esse princípio “coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte”.

A metáfora do holograma ajuda a compreender esse princípio: em um holograma, cada ponto contém a imagem completa do objeto representado. Do mesmo modo, em um organismo vivo, cada célula contém a totalidade do patrimônio genético do ser. Para Morin (2022, p. 94):

O princípio "holográfico" põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” Assim, cada célula é uma parte de um todo — o organismo global —, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas.

Assim, percebe-se que essa concepção estende-se também ao campo social. Cada indivíduo carrega consigo elementos do coletivo e, ao mesmo tempo, participa da constituição desse mesmo coletivo (Morin, 2022). Assim, o sujeito é simultaneamente parte e expressão do todo social.

Morin (2000) observa que essa lógica se aplica tanto aos organismos vivos quanto aos sistemas sociais: cada parte reflete e contém o todo, e o todo se realiza por meio de suas partes. De maneira análoga, o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo, pois em sua individualidade está inscrita a totalidade do cosmos.

Esse princípio também se manifesta nas dinâmicas globais contemporâneas. Com a intensificação das interações planetárias, cada parte do mundo se torna mais conectada ao todo, e o todo está cada vez mais presente em suas partes. Para Morin (2000), essa interdependência se aplica não apenas a povos e nações, mas também aos indivíduos, que hoje estão atravessados por fluxos culturais, simbólicos e informacionais oriundos de todo o planeta.

Diante disso, Morin (2002, p. 88) propõe a superação do pensamento fragmentado e defende que “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”. Tal perspectiva exige uma abordagem epistêmica integradora, sensível às relações de interdependência e às múltiplas dimensões que constituem a realidade.

No campo da educação, o princípio hologramático convida à superação de abordagens compartimentalizadas. Compreender o sujeito implica reconhecer que ele é portador de sua

cultura, de sua história e de sua coletividade. Nesse sentido, conhecer o indivíduo é também um caminho para compreender o coletivo e vice-versa.

Com isso, os três princípios apresentados (dialogico, recursivo e hologramático) sustentam a ruptura com o paradigma da simplificação e apontam para a construção de um pensamento que reconheça as interações inseparáveis entre partes e totalidades. Tal pensamento exige uma visão que seja contextualizada, integradora e transdisciplinar, em consonância com os desafios do mundo contemporâneo.

4.1.2 Religação de Saberes de Morin

A Religação de Saberes, para Morin (2004), consiste na capacidade de organizar o pensamento de forma articulada, relacionando e, ao mesmo tempo, distinguindo os diferentes conhecimentos. Essa concepção está no cerne de sua proposta epistemológica, que busca romper com a fragmentação do saber promovida pela compartimentalização disciplinar.

Conforme Alves e Bianchi (2021, p. 86):

Morin procura evidenciar (...) a importância da religação dos saberes para a construção de uma nova maneira de pensar que contextualiza, que não simplifica, que não fragmenta os objetos do conhecimento, que busca situá-los no sistema mais amplo de que fazem parte, que é, portanto, ecologizante: um pensamento que se denomina complexo.

Essa nova forma de pensar, fundamentada na complexidade, visa superar os limites da lógica simplificadora que permeia o paradigma clássico de conhecimento. Essa competência, frequentemente negligenciada nos processos educativos, deveria ocupar um lugar central na formação humana. Nesse sentido, Morin (2004) enfatiza a importância de estimular a aptidão natural do espírito humano para contextualizar e globalizar informações, ou seja, para situar cada conhecimento em seu devido contexto e em relação ao conjunto mais amplo do saber.

Além disso, Morin (2002) defende o desenvolvimento da capacidade de interrogar, duvidar e integrar o saber à própria existência, promovendo uma postura reflexiva diante das questões fundamentais da condição humana e do tempo histórico em que se vive. Essa orientação implica uma transformação no papel do ensino, de modo a favorecer a construção de sentido por meio da articulação entre os saberes particulares e o conhecimento global.

Nesse contexto, Morin (2004, p. 21) afirma:

O quadro global das quatro primeiras jornadas temáticas (cosmos, Terra, vida, humanidade) tende a favorecer, tanto por parte do professor quanto do aluno, a colocação do saber particular ou especializado no contexto em que ele se insere e, se possível, em seu conjunto global.

Diante dos desafios do novo milênio, Morin (2004) argumenta que a missão fundamental do ensino é desenvolver a capacidade de contextualizar e globalizar os saberes, conectando conhecimentos específicos a uma compreensão mais ampla. Essa aptidão exige a renovação cultural por meio de novas humanidades, fundadas no diálogo entre a cultura tradicional e a científica.

O pensamento complexo reconhece o valor específico de cada disciplina, mas também enfatiza a importância do diálogo entre os diferentes saberes. Essa perspectiva propõe a superação da fragmentação do conhecimento, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla e integrada das múltiplas dimensões que constituem a realidade (Alves; Bianchi, 2021).

Nessa direção, Morin (2004, p. 22) observa “as disciplinas deveriam, por outro lado, apresentar uma adequação a 'objetos' que sejam a um só tempo naturais e culturais, como o mundo, a Terra, a vida, a humanidade.”

Esses objetos, naturalmente percebidos em sua globalidade, foram dissolvidos pelo ensino disciplinar, sendo retalhados pelas ciências físicas, químicas, biológicas e humanas. Esta fragmentação compromete a apreensão do humano enquanto totalidade e levou, em certos casos, à negação da própria noção de sujeito nas abordagens estruturais.

Dessa forma, Morin (2004, p. 21) adverte “não basta enunciar as necessidades de contextualizar e de religar os saberes; é preciso ainda encarar os métodos, instrumentos, operadores e conceitos aptos a produzir essa reunião.” Trata-se, portanto, de uma exigência não apenas epistemológica, mas também metodológica e pedagógica.

Ao refletir sobre o avanço do conhecimento científico, Morin (2022) destaca que, mesmo que breves e dispersos, os exemplos apresentados evidenciam a surpreendente diversidade de situações que impulsionam o progresso das ciências quando há ruptura com o isolamento disciplinar. Esse avanço ocorre por meio da circulação de conceitos e modelos cognitivos, das interferências entre áreas, da complexificação das disciplinas em campos policompetentes, da formulação de novas hipóteses e da construção de esquemas explicativos capazes de articular os diferentes saberes em um sistema teórico comum.

O autor acrescenta (Morin, 2022, p. 112):

Hoje, é preciso tomar consciência desse aspecto, o menos elucidado da história oficial das ciências, que é um pouco como a face obscura da lua. Intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais.

Essa crítica é aprofundada quando Morin (2022) observa que a noção de ser humano está dispersa entre as diversas disciplinas das ciências biológicas e humanas, sendo fragmentada em aspectos como corpo, cérebro, genes e cultura. Esses múltiplos elementos só adquirem sentido se forem religados à totalidade da condição humana. Caso contrário, corre-se o risco de decretar a inexistência do ser humano nas categorias disciplinares, negando sua complexidade e singularidade.

Nesse sentido, Alves e Bianchi (2021, p. 94) destacam a relevância do estudo de cada campo científico, ao mesmo tempo em que defendem a superação das barreiras entre disciplinas e a articulação entre os diferentes saberes. Como afirmam:

O conhecimento isolado e fragmentado não resolve, não responde aos grandes problemas de nossa época. E nem responde à necessidade de todos os seres humanos de terem visões de totalidade abrangentes que os ajudem a situar aspectos particulares em contextos mais amplos. Talvez o maior aprendizado que se possa promover é o de articular os saberes, pois ao aprender a religar, contextualizar, globalizar, podemos buscar com mais pertinência soluções para os nossos problemas (Alves e Bianchi, 2021, p. 94).

Morin (2004) também chama atenção para os chamados “objetos naturais” do conhecimento, como as grandes questões existenciais sobre a origem, o destino e a condição humana, que, embora intuitivamente reconhecidas por adolescentes, foram esvaziadas do currículo escolar. Para este sociólogo e filósofo, esses temas correspondem às inquietações permanentes da tradição cultural, literária e filosófica e conferem sentido ao saber quando articulados às interrogações humanas fundamentais.

Entretanto, quando o conhecimento é transmitido de forma fragmentada, tende a perder seu interesse e significado. Por essa razão, Morin (2004) propõe uma reflexão específica sobre as culturas juvenis, reconhecendo tanto as distâncias quanto as possíveis aproximações entre o universo dos estudantes e o mundo dos professores.

A complexidade, conforme aponta Morin (2004), não constitui uma resposta, mas um desafio epistemológico que exige a superação dos paradigmas clássicos baseados na simplicidade, na ordem linear, na compartimentalização disciplinar, na redução das partes ao todo e na lógica identitária. A ciência moderna, até o início do século XX, buscava leis universais para explicar os fenômenos, como exemplificado no modelo determinista de Laplace. Contudo, descobertas como a termodinâmica, a física quântica e a teoria da evolução introduziram elementos como irreversibilidade, acaso e emergência, desafiando os pressupostos da racionalidade científica tradicional.

Diante disso, o paradigma da complexidade emerge como alternativa às limitações dessas abordagens, propondo uma forma de pensar que reconhece a interação entre ordem,

desordem e organização, articuladas de modo dialógico. Morin (2004) sustenta que a organização do real não pode ser compreendida pela separação entre sujeito e objeto nem por uma lógica que exclua a contradição. Ao contrário, o pensamento complexo exige a integração entre partes e totalidade, reconhecendo que o todo possui propriedades emergentes irreduzíveis à soma de suas partes.

Para Nicolescu (2009, p. 57), “a educação contemporânea necessita urgentemente de um novo paradigma, que forme o sujeito capaz de navegar entre os diferentes níveis de realidade, articulando o conhecimento científico, cultural e existencial.” Esse novo paradigma também contesta a pretensão científica de alcançar verdades absolutas, ressaltando que todo conhecimento é situado, provisório e atravessado por incertezas. A lógica clássica, portanto, é relativizada pela necessidade de transgressão e complementaridade, como demonstra a dualidade onda/partícula na física quântica. Nesse sentido, a dialogia entre instâncias contraditórias torna-se essencial para compreender os fenômenos vivos, sociais e históricos, marcados por imprevisibilidades, rupturas e múltiplas causalidades (Morin, 2004).

Sobre os níveis de realidade e a complexidade do real, Nicolescu afirma que (2002, p. 36) “o real é estruturado em múltiplos níveis de realidade que não podem ser reduzidos uns aos outros. A transdisciplinaridade propõe um método para ligar esses níveis, entendendo que a realidade é complexa e multi-dimensional.” Desse modo, Morin (2004) resalta que, para enfrentar os desafios contemporâneos, é indispensável religar os saberes, contextualizar as informações e buscar uma compreensão global dos fenômenos. O que implica em abandonar o ideal hiperespecializado e compartimentalizado do conhecimento, adotando uma abordagem transdisciplinar, capaz de integrar as múltiplas dimensões da realidade.

Sendo assim, é preciso destacar que, nesta pesquisa, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin não foi mobilizada como um método de análise, mas como base epistemológica que orienta o modo como a pesquisadora concebe e compreende os fenômenos educativos e comunicacionais investigados. Fundamenta-se, portanto, na premissa de que as práticas formativas, os ecossistemas comunicativos e as interações educacionais são atravessadas por dinâmicas não-lineares, inter-relacionais e recursivas, exigindo uma postura investigativa aberta à incerteza, à incompletude e à dialogicidade.

Dessa forma, compreendendo a formação pedagógica como um processo contínuo, dialógico e permeado por múltiplas conexões, destaca-se a importância da comunicação e do diálogo, conforme proposto por Paulo Freire, como fundamentos essenciais para práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

4.2 COMUNICAÇÃO E DIÁLOGO NA PERSPECTIVA FREIREANA

O mundo humano é um mundo de comunicação (Freire, 2022b) e a comunicação é uma necessidade básica à prática educativa. No entanto, segundo Freire (2022d), pelo fato de que os educadores, as educadoras e os demais responsáveis pelo processo educacional desconsiderarem a formação integral do ser humano totalmente, acabam fortalecendo cada vez mais a maneira autoritária de falar de cima para baixo com os estudantes, verticalmente.

A comunicação vertical, aquela em que o educando deve apenas escutar e obedecer, segundo Freire (2022d, p. 81), torna a educação em:

Um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "Bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Tem-se como exemplo as aulas onde o educador transmite informações unilateralmente, sem que possibilite a participação ativa dos educandos e das educandas. Os sujeitos devem absorver as informações dadas pelo professor, de modo hierárquico, sem que se possa questionar ou, até mesmo, contribuir para o próprio processo de aprendizado.

Este educador, para Freire (2022d, p. 81) “aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos e educandas serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”, dificultando o diálogo, a comunicação e, principalmente, a aprendizagem.

Freire ainda afirma que (2022d, p. 81) “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Assim, para que se ocorra a formação integral dos educandos e das educandas, é preciso que haja uma comunicação autêntica. Esta deve ser horizontal e dialógica, utilizando-se da premissa de falar com uma troca constante entre educador/educadora e educando/educanda e não uma imposição vertical de conhecimento, o falar para.

Em vista disso, a existência humana não pode ser muda, nem pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com as quais os homens possam transformar o mundo. Existir é pronunciar e modificar o mundo que, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar na ação-reflexão (Freire, 2022d).

Então, a comunicação surge, deste modo, como processo alicerçado nos deslocamentos individuais, subjetivos e também do envolvimento social do sujeito no e com o mundo, fazendo com que haja sentido à vida humana (Citelli; Suzina; Tuftet, 2021).

Por sua vez, o diálogo é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2022d). Ou seja, o verdadeiro diálogo faz com que os sujeitos contribuam ativamente para a construção de ideias e de perspectivas que fazem com que surjam pensamentos e ações voltados à transformação e humanização do mundo

Vale ressaltar que uma relação horizontal entre A com B, surge de uma matriz que seja crítica e que também gere criticidade. É nutrida de amor, humildade, esperança, fé, confiança. Por isso, só o diálogo comunica e instala uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2022a).

Freire (2022b, p. 86), também afirma que “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo.” Deve envolver troca ativa de significados entre os sujeitos, não apenas sobre transmitir palavras ou informações, mas também sobre compartilhar significados implícitos e tornar todos ativos na criação e na interpretação do significado.

Para Freire (2022b, p. 87), “em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam (...) através de um mesmo sistema de signos linguísticos”. No entanto, se não há preocupação com a classe social, o nível de escolaridade, a idade dos envolvidos, ambiente, pode haver dificuldade na compreensão e a não efetividade desse diálogo.

Se não existe acordo entre signos, pode não acontecer a compreensão entre os sujeitos, impossibilitando a comunicação (Freire, 2022b). No entanto, também não se deve subestimar o aprendizado e a capacidade de comunicar independente de quem são os sujeitos. Para Streck, Redin e Zitkoski (2010), somente um diálogo verdadeiramente eficaz, que implica um pensar crítico, é capaz também de estimular o pensar crítico.

Torna-se significativo citar que um diálogo problematizador é indispensável para que se diminua a distância entre a expressão significativa e a percepção dos ouvintes, para que o significado passa a ter a mesma significação para ambos. Para isso, são necessárias a comunicação e a intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado (Freire, 2022b).

Conforme afirma Citelli, Suzina e Tuftet (2021, p. 10-11), a comunicação traz consigo uma “perspectiva política e o entendimento de que o ato de comunicar vai além do simples comunicado, haja vista mobilizar no seu interior a troca de experiências, a reciprocidade comunicante, enfim, a construção do conhecimento”. Destacando que a comunicação envolve a troca de experiências, a reciprocidade comunicante e, por fim, a construção ativa do conhecimento com sua dimensão política.

Para concluir, é fundamental apresentar, segundo Freire e Guimarães (2022, p. 154) “a ideia de que a partir do diálogo, você pode construir teorias e práticas diferentes das que alguém pode produzir sozinho”. Por isso, o diálogo pode ser fundamental na construção de novas práticas pedagógicas, no educar com e para a mídia.

4.2.1 Educar com [para] a mídia

Mais de uma década após a morte de Paulo Freire, em 2011, lançou-se o livro “Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação”, com os registros organizados por Sérgio Guimarães em diversos diálogos com o autor e com outros interlocutores. Neste material, acentuam-se as análises da educação para as mídias do patrono da educação brasileira (Sousa, 2022, p. 2).

O livro apresenta o educar com a mídia, trazendo a relação entre o ensino nas escolas e a importância dos meios de comunicação como influência nos educandos/educandas e na sociedade. Paulo Freire diz a Sergio Guimarães que não é contra a televisão, por exemplo, mas que é preciso questionar as relações de poder em que as mídias estão inseridas (Freire; Guimarães, 2022).

Freire e Guimarães (2022, p. 37) afirmam que “enquanto monopólio de um certo grupo de força, de poder, o risco que você tem, que a sociedade civil inteira tem, é o de ficar manipulada pelos interesses de quem detém o poder sobre esse meio de comunicação”.

Entender as relações de poder subjacentes nos meios de comunicação é crucial, pois há risco, contemporaneamente comprovados, de que os interesses desses grupos dominantes se sobreponham aos interesses mais amplos da sociedade.

Por isso que as tecnologias da informação e comunicação:

(...) também podem ser tomadas nesse sentido de “coisificar” mais ainda o humano, sendo necessárias estratégias que contrariem as intenções de poder que alimentam essa instrumentalização. Toda problemática da educação deve ser encarada como processo essencial nas relações entre os homens e as mulheres, e essa relação não pode ser opressora, independente dos (novos) artefatos que as ancoram. Tem que ser

relações horizontais entre pessoas que tentam e podem entrar em contato entre si, que ampliam as potencialidades, conhecem e respeitam as diferenças. As TDIC podem ser formas, maneiras, pontes que os indivíduos possuem para se apresentar e se construir com os outros (...) Todavia, que sejam elas pontes acessíveis a todos e passíveis de críticas

Evidenciou-se, naquele momento, necessidade de questionar os propósitos e os interesses por trás das mídias, principalmente pela unilateralidade de muitas delas com pouco ou nenhum espaço para diálogo. No entanto, essa afirmação é cada vez mais pertinente e preocupante.

Por isso, a problemática da educação, para Freire e Guimarães, (2022, p. 154):

Deve ser encarada como processo essencial nas relações entre os homens, e essa relação não pode ser opressora, quer seja o sujeito professor ou jornalista. Ela tem que ser uma relação horizontal entre pessoas que tentam entrar em contato entre si, e o meio de comunicação é a forma, a maneira, a ponte que o indivíduo tem para se apresentar ao outro, para mediatizar a relação entre um e outro.

Considerando essa perspectiva, a educação precisa ser vista como um processo central nas relações humanas e estabelecer relações que não sejam opressivas entre sujeitos dentro dessa estrutura. A comunicação na educação, assim como no jornalismo citado pelos autores, precisa ser verdadeira e igualitária, horizontal, onde todos os envolvidos têm oportunidade de se expressar e de ser ouvida de forma justa.

Sobre as mídias e tecnologias serem utilizadas em sala de aula como ferramenta pedagógica, os autores afirmam que o problema não estaria em trazer os meios de comunicação para as práticas pedagógicas, mas estarem cientes a quem esses ferramentais estão servindo. Mas, novamente, a serviço de quem a informática entraria no contexto educacional brasileiro (Freire; Guimarães, 2022).

Freire afirma que:

Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço "do quê" e a serviço "de quem" os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto. (...) a chamada unidirecionalidade do canal de comunicação é algo muito discutível (Freire; Guimarães, 2022, p. 36).

Sendo assim, os educadores e as educadoras não podem ficar alheios a esse problema. É necessário que sejam críticos e que fiquem atentos com os meios de comunicação, pois encontram-se preponderantemente nas mãos de um poder que não opta pelo povo e pelas classes populares, não preocupam-se com as desigualdades sociais (Freire; Guimarães, 2022).

Já as considerações de Freire e Guimarães, (2022, p. 176) sobre a informática, sugerem que esta é “repartida de maneira muito desigual, mas, ao mesmo tempo, uma fonte que os países pobres — ou as pessoas pobres nos países ricos — estariam errados em não abordar: a informática”. A internet, por sua vez, é uma fonte de informação muito relevante, pois nela encontram-se fontes de seleção, de triagem (Freire; Guimarães, 2022).

Exemplificando, Freire e Guimarães (2022, p. 178) afirmam que:

Ou seja: entre duas pessoas que olham a mesma coisa na internet, aquela que tem o capital cultural mais rico e mais diversificado vai tirar muito mais proveito do que a outra. Ela vai inscrever aquilo numa paisagem, vai fazer a sua própria rede, as suas conexões próprias; vai procurar os seus próprios hipertextos, enquanto que a outra não o fará.

A exposição dessa afirmação, demonstra e exemplifica o que se vive com a internet hoje, principalmente no que diz respeito às notícias falsas e à polarização política que tem-se presenciado nos últimos anos, não só no Brasil. A dificuldade em separar e classificar informações nos meios de comunicação tem se tornado cada vez maior.

Sobre o papel do educador, Freire e Guimarães (2022, p. 37) asseguram que:

Como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados. Na verdade, o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação, é comunicado! Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem-vestidos.

De acordo com as informações apresentadas, destaca-se a importância do papel da educação e dos meios de comunicação na sociedade contemporânea. Nesse ponto, sobressai a relevância dos educadores e das educadoras que precisam encontrar meios de minimizar o poder excessivo nas mãos de grupos considerados antipopulares, aumentando a capacidade crítica dos seus educandos e educandas frente a transferência de dados ideológicos disfarçados.

Ademais, com a necessidade de formar os educandos e educandas para tenham uma análise crítica dos meios de comunicação, surge a Educomunicação como uma ferramenta pertinente para esse processo educativo.

4.3 EDUCOMUNICAÇÃO

O termo Educomunicação surgiu na América Latina por meio da educação popular e na comunicação popular, assim como na educação informal e não formal, principalmente para que

se pudesse compreender criticamente as mídias utilizadas na época: jornais, TV e rádio. As teorias da obra "Extensão ou Comunicação?" de Paulo Freire, publicada em 1969 no Chile, foram fundamentais para a discussão (Moreira; Sartori, 2019).

Com base na obra freireana citada anteriormente, o argentino Mário Kaplún (1923-1998), educador, comunicador, radialista e escritor, conceituou a Educomunicação como uma oposição à educação bancária. Em sua obra "*Una pedagogía de la comunicación*", Kaplún apresenta a comunicação popular por meio do comunicador popular, o educador. Aborda o entusiasmo com o uso das tecnologias na sala de aula e o valor inegável destes recursos. Porém, questiona se os educadores e as educadoras estão sabendo utilizá-los. Muitos desses conteúdos extremamente atraentes não permitem que o receptor tire suas próprias conclusões sobre o tema abordado (Kaplún, 2002).

Para Kaplún (2002, p. 27), "o comunicador é uma espécie de arquiteto da conduta humana", conforme a Imagem 1, presente no livro citado:

Imagem 1 - El comunicador - arquitecto de la conducta humana



Fonte: Kaplún (2002, p. 27).

Com as afirmações feitas, pode-se observar que se enfatiza o papel do comunicador e do educador como um influenciador da conduta humana, com ou sem intenção. Por isso, é preciso destacar a necessidade de autocrítica e de coerência entre os valores transmitidos e os sinais utilizados na comunicação.

Kaplún (2002, p. 29) ainda acrescenta que "a exigência de ser muito críticos conosco mesmos e com nossas próprias mensagens; de revisar a escala de valores que transmitimos implicitamente com eles e buscar coerência entre nosso pensamento e os sinais que selecionamos para codificá-lo". Para que seja possível formar uma consciência crítica nos

educandos e nas educandas, os educadores devem primeiro possuir essa consciência e estar muito dispostos a questionar-se.

Portanto, conforme Moreira e Sartori (2019, p. 22-23):

Desde então, Kaplún e Freire passaram a ser considerados como pilares da teoria latino-americana da Educomunicação. [...] Tanto Paulo Freire quanto Mário Kaplún, em suas reflexões teóricas e metodológicas contribuem para a compreensão da importância da leitura do mundo e da construção do mundo por meio da práxis, promovendo o diálogo, o desenvolvimento da crítica, da autonomia, pela emancipação de sujeitos da opressão e da alienação.

Freire é constantemente mencionado por sua abordagem dialógica e também pelo compromisso com a conscientização e com a transformação social. Para Morales (2022), o diálogo e a consciência crítica presentes nas ideias do autor é significativa para a Educomunicação, tanto pelos processos de comunicação popular, quanto pela abordagem cidadã em muitos espaços na busca por uma sociedade digna, justa e democrática.

No Brasil, é preciso destacar o professor Ismar de Oliveira Soares no desenvolvimento da Educomunicação, comandando pioneiramente, desde 1996, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), incentivando, motivando e promovendo eventos nacionais e internacionais relacionados à área (Morales, 2022).

O pesquisador Soares (2000, p. 24), Professor de Epistemologia da Educomunicação, conceitua a Educomunicação como “o conjunto das 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”.

O autor também afirma que a Educomunicação pode ser considerada um campo de interfaces, em que as áreas da educação e da comunicação se encontram com frequência. Apresenta a comunicação como ferramenta, trazendo uma educação pela comunicação e não para a comunicação (Soares, 2011). Oportunidade propícia ao desenvolvimento de habilidades comunicativas nos contextos educacionais, tendo a educação e a comunicação que favorecem a eficácia do processo educativo.

Como explica Sartori (2021a, p. 43):

Em tempos de cultura digital, pensar a educomunicação implica, primeiramente, considerar que educação e comunicação caminham juntas, não é mais possível pensar processos educativos e processos comunicativos como independentes, pois não são áreas separadas do ensino-aprendizagem. São facetas do mesmo processo, ou seja, não é aceitável educar sem comunicar, pois, o processo educativo é, em si mesmo, uma ação comunicativa.

Desse modo, destaca-se a necessidade de reconhecer que a educação e a comunicação não são áreas distintas, pois estão intrinsicamente ligadas em um mesmo processo. No que diz respeito a influência da cultura digital no contexto escolar, com a informação e a comunicação extremamente presentes, torna-se cada vez mais evidente que a educação não pode ocorrer sem comunicação.

Ao se tratar da tecnologia como um campo da Educomunicação, Morales (2022, p. 38) afirma que “não se trata somente de técnicas, suportes e processos dos meios de comunicação, (...) mas também da complexidade social nos tempos de convergência midiática, tendo em vista que essa cultura da convergência traz diversas implicações, como o conhecimento colaborativo, entre outras questões.”

No entanto, quando a tecnologia é citada como ferramenta, é importante enfatizar que a presença das mídias na sala de aula não pode ficar só no instrumental. Deve haver uma mudança nos modos de comunicação para que efetivamente propiciem diálogo, participação, autonomia e autoria por parte dos sujeitos envolvidos: professores, estudantes, gestores, toda a comunidade escolar (Sartori; Garcez; Vieira, 2023).

Kaplún (2011, p. 175), assegura que é necessário “considerar a comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico”. Destacando a importância da comunicação quando enfatiza que não apenas a natureza midiática e tecnológica, mas também a relevância da mediação para ampliar diálogos sociais e educativos. Soares (2011, p. 18) também afirma que “o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”.

Mesmo com a utilização de tecnologias modernas como notebooks, aparelhos de som e multimídia na sala de aula, se o professor ainda adota uma abordagem educacional opressora, como a educação bancária conceituada por Freire (2022d, p. 80) como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”, dificulta a ampliação das condições de expressão dos estudantes e a autonomia no próprio processo educativo.

Vale acrescentar que a educação, nos diferentes níveis das etapas formativas, deve acompanhar, bem como prever, em suas práticas pedagógicas, as diferentes mídias educacionais, oportunizando que os educandos e as educandas apropriem-se, de maneira contextualizada e crítica das possibilidades das tecnologias digitais e de comunicação (Silva; Aguiar; Jurado, 2020).

Sendo assim, pode-se perceber que a Educomunicação, conforme Sartori (2015, p. 119), “(...) é antes de tudo, uma práxis que, como tal, pressupõe uma maneira de compreender o

mundo, uma forma de estar nele, de se entender nele e como atuar nele. O respeito ao e o exercício dos direitos humanos refletem a maneira de exercer esse modo de ser/estar/agir no mundo”.

Observa-se que, também no âmbito da Educomunicação, tem-se o objetivo de fazer com que as novas gerações, inseridas no mundo da comunicação e de suas tecnologias, encontrem-se a serviço do bem comum e da prática da cidadania (Soares, 2011). Para Moreira e Sartori (2019, p. 28), a educomunicação “(...) está pautada pela fluência democrática, dialógica, participativa, colaborativa”. De tal modo, contribui não apenas para a formação de cidadãos engajados, mas também para o fortalecimento da democracia e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ainda, conforme Silva, Ferreira e Bonin (2022, p. 1821), a Educomunicação:

Pode surgir como possibilidades para a problematização de discursos que circulam socialmente, para uma formação crítico-reflexiva, para uma atuação cidadã mais efetiva e para a promoção de práticas de linguagens que viabilizem um posicionamento mais ativo e responsivo, seja por meio de uma mídia que educa, seja por uma educação que informa.

Oferecendo um campo com as oportunidades de problematização de discursos sociais e de desenvolver uma formação que seja crítico-reflexiva. Acrescenta-se também, por Soares (2011, p. 15), que a Educomunicação pode ser “um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude”. Para que seja possível a ampliação das condições de expressão dos jovens, assim como possa engajá-los no próprio processo educativo. Uma meta que vem sendo almejada tanto no Brasil quanto no exterior (Soares, 2011).

No entanto, para a utilização dos meios de comunicação em sala de aula, Kaplún (2011, p. 184) afirma que precisam ser:

Aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potencializar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos.

Ou seja, os projetos pedagógicos e os planejamentos voltados para a prática educacional devem buscar recursos que possibilitam a construção autônoma do conhecimento com a mediação do educador e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos educandos e nas educandas.

Enfatiza-se ainda que a Educomunicação, segundo Moreira e Sartori (2019, p. 20), “tem como um dos objetivos não imitar ou reproduzir acriticamente o modelo dos meios massivos hegemônicos, mas sim de buscar outra comunicação, que seja participativa, problematizadora, personalizante, interpelante”.

De tal maneira, uma possibilidade de repensar e propor práticas com aprendizagem em rede, com educandos e educandas sejam levadas em consideração; relação entre educandos/educandas e educadores/educadoras baseada na igualdade; ambiente escolar compreendido como integração e mediação midiática que compõe a experiência cultural dessa comunidade (Vieira; Sartori, 2023).

Paralelamente a essa discussão, está a ideia apresentada por Morales (2022, p. 38) sobre o processo de aprendizagem:

O processo de aprendizagem é complexo e precisa considerar a necessária aproximação com o universo dos sujeitos, sejam individuais, sejam coletivos, para que eles possam debater temas em comum, com base em suas realidades, anseios e expectativas, de modo que sejam alcançadas metas eficientes no campo da apropriação cognitiva. Isso porque, quando se fala em processos educacionais, para se obter a consecução dos objetivos de aprendizagem, é necessário haver clareza das alternativas mais adequadas para serem esclarecidos questionamentos; contudo, sempre é conveniente mirar as realidades plurais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A realidade individual e coletiva dos educandos e das educandas precisa ser levada em consideração, pois é preciso aproximar-se dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem, compreendendo as suas experiências, os interesses e as perspectivas.

Corroborando, Sartori (2021b, p. 43) expõe que, no ponto de vista da Educomunicação, “(...) a aprendizagem é um processo criativo, coletivo, autoral e descentrado, no qual o centro deixa de ser o professor, porque a própria interação não tem um centro fixo, mas esse núcleo é movente, desloca-se de acordo com a ação e o interesse dos que com ele interagem.”

Portanto, destaca-se a natureza dinâmica e descentralizada da aprendizagem na Educomunicação, por meio de um processo que torna o educando mais ativo e envolvido, pois tornam-se mais autônomos, encontram liberdade para explorar, para questionar e para criar. Ressaltando, de tal modo, a divergência com a educação bancária.

Um exemplo de prática educacional dada por Kaplún (2002, p. 217-218) é:

Gerenciar as lentes de uma câmera de vídeo à medida que os alunos percebem que uma imagem não é a representação confiável e supostamente objetiva da realidade, mas uma fragmentação seletiva dela; ou descobrir como a escolha de planos e ângulos de enquadramento pode concluir leituras muito diversas do mesmo signo e provocar reações emocionais do espectador e julgamentos muito diferentes em relação do fato (...) desacreditar do outro, etc.

A prática educ comunicativa citada, propõe o uso da produção audiovisual como uma ferramenta educativa poderosa para promover a consciência crítica sobre a representação da realidade. Outra atividade sugerida por Kaplún (2002, p. 218): “ficar atrás da câmera, enquadrar, gravar, editar, mostra como através de um close-up aparentemente natural e casual ou de uma foto tirada de um determinado ângulo ou uma certa altura pode induzir certos efeitos no público, conferir força de convicção a um personagem e ofuscar.”

Portanto, não se trata apenas de ensinar sobre as habilidades técnicas relacionadas à produção audiovisual, mas também promover a competência crítica dos educandos e educandas em relação à mídia. Auxilia-os a se tornarem consumidores e também produtores de mídia mais conscientes, pois desenvolvem uma compreensão mais profunda e criticidade sobre o poder da linguagem audiovisual.

Moreira e Sartori (2019, p. 28) afirmam que “(...) não se pauta apenas no uso crítico das mídias, na recepção crítica das mensagens, na utilização das mídias como recursos, ou nos efeitos pretendidos, mas sim em todo o processo comunicativo envolvido, na ampliação dos diálogos sociais e educativos”.

A Educomunicação é vista como uma abordagem que não se restringe apenas ao consumo crítico de mídia ou à manipulação de ferramentas tecnológicas, mas implica em uma compreensão abrangente das dinâmicas envolvidas na comunicação o que facilita o desenvolvimento pessoal e também social dos participantes.

No entanto, para que essa abordagem seja possível, é preciso que haja formação de educadores/educadores, pois, conforme Moreira e Sartori (2019, p. 29):

A Educomunicação deve ser inserida nas formações inicial e continuada de professores para que se atinjam os objetivos de construção de ecossistemas educ comunicativos abertos, dialógicos e participativos na educação escolar formal. O exercício da Educomunicação na Educação Básica pode ser um fator facilitador de mudanças sociais, culturais e até econômicas, ou seja, possui grande potencial para que a participação crítica transcenda os muros da escola.

Vista como uma possível facilitadora de mudanças sociais, considera-se, no contexto de formação, segundo Fofonca (2019, p. 83) que:

A Educomunicação quando oportunizada nos processos de formação docente inicial e continuada, desenvolveriam reflexões que preencheriam a lacuna que atualmente ainda é encontrada nos cursos de formação de professores, pois esta viabiliza uma abordagem fundamental para discussões que apresentam a aprendizagem, a interação social e a própria participação social como capacidades elementares da formação humana e profissional.

Os autores, Moreira e Sartori (2019) e Fofonca (2019), destacam como fundamental a integração da Educomunicação nos currículos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras, para que se possa construir ecossistemas educacionais que sejam abertos, dialógicos e participativos nas escolas. Criando, ainda, reflexões que sejam fundamentais sobre a aprendizagem, a interação social e a participação cidadã, aspectos essenciais para o desenvolvimento humano e profissional também desses educadores e educadoras.

A prática pedagógica educacional, com base no que dispõem Vieira e Sartori (2023, p. 73), “visa criar e/ou fortalecer ecossistemas educacionais e, no contexto da cultura digital, implica convergência, participação, coautoria, colaboração e ação em rede. Ecossistemas educacionais são redes de aprendizagem”. Neste contexto, sendo o diálogo reconhecido como um processo central na aprendizagem e na comunicação, envolve a interação e a colaboração entre os participantes tem-se um ambiente de aprendizagem dinâmico e interconectado.

Portanto, Sartori (2021a, p. 74) explicita que “quando a concepção de aprendizagem e a de comunicação se dão pela ideia da dialogicidade e da ação em rede, temos um ecossistema educacional”. Auxiliando na promoção de uma educação que integre as dinâmicas da cultura digital para criar um ambiente de aprendizagem que seja mais rico e mais interativo.

4.3.1 Ecossistema Educacionais

A Educomunicação, quando aplicada em sala de aula, reconhece múltiplas formas de aprendizagem e contempla diferentes contextos. Segundo Baraúna, Pedrini e Junqueira (2022), ela contribui para a consolidação de um ecossistema educacional aberto e disponível para a aplicação e uso dos recursos digitais. Dessa forma, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo o protagonismo dos sujeitos na utilização crítica e criativa dos meios de comunicação.

Para compreender a inserção das tecnologias digitais nesses ecossistemas, é necessário analisar como a mídia se articula no contexto escolar. Conforme Sartori (2021b, p. 42):

Associa-se à ideia de crescimento tecnológico e melhorias nas relações pedagógicas no sentido de conferir interatividade. Por esse raciocínio, a internet, por ser a tecnologia mais recente, logo, mais desenvolvida tecnologicamente, seria a que aportaria mais qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, vinculado ao processo educativo e ao desenvolvimento tecnológico.

Ampliando a discussão, Soares (2011, p. 44) afirma que os ecossistemas educacionais constituem-se como “um ideal de relações, construídos coletivamente em

dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e suas tecnologias”. O ecossistema educomunicativo tem seus pilares fundamentais são o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo (Baraúna; Pedrini; Junqueira, 2022).

Desse modo, a internet e as tecnologias digitais são concebidas como instrumentos capazes de enriquecer e inovar as práticas pedagógicas, oferecendo vastas possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos.

No que se refere aos modos de interação mediados pelas tecnologias, Sartori (2021b) propõe três formas: Estrela, Círculo e Rede. O modo Estrela caracteriza-se pela centralidade do professor, sendo o processo de ensino personalizado, com flexibilidade de horários para estudo e avaliação. O modo Círculo refere-se à comunicação de um para muitos, de forma síncrona, típica dos meios de comunicação de massa. Já o modo Rede representa a comunicação de muitos para muitos, marcada pela dialogicidade, colaboração e intensa interatividade, potencializadas pela portabilidade e conectividade das tecnologias contemporâneas.

No ecossistema comunicativo tradicional, identificam-se predominantemente os modos Estrela e Círculo, que, embora se afastem da lógica da educação bancária, ainda mantêm centralidades rígidas. Conforme destaca Sartori (2021b, p. 42), “o processo de ensino é centralizado no professor, o estudante é um receptor e as mídias são vistas como auxiliares da prática pedagógica, na proporção em que são canais de entrega de conteúdo.”

É preciso, portanto, diferenciar o ecossistema comunicativo do ecossistema educomunicativo, especialmente quanto a seus contextos e objetivos. O ecossistema comunicativo é definido por Sartori, Garcez e Vieira (2023) como um ambiente vivo e relacional, composto por interações entre sujeitos, mídias, linguagens e práticas comunicacionais que extrapolam o espaço escolar e se manifestam em contextos sociais diversos. Como afirmam as autoras “o ecossistema comunicativo é composto por sujeitos em interação, mediados por linguagens, tecnologias e culturas. É um ambiente vivo, onde o conhecimento é construído em rede, pela dialogicidade e pela participação” (Sartori, Garcez e Vieira, 2023, p. 7).

Por sua vez, o ecossistema educomunicativo se configura como uma modalidade específica desse ecossistema mais amplo, com foco intencional na aprendizagem crítica e colaborativa. Trata-se de um espaço de articulação entre práticas pedagógicas e comunicacionais mediadas pelas tecnologias digitais, orientado por princípios de horizontalidade, coautoria e interatividade (Sartori; Garcez; Vieira, 2023).

Nesse sentido, o modo Rede destaca-se como o mais adequado à proposta educ comunicativa, por favorecer a comunicação dialógica e colaborativa entre muitos, essencial à constituição de práticas pedagógicas mais democráticas e alinhadas às exigências da sociedade digital.

No entanto, para que tal proposta se concretize, é fundamental garantir que o diálogo e a colaboração ocorram efetivamente, sem que haja centralidades fixas. Como ressalta Sartori (2021b, p. 42):

Um ecossistema educ comunicativo funciona em rede cujo centro é movente, ou seja, não há centralidade fixa, seja no professor, seja no aluno, seja no processo. (...) Pode-se dizer que não há centro ou há centro movente, pois se desloca conforme o sentido do que está sendo feito e esse sentido é dado pelos envolvidos e construído coletivamente.

Nessa rede dinâmica, os papéis de educadores, educandos e do próprio processo educativo se alternam, conforme as necessidades das práticas formativas. As mídias, por sua vez, integram o ecossistema como agentes culturais, sendo parte constitutiva do processo formativo.

Além disso, conforme aponta Sartori (2010, p. 47), um ecossistema educ comunicativo “mais do que acesso às TDIC’s, oferece ferramentas para a criação de conteúdo, ao desenvolvimento de uma visão ampla do contexto social, econômico, cultural e político em que está envolvido”. Assim, tais ecossistemas ampliam as possibilidades de expressão, participação e transformação dos sujeitos na prática educativa.

Ao promover a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes, os ecossistemas educ comunicativos possibilitam que os estudantes não apenas transformem sua realidade escolar, mas também influenciem positivamente seus pares e comunidades.

Para sua efetiva implementação, é necessário, segundo Sartori (2021b, p. 45), considerar que se trata de uma prática intencional, “que deve levar à reflexão crítica, ponderando que tem historicidade”. Essa intencionalidade exige não apenas o uso das tecnologias, mas a construção de ambientes educativos centrados na colaboração, participação e mediação pedagógica significativa.

Desse modo, essa perspectiva mostra-se especialmente produtiva na formação de educadores e educadoras para a contemporaneidade, ao valorizar a inserção crítica das mídias nos processos pedagógicos. Contribui, ainda, para a superação de modelos de ensino tradicionais, centrados na transmissão unidirecional de saberes, ao propor uma abordagem baseada na escuta ativa, na autoria e na mediação comunicativa com intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, a proposta formativa fundamentada em ecossistemas educomunicativos permite responder aos desafios da cultura digital e às transformações do mundo do trabalho, promovendo uma formação pedagógica que articula conhecimento técnico, competência comunicativa e sensibilidade educativa. Como afirma Soares (2011, p. 41), “a Educomunicação transforma os ambientes educativos em espaços de autoria, escuta e produção crítica, favorecendo uma cultura pedagógica que valoriza a comunicação como eixo estruturante do processo educativo”.

Portanto, ao adotar os ecossistemas educomunicativos como base da formação pedagógica, assume-se uma perspectiva integradora, na qual o uso das tecnologias digitais constitui um meio estratégico para a construção de aprendizagens significativas, da autonomia crítica e da inovação pedagógica pautada por princípios ético-comunicacionais.

Assim, compreende-se que os ecossistemas educomunicativos não se constituem de modo automático ou universal, mas demandam intencionalidade pedagógica, práticas situadas e abertura ao diálogo entre sujeitos, mídias e culturas. Nesta pesquisa, a constituição desse ecossistema foi entendida como um processo a ser fomentado por meio da formação, articulando práticas comunicativas, pedagógicas e tecnológicas em favor de uma cultura educativa mais crítica, participativa e colaborativa.

Com base nessa concepção, avança-se para a próxima seção da pesquisa, dedicada à análise da formação de educadores e educadoras, com o intuito de compreender como uma formação com a utilização de ecossistemas educomunicativos podem contribuir para o fortalecimento de processos educativos mais participativos, dialógicos e transformadores na utilização da tecnologia no ensino médio profissionalizante.

4.3 FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

O momento socioeconômico, cultural e científico contemporâneo apresenta desafios complexos e interligados, que impactam diretamente os processos de formação pedagógica. Para Gatti (2016, p. 125), trata-se de um tempo “bem peculiar em algumas de suas características. A passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas”. Tais transformações repercutem não apenas nas estruturas sociais, mas também nos contextos educativos, que condicionam os atos formativos e a constituição profissional dos sujeitos (Imbernón, 2009).

Apesar dessas mudanças, a imagem do educador e da educadora à frente do quadro, ensinando para uma turma de educandos e educandas dispostos em fileiras, ainda persiste como representação dominante do modelo escolar tradicional (Nóvoa, 2022). Essa permanência de práticas conservadoras no interior das instituições de ensino contrasta com os apelos por inovações pedagógicas, especialmente diante de um cenário no qual, conforme afirma Demo (2009, p. 110), “transmitir, reproduzir, repassar conteúdos tornam-se propostas obsoletas”.

Mesmo com tais críticas, observa-se que muitos educadores e educadoras recém-formados/as mantêm-se atrelados/as a modelos instrucionistas herdados de sua vivência universitária (Demo, 2009), o que evidencia a urgência de reformular as abordagens formativas. É necessário incentivar práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e criativas, que respondam às exigências contemporâneas do ensino.

Nesse sentido, o sistema educacional, como destaca Imbernón (2000, p. 57):

(...) sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório; de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Tal contradição, entre o discurso valorizador da formação pedagógica e a precariedade de suas condições reais, atravessa também os dispositivos legais que normatizam a profissão.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, considerando a presença das mídias no cotidiano escolar e os desafios impostos pela cultura digital (Sartori; Garcez; Vieira, 2023). Em consonância com essa perspectiva, Nóvoa (2022) aponta a formação continuada como um processo essencial para o desenvolvimento profissional pedagógico. A incorporação das tecnologias digitais, contudo, demanda mudanças metodológicas profundas, muitas vezes percebidas como desafiadoras pelos professores, sobretudo em função da formação insuficiente nesse campo.

Gatti (2016) destaca que, embora programas tenham sido implementados ao longo da última década, a formação pedagógica ainda representa um desafio significativo tanto para as políticas públicas quanto para as práticas desenvolvidas pelas instituições formadoras. A autora aponta que os cursos de licenciatura não têm apresentado inovações ou avanços capazes de preparar adequadamente os profissionais para o início da carreira, carecendo de uma base consistente que articule conhecimentos disciplinares, compreensões dos contextos socioeducacionais e fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica. Tal diagnóstico evidencia uma preocupação com a formação inicial de educadores e educadoras, que permanece

atravessada pela falta de atualização curricular, pela frágil integração com as tecnologias digitais e pela continuidade de abordagens instrucionistas.

Gatti (2016, p. 168) elenca ainda diversos obstáculos que comprometem a formação pedagógica, tais como:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor); c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Tais fatores revelam uma lacuna preocupante na formação inicial e, ao mesmo tempo, reforçam a importância da formação continuada como eixo estratégico a ser efetivado no espaço escolar. Para Nóvoa (2022, p. 68), “a formação continuada é um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”. No entanto, essa perspectiva ainda encontra entraves em discursos que desvalorizam os profissionais da educação, atribuídos à falta de preparo, à ausência de estrutura ou à carência de novos modelos. Para o autor, tais discursos “abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo (...) para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias” (Nóvoa, 2022, p. 68), silenciando o saber pedagógico e esvaziando a interlocução com a comunidade escolar.

É preciso reconhecer que os professores são sujeitos centrais nos processos educativos. Ainda que condições materiais sejam imprescindíveis, elas não bastam para assegurar práticas pedagógicas humanizadas e efetivas (Gatti, 2016). Por isso, Nóvoa (2022, p. 68) afirma que “a formação continuada deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes”. Essa compreensão dialoga com Gatti (2013, p. 97):

(...) ao sustentar que “práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, como tópicos em vasos não comunicantes; tem-se, então, o conhecimento ‘da ciência’ isolado do conhecimento ‘pedagógico-educacional’, este sempre considerado como de menor valor. Não vemos isso refletido nas estruturas formativas de professores, talvez porque, entre nós, a elaboração desse conhecimento por meio de estudos e investigações didáticas não tenha avançado o suficiente nas universidades; livros e publicações diversas sobre esses conhecimentos teórico-práticos são também escassos entre nós.

Assim, a formação pedagógica precisa fortalecer a articulação entre teoria e prática, compreendendo que a teoria originada na prática pode funcionar como fundamento para sua

transformação. Para tanto, é necessário ressignificar a formação a partir das culturas profissionais, priorizando ações formativas situadas e ancoradas nas experiências escolares cotidianas (Nóvoa, 2022).

Entre tantas incertezas, permanece, contudo, uma convicção: “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes (...)” (Nóvoa, 2022, p. 68). É no diálogo, no reconhecimento dos contextos e na colaboração que se constroem práticas inovadoras e coerentes com os desafios do presente.

Embora a interlocução com universidades e centros de pesquisa seja valiosa, é na escola que a formação pedagógica deve se enraizar. O educador, quando devidamente valorizado, é capaz de articular o saber teórico com a didática e com as condições reais de aprendizagem. Afinal, como pontua Gatti (2016), a educação para se ser humano se faz em relações humanas proveitosas.

No mesmo sentido, Imbernón (2009, p. 26) destaca que:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas.

Desse modo, ao refletirem criticamente sobre suas práticas, educadores e educadoras tornam-se mais abertos à inovação e à adaptação frente às demandas da escola e dos sujeitos que nela se formam. A valorização do professor enquanto agente transformador, e não apenas transmissor de conteúdos, impõe a necessidade de construção de uma cultura formativa colaborativa e contínua, sintonizada com os desafios da contemporaneidade.

Segundo Dowbor (2013), a educação tradicional encontra-se em uma posição de crescente desconforto frente às profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o tempo presente. Embora ainda busque se adaptar, a natureza dessas mudanças exige uma reformulação sistêmica das práticas e concepções educacionais. O autor destaca que não se trata apenas de incorporar novas tecnologias ao ensino, mas de reconfigurar a própria concepção de educação. Nesse sentido, o cenário contemporâneo representa, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma oportunidade para a educação, que precisa repensar a dinâmica do conhecimento de forma ampliada e redefinir o papel do educador como mediador ativo nos processos formativos.

Esse panorama de transformações sociais, culturais e tecnológicas, a formação de professores e professoras exige, para além de reestruturações curriculares, a adoção de novos referenciais teóricos que deem conta da complexidade dos processos educativos atuais (Morin, 2018). Nesse contexto, a Teoria da Complexidade se apresenta como uma lente epistemológica capaz de compreender e reorganizar os processos formativos, especialmente diante das incertezas, da multiplicidade e da interdependência que caracterizam a educação contemporânea.

Nesse novo ecossistema do conhecimento, o saber deixa de estar centralizado exclusivamente na figura do professor e passa a circular amplamente em redes digitais, caracterizando-se por um fluxo contínuo e em constante atualização. Diante dessa realidade, torna-se inadequado adotar posturas defensivas ou de negação frente às transformações tecnológicas. Pelo contrário, é necessário compreender em profundidade as dinâmicas implicadas nesse processo, analisando criticamente seus efeitos e desdobramentos nas esferas política, cultural, econômica e institucional. A educação, nesse contexto, deixa de ser um sistema isolado e assume um papel articulador entre diferentes espaços de produção e acesso ao conhecimento. Assim, a democratização do saber está intimamente relacionada à ampliação do exercício da cidadania e ao fortalecimento de práticas sociais mais justas e inclusivas (Dowbor, 2013).

Nessa perspectiva, a proposta formativa delineada nesta pesquisa buscou não apenas qualificar o uso das tecnologias digitais, mas também contribuir para a constituição e o fortalecimento de práticas que favoreçam a implementação ou o fortalecimento de um ecossistema educacional no contexto do ensino médio profissionalizante, compreendido como espaço vivo e relacional de aprendizagem em rede (Sartori; Vieira, 2023), pautado pelo diálogo, pela participação e pela coautoria (Soares, 2011; Freire, 2022).

5. PROPOSTA FORMATIVA EDUCOMUNICATIVA

Esta seção apresenta a elaboração, a aplicação e a avaliação da proposta formativa desenvolvida para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante, fundamentada na implementação e no fortalecimento de ecossistemas educacionais.

Inicialmente, analisam-se e discutem-se o perfil dos educadores e das educadoras envolvidos, bem como os eixos temáticos emergentes a partir das respostas coletadas, os quais orientaram a construção do planejamento da formação. A proposta formativa é, então, apresentada em suas etapas de planejamento, aplicação e avaliação, detalhando os encontros realizados e o processo avaliativo, que considerou o parecer dos educadores e das educadoras participantes.

Adicionalmente, foi realizada uma apresentação destinada a toda a comunidade escolar, com o objetivo de fortalecer e consolidar os ecossistemas educacionais no âmbito do CEDUP Renato Ramos da Silva. Essa etapa contemplou as seguintes ações: o mapeamento e o fortalecimento coletivo dos fluxos, agentes, mídias e espaços que compõem os ecossistemas educacionais da escola; a socialização dos resultados da pesquisa com o grupo focal e com a comunidade escolar; a apresentação de recursos de apoio voltados ao uso pedagógico das tecnologias digitais; e a promoção de reflexões coletivas, que oportunizaram a revisão e a consolidação do mapeamento dos ecossistemas educacionais, bem como a socialização de práticas pedagógicas e de ferramentas mediadas por tecnologias digitais.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE DEMANDAS FORMATIVAS

O questionário, elaborado com o objetivo de identificar demandas formativas de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante para a inserção das tecnologias digitais na educação, foi respondido por 15 profissionais do CEDUP Renato Ramos da Silva, durante o mês de março de 2025. Para isso, o questionário foi disponibilizado por meio de um link do Google Formulários, enviado pelo aplicativo WhatsApp a 25 educadores e educadoras com atuação em sala de aula. Ao longo de um período de três semanas, foram obtidas 15 respostas, representando uma taxa de retorno equivalente a 60% dos(as) participantes convidados(as).

Para a análise dos dados obtidos por meio deste instrumento de coleta de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme a proposta por Laurence Bardin (2020). Para isso,

considerou-se as três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Desse modo, a pré-análise foi realizada a partir da organização e da leitura inicial dos dados coletados por meio do questionário respondido pelos educadores e educadoras. Com isso, procedeu-se à organização dos dados coletados com a leitura flutuante das respostas, o que permitiu identificar temas recorrentes e delinear objetivos específicos para a análise, com foco na Educomunicação, na formação de educadoras e educadores e das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

Ressalta-se que na primeira seção do questionário, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), seguindo as diretrizes estabelecidas na Resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, aprovado pelo parecer número 6.794.586 (Apêndice C), oferecendo a opção de aceitar ou recusar a participação na pesquisa. Os 15 participantes que aceitaram foram encaminhados à segunda seção do questionário, apresentados no próximo subtítulo. Os demais 10 não chegaram a formalizar a recusa, apenas se abstiveram de responder.

5.2.1 Apresentação do perfil dos participantes

Na segunda seção, teve-se como objetivo coletar as informações básicas sobre o perfil desses educadores e educadoras, com foco em sua experiência em sala de aula e no uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Essa seção iniciava com a identificação dos componentes curriculares ministrados no ano letivo de 2025.

O Quadro 7 apresenta a distribuição das áreas de atuação dos educadores e das educadoras participantes da pesquisa, contemplando disciplinas da base comum, componentes técnicos e casos de atuação simultânea em ambos os campos.

Quadro 7 – Áreas de atuação dos educadores e das educadoras participantes

ÁREA	DISCIPLINAS/ÁREAS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Base Comum	Arte, Biologia, Filosofia, Física, História, Língua Estrangeira (Inglês), Química, Sociologia	6
Técnicas	Construção Civil, Desenvolvimento de Sistemas, Microbiologia, Programação de Aplicativos, Direito, Produção Química, Recursos Humanos	7
Técnicos e base comum	Biologia e Microbiologia, Química e Produção Química.	2
TOTAL		15

Fonte: Autora (2025).

Observa-se que houve equilíbrio entre participantes das áreas técnicas e da base comum, além da presença de educadores e educadoras que transitam entre ambas, o que evidencia a diversidade de experiências no grupo investigado.

No Quadro 8, apresenta-se o tempo de experiência dos educadores e das educadoras participantes na área da educação, evidenciando as diferentes trajetórias profissionais no lócus da pesquisa.

Quadro 8 – Tempo de experiência na área da educação

FAIXA DE TEMPO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	EXEMPLOS DE TEMPO DECLARADO
Menos de 10 anos	2	3 e 6 anos
Entre 12 e 16 anos	4	–
Entre 21 e 26 anos	4	–
Mais de 30 anos	2	31 e 38 anos
Total	12	–

Fonte: Autora (2025).

Desse modo, verifica-se que a maioria dos participantes possui experiência significativa na docência, destacando-se percursos superiores a 20 anos de atuação, o que reforça a relevância de seus aportes à pesquisa.

No que se refere ao tempo de experiência especificamente no ensino médio profissionalizante, observou-se no Quadro 9 uma grande diversidade entre os participantes.

Quadro 9 - Tempo de experiência no ensino médio profissionalizante

Faixa de tempo	Quantidade de participantes
Até 1 ano	2
Entre 3 e 5 anos	3
Entre 10 e 18 anos	7
Entre 20 e 21 anos	3
Total	15

Fonte: Autora (2025).

Constata-se que, embora haja educadores e educadoras com experiências iniciais, predomina entre os participantes uma trajetória consolidada, com mais de uma década de atuação no ensino médio profissionalizante, aspecto que reforça a intencionalidade da pesquisa em dialogar com profissionais experientes.

No que se refere à autoavaliação dos educadores e das educadoras sobre o próprio conhecimento teórico e metodológico em relação às tecnologias digitais, os níveis de domínio se distribuíram conforme o Quadro 10:

Quadro 10 - Autoavaliação do conhecimento teórico e metodológico sobre tecnologias digitais

Nível de conhecimento	Descrição	Quantidade de participantes	Observações
3	Intermediário	Maioria	Indica domínio moderado
4	Avançado	Maioria	Sugere bom nível de apropriação
5	Muito avançado	2	Apenas dois participantes se identificaram nesse nível
–	–	3 (eixo da tecnologia)	Justificam os níveis mais elevados de conhecimento

Fonte: Autora (2025).

Constata-se que os níveis de conhecimento concentram-se no patamar intermediário e avançado, revelando domínio moderado, mas ainda com espaço para aprimoramento, sobretudo no que se refere à integração metodológica das tecnologias digitais ao ensino.

Quanto à utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica, conforme pode ser observado no Quadro 11, a distribuição dos níveis de uso apresenta tendência semelhante àquela observada na autoavaliação do conhecimento teórico e metodológico, concentrando-se majoritariamente nos níveis intermediário e avançado.

Quadro 11 - Níveis de utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica

Nível de utilização	Descrição	Quantidade de participantes	Observações
2	Uso reduzido	1	Indica lacuna entre conhecimento e aplicação
3	Uso intermediário	Maioria	Reflete aplicação moderada dos recursos
4	Uso avançado	Maioria	Sugere práticas consistentes, mas ainda não consolidadas

Fonte: Autora (2025).

Verifica-se que, embora os participantes possuam conhecimento teórico e metodológico relativamente consolidado, a aplicação prática das tecnologias digitais ainda não atinge o mesmo patamar, o que evidencia a necessidade de formações que articulem teoria e prática de maneira mais integrada.

Assim, parte-se para a etapa de exploração do material e para o tratamento dos resultados, a partir dos eixos temático emergentes durante a pré-análise.

5.2.2 Eixos Temáticos Emergentes

A segunda etapa da análise de conteúdo foi a exploração do material, conforme Bardin (2020). Após a leitura inicial, iniciou-se o processo de codificação e categorização do conteúdo das respostas abertas do questionário, em torno dos eixos temáticos emergidos durante a leitura flutuante: Educomunicação; Uso da Tecnologia em sala de aula; e Formação de Educadores e

Educadoras. A partir da análise das respostas, foram organizadas as categorias e as subcategorias conforme a pertinência e a frequência de ocorrência dos temas, como consta nos próximos títulos.

5.2.2.1 Eixo Temático: Educomunicação

Na segunda seção do questionário, com o objetivo de explorar a compreensão dos educadores e educadoras sobre conceitos-chave relacionados à Educomunicação, ecossistemas educacionais e práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias digitais, explorou-se como os educadores e as educadoras percebem a importância do diálogo e da interação entre estudantes, educadores e educadoras.

Cabe informar que para fins de organização e apresentação dos dados coletados, utilizou-se a nomenclatura E+número para identificar os educadores e as educadoras participantes da pesquisa, conforme a ordem de devolução do questionário respondido. De tal modo, E1 corresponde ao primeiro educador ou educadora que respondeu ao instrumento, E2 ao segundo ou segunda, e assim sucessivamente. Essa codificação foi adotada com o intuito de preservar a identidade dos(as) participantes e, ao mesmo tempo, possibilitar a referência clara e sistemática às respostas analisadas ao longo da pesquisa.

Assim, organizou-se o Quadro 12, disposto a partir do eixo temático Educomunicação que permitiu obter-se uma visão ampla e articulada sobre as percepções dos participantes quanto ao uso das tecnologias digitais e quanto às práticas pedagógicas inovadoras por meio de trechos das respostas categorizados e subcategorizados.

Quadro 12 - Eixo Temático: Educomunicação

EIXO TEMÁTICO: EDUCOMUNICAÇÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRECHOS
Categoria 1: Práticas pedagógicas dinâmicas e colaborativas	Dinamismo e metodologias ativas	<p>"(...) minhas aulas são muito dinâmicas, com bastante prática." (E1)</p> <p>"As aulas são interativas tanto aluno-aluno quanto aluno-professor." (E2)</p> <p>"(...) utilizo metodologias ativas, como PBL, estudos de caso, debates estruturados, e dinâmicas como World Café..." (E3)</p> <p>"Aulas diversificadas entre teorias, dinâmicas, estudo de caso, visitas técnicas." (E4)</p> <p>"(...) procuro trocar as metodologias aplicadas para que assim as aulas fiquem mais dinâmicas..." (E5)</p> <p>"Procuro variar bem as aulas, buscando dinamismo e integração." (E8)</p> <p>"Focada em resolução de problemas reais." (E9)</p> <p>"(...) utilizando metodologias ativas, principalmente com a participação dos estudantes na prática de resolução de problemas (...)" (E10)</p>

		<p>"Cada aluno possui uma maneira de pensar e resolver problemas, sempre compartilhando a maneira como resolveu." (E12)</p> <p>"(...) uso de tecnologias educacionais." (E15)</p>
	Colaboração e protagonismo estudantil	<p>"Os alunos fazem as práticas em pares." (E2)</p> <p>"...valorizo a colaboração, promovendo atividades em grupo e incentivando a troca de experiências..." (E3)</p> <p>"(...) os estudantes participam e interagem no processo." (E4)</p> <p>"(...) alunos conseguem ser protagonistas do seu conhecimento." (E5)</p> <p>"(...) fazendo do estudante o protagonista do processo." (E8)</p> <p>"(...) estudantes pesquisaram diferentes etnias e apresentaram suas realidades atuais</p> <p>"Utilizo trabalhos em grupo e projetos colaborativos (...) por meio de seminários e painéis." (E11)</p> <p>"(...) Promovo quanto possível a participação do aluno de forma democrática nas escolhas." (E15)</p>
	Descentralização do professor	<p>"(...) descentralizo o papel do professor como única fonte de conhecimento, atuando mais como mediadora do aprendizado (...) A descentralização do professor como única fonte de conhecimento, incentivando os estudantes a pesquisarem e co-construírem o aprendizado." (E3)</p> <p>" (...) atuei como mediadora, incentivando a escuta, o respeito às diferentes opiniões e o pensamento crítico." (E11)</p> <p>"O professor não é o centro do processo." (E13)</p>
	Limitações contextuais	<p>"(...) limitado ao nível de interação que cada turma e ao que o conteúdo trabalhado permite. (...) Há momentos que a construção individual do futuro profissional precisa ser reforçada." (E7)</p>
Categoria 2: Espaço educativo como ação comunicativa	Promoção do diálogo e da escuta ativa	<p>"Minhas práticas são muito comunicativas. Os alunos têm total liberdade de argumentar e questionar suas ideias (...)" (E1)</p> <p>"(...) procuro instigar o aluno a questionar, valorizando a sua participação." (E6)</p> <p>"(...) procuro debater ideias e questioná-los, buscando 'sair da caixa'." (E6)</p> <p>"(...) Filosofia é diálogo, escuta e construção diária de conceitos." (E8)</p> <p>"(...) trazendo o aluno para refletir sobre o que está fazendo." (E9)</p> <p>"(...) procuro criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias, refletir e aprender uns com os outros." (E11)</p> <p>"É fundamental o diálogo." (E13)</p> <p>"Procuro fazer das aulas momentos dialógicos (...) o saber está no grupo, o que torna a ação do professor uma ação de caráter ético-político." (E14)</p>
	Metodologias participativas e colaborativas	<p>"Atividades em grupo, coautoria do conhecimento (...) projetos interdisciplinares e atividades em grupo fortalecem a construção coletiva." (E3)</p> <p>" (...) trabalhos em grupo e projetos colaborativos onde os estudantes são protagonistas." (E11)</p>
	Limitações da construção coletiva	<p>"Limitado ao nível de interação que cada turma e ao que o conteúdo trabalhado permite. (...) Há momentos que a construção individual do futuro profissional precisa ser reforçada." (E7)</p>
Categoria 3: Uso crítico e pedagógico		<p>"Vejo a utilização da tecnologia digital em sala de aula como uma ferramenta essencial para construção de conhecimento, pois possibilita a conexão dos conteúdos teóricos com a realidade dos estudantes. (...) ampliando o repertório dos estudantes e incentivando uma visão crítica sobre a sociedade." (E4)</p> <p>"Eu acho primordial a utilização da tecnologia dentro e fora de sala de aula, se bem aplicada é um potencializador do conhecimento." (E6)</p>

das tecnologias digitais	Tecnologia como ferramenta essencial e crítica	<p>"Na minha percepção a utilização de tecnologia digital discutindo mídias e a cultura, amplia as possibilidades de acesso à informação, facilitando a interação entre os alunos além da promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada." (E9)</p> <p>"Percebo a tecnologia digital como uma aliada para discutir mídias e cultura em sala de aula. (...) procuro utilizar vídeos, notícias e memes para estimular o pensamento crítico dos alunos sobre as representações culturais e o impacto da mídia no cotidiano." (E10)</p> <p>"Percebo de uma forma muito positiva e essencial. Os alunos do curso de informática são expostos a diferentes tecnologias ao longo do curso, permitindo com que eles explorem e desenvolvam novas habilidades voltadas ao mercado de trabalho." (E11)</p>
	Tecnologia como apoio visual e didático	<p>"Muito importante a tecnologia digital em todas aulas, principalmente na disciplina de Arte que deve ser trabalhado com ênfase a parte Visual." (E2)</p> <p>"É uma ferramenta muito útil, pois facilita o trabalho em sala de aula onde você pode fazer uma pesquisa ou usar plataformas online para trabalhar sobre os conteúdos propostos." (E3)</p> <p>"Muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem." (E5)</p> <p>"Uma boa ferramenta, pois, ajuda no aprendizado do aluno e os conecta às suas realidades." (E14)</p>
	Limites e críticas ao uso indiscriminado da tecnologia	<p>"É útil, mas a ferramenta digital deve ser só isso, uma ferramenta, e não como muitos usam, colocando-a como centro do processo." (E8)</p> <p>"Percebo que está em processo de maturação, precisa de ajustes, porém está evoluindo." (E7)</p>
Categoria 4: Infraestrutura e condições materiais para a prática pedagógica	Impactos da falta de internet e recursos na participação e construção do conhecimento	<p>"Penso que a falta de internet nas escolas é um agravante, para o andamento nas atividades pedagógicas, limitando o acesso às tecnologias digitais." (E1)</p> <p>"Problemas de infraestrutura, como a falta de acesso à internet, afetam significativamente as relações dialógicas (...). Sem internet, os educadores têm dificuldade em diversificar os recursos didáticos (...), enfraquecendo a construção coletiva do conhecimento. (...) Impacta no desenvolvimento do pensamento crítico, na construção de argumentos e na participação em discussões mais aprofundadas." (E3)</p> <p>"Essa é um grande problema, pois sem uma infraestrutura adequada, no processo, algumas coisas podem não funcionar da forma como deveria, frustrar tanto o educador quanto o educando, dificultando a aprendizagem e desmotivando ambos." (E5)</p> <p>"Afeta diretamente o processo, a falta de estrutura prejudica todos os envolvidos pois tira parte do potencial que teria a atividade proposta." (E8)</p> <p>"Esses problemas de infraestrutura limitam as oportunidades de interação, troca de conhecimentos e acesso a recursos educacionais digitais." (E10)</p> <p>"A falta de acesso à internet dificulta as relações dialógicas porque limita a troca de ideias, o acesso à informação e a participação dos estudantes." (E11)</p> <p>"Acredito que a questão da infraestrutura impede em certos momentos a utilização das tecnologias que são fundamentais para as práticas pedagógicas." (E12)</p> <p>"Temos estes problemas estruturais que limitam muito o desempenho e atividades na escola." (E13)</p> <p>"A falta de infraestrutura, no que toca às tecnologias, impede um avanço inclusive no processo educacional, os professores seguem um modelo tradicional de ensino de aulas expositivas no quadro e uma posterior aplicação de prova escrita." (E14)</p>

	Adaptação com estratégias alternativas	<p>"(...) mas os educadores devem buscar alternativas desplugadas." (E10)</p> <p>"Para alguns momentos atrapalha muito o processo, porém em alguns não tem relevância." (E7)</p>
	Possibilidade de diálogo e construção mesmo com limitações.	<p>"Afetam algumas atividades desenvolvidas com os estudantes." (E4)</p> <p>"Afetam de maneira direta, muitas vezes implicam na extrapolação do conhecimento." (E6)</p> <p>"Tornam o processo de ensino mais lento." (E9)</p> <p>"Deixando as aulas mais dialogadas e descritivas, faltando a parte visual que auxilia na aprendizagem." (E15)</p>
Categoria 5: Importância do diálogo na qualificação do processo educacional	Diálogo como ferramenta de diagnóstico e personalização	<p>"Com o diálogo o educador consegue identificar as dificuldades e habilidades que o educando traz consigo facilitando assim o processo de ensino aprendizagem." (E2)</p> <p>"Sem o diálogo, não existe aprendizagem significativa, ela é essencial para evolução do aluno, aprender a ser e a fazer e assim o professor consegue ter o diagnóstico da turma, os pontos a ser melhorados e até mesmo como está acontecendo a aprendizagem." (E5)</p> <p>"Extremamente importante, só através do diálogo é possível resolver os gargalos da aprendizagem." (E6)</p> <p>"Muito importante para se encontrar os pontos fracos do processo." (E9)</p> <p>"De sua importância para se ter um feedback da absorção do conhecimento." (E15)</p>
	Diálogo como base da aprendizagem significativa e crítica	<p>"O diálogo entre educadores e educandos é fundamental para a qualificação do processo educacional na sala de aula, pois possibilita uma aprendizagem mais significativa, participativa e crítica. (...) Por meio do diálogo, é possível construir coletivamente o conhecimento, valorizando as experiências e perspectivas dos estudantes. Isso torna o ensino mais inclusivo e democrático, promovendo a diversidade de ideias e incentivando a participação ativa na construção do saber. Assim, um processo educacional baseado no diálogo não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também prepara os estudantes para uma atuação mais reflexiva e cidadã na sociedade." (E3)</p> <p>"Nesse contexto, na minha visão o diálogo é fundamental, pois permite uma aprendizagem significativa e contextualizada, além de fortalecer o vínculo entre professor e estudante, promovendo um ambiente de respeito e desenvolvimento do pensamento crítico." (E10)</p> <p>"O diálogo é importante porque ajuda professores e alunos a trocarem ideias, se escutarem e aprenderem juntos. Isso torna as aulas mais participativas e melhora a aprendizagem". (E11)</p> <p>"Considero muito importante, pois o compartilhamento de conhecimentos, práticas e outros saberes, seja entre os próprios educadores, bem como dos alunos, promove reflexões sobre a ação de ensinar e aprender". (E12)</p> <p>"Acredito na igualdade de inteligências, a figura do mestre como um instigador do conhecimento e que pode pelo diálogo permitir que seus alunos aprendam aquilo que lhes toca". (E14)</p>
	Fortalecimento do vínculo e ambiente de confiança	<p>"Esse diálogo é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, tendo um ambiente mais acolhedor e mais proximal entre educadores e educandos". (E1)</p> <p>"(...) o diálogo fortalece o vínculo entre educador e educando, criando um ambiente de confiança e respeito, essencial para o engajamento e a motivação dos estudantes". (E3)</p> <p>"(...) fortalecer o vínculo entre professor e estudante, promovendo um ambiente de respeito. (E10)</p>
		<p>"Muito importante para a construção do ensino aprendizagem". (E4)</p>

	Diálogo como elemento central do ensino	<p><i>“Assim como quem não lê não escreve, quem não ouve não fala aquilo que o outro quer (ou precisa) ouvir”. (E7)</i></p> <p><i>“Importante, pois sem diálogo não se constrói uma educação efetiva”. (E8)</i></p> <p><i>“É fundamental de extrema importância”. (E13)</i></p>
Categoria 6: Letramento digital como inovação pedagógica	Desenvolvimento de competências digitais e pensamento crítico	<p><i>“O educando pode ter a capacidade de interpretar os conteúdos digitais e identificar se são úteis ou não, verdadeiros ou fake, etc.” (E2)</i></p> <p><i>“Ao desenvolver competências digitais nos estudantes, o professor permite que eles naveguem, analisem criticamente e produzam conteúdos na era digital, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo. (E3)</i></p> <p><i>“Desenvolve habilidades cognitivas; prepara o estudante para a vida profissional; promove o senso crítico”. (E4)</i></p> <p><i>“(…) auxilia no desenvolvimento das implicações sociais, éticas e cognitivas do uso da tecnologia”. (E5)</i></p> <p><i>“De várias formas, desenvolvendo o pensamento crítico, aprimoramento das metodologias educacionais... (E6)</i></p> <p><i>“Primeiro precisamos que os professores realizem estudos aprofundados para a utilização significativa das tecnologias digitais, podendo assim de forma eficaz, promover junto aos estudantes a utilização das tecnologias de forma crítica, criativa e autônoma no processo de aprendizagem (...)”. (E10)</i></p> <p><i>“É notável que muitos jovens não possuem a capacidade de utilizar as tecnologias digitais com bom senso. Usar com coerência as tecnologias, certamente auxiliaria também o uso das ferramentas técnicas. Por exemplo: Descobri um canal que propaga fake news na minha cidade. Nesse sentido, posso criar um aplicativo ou site para divulgar maneiras de como verificar se uma informação é verdadeira ou falsa”. (E12)</i></p> <p><i>“É muito importante pois desenvolve as competências digitais o preparando o aluno para o mundo digital”. (E15)</i></p>
	Personalização e dinamização da prática pedagógica	<p><i>“O letramento digital pode contribuir para uma prática pedagógica inovadora ao ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o processo educacional mais dinâmico, interativo e acessível (...)” (E3)</i></p> <p><i>“Se diversas maneiras, mas o principal é chamar a atenção do estudante para o componente curricular, mostrar que a modernidade chegou também na escola”. (E8)</i></p> <p><i>“Ajuda a economizar tempo e tornar o ensino mais dinâmico”. (E9)</i></p> <p><i>“O letramento digital contribui para uma prática pedagógica inovadora porque permite o uso de novas ferramentas, como vídeos, jogos, pesquisas online e produções digitais. Isso deixa as aulas mais criativas, atrativas e próximas da realidade dos alunos, estimulando o aprendizado ativo”. (E11)</i></p> <p><i>“Acredito que é possível adaptar as práticas, os conteúdos, de modo que seja personalizado o ensino para cada turma, ao passo que no modo tradicional haveria hegemonia da explicação por parte do professor”. (E14)</i></p>
	Protagonismo estudantil e produção de conteúdo	<p><i>“É essencial para os alunos ter uma participação mais ativa, também sendo protagonistas das suas práticas coletivas e individuais, até no seu próprio local de trabalho”. (E1)</i></p> <p><i>“Produção de conteúdos digitais, como vídeos e podcasts. Além disso, o letramento digital [...] fortalece o protagonismo dos estudantes”. (E3)</i></p> <p><i>“Desta forma podemos proporcionar que os estudantes sejam realmente protagonistas no processo de ensino e aprendizagem”. (E10)</i></p>

	Recurso metodológico e pedagógico	<p><i>“(…) pode incluir o uso de plataformas interativas como o Google Classroom, Kahoot, Padlet e Mentimeter, gamificação, análise crítica das mídias.” (E3)</i></p> <p><i>“Uma ótima ferramenta a ser aplicada junto com as demais”. (E7)</i></p> <p><i>“(…) nesse processo várias metodologias ativas podem ser utilizadas em vários níveis de educação e principalmente na educação profissional, como gamificação, resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, dentre outros.” (E10)</i></p> <p><i>“(…) uso de novas ferramentas, como vídeos, jogos, pesquisas online e produções digitais”. (E11)</i></p> <p><i>“O uso da tecnologia é mais um ingrediente é muito salutar para o enriquecimento da prática”. (E13)</i></p>
Categoria 7: Educomunicação e engajamento estudantil	Protagonismo, expressão e produção de mídia	<p><i>“Ao permitir que os estudantes produzam e compartilhem conteúdos digitais, como vídeos, podcasts, blogs e redes sociais, a educomunicação promove o protagonismo e a participação ativa deles no processo de aprendizagem”. (E2)</i></p> <p><i>“Auxilia no letramento digital, promoção do desenvolvimento do aluno com relação ao vasto campo de produção”. (E4)</i></p> <p><i>“De forma a se sentirem mais ativos no processo de aprendizagem”. (E6)</i></p> <p><i>“(…) com seu protagonismo, mídias digitais, pensamento crítico e também a conexão com o mercado de trabalho”. (E7)</i></p>
	Conexão da escola com a realidade digital dos alunos.	<p><i>“Esse enfoque permite que os estudantes conectem o conteúdo acadêmico à sua realidade, criando produções mais autênticas e significativas”. (E2)</i></p> <p><i>“Os alunos estão conectados com tudo que envolva tecnologia, então quando se apresenta algo tecnológico para eles, chama a atenção”. (E5)</i></p> <p><i>“Tornar o aprendizado mais interativo, participativo e próximo da realidade digital em que os alunos estão inseridos”. (E7)</i></p> <p><i>“Os recursos tecnológicos sempre atraem”. (E8)</i></p>
	Estímulo à comunicação, escuta ativa, mediação de conflitos, análise crítica da mídia.	<p><i>“A educomunicação estimula a participação ativa dos estudantes desenvolvendo as habilidades de comunicação”. (E1)</i></p> <p><i>“(…) a educomunicação fomenta a interação entre os estudantes e a comunidade escolar, criando espaços de diálogo e reflexão sobre temas importantes, como questões sociais e culturais, por meio das mídias digitais”. (E3)</i></p> <p><i>“Por ser a junção da teoria com a prática, ela traz a intervenção das práticas com auxílio das mídias”. (E13)</i></p>

Fonte: Autora (2025).

Os educadores e as educadoras citam à adoção de práticas pedagógicas dinâmicas, muitas caracterizadas pela utilização de metodologias ativas no ensino médio profissionalizante. As aulas descritas são permeadas por práticas diversificadas, por interatividade e por estímulo à resolução de problemas reais, mostrando um esforço e o conhecimento para tornar o aprendizado mais prático alinhadas às necessidades do ensino técnico e profissional. Metodologias ativas, de acordo com Berbel (2011, p. 29), são ações baseadas em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Observou-se, ainda, a intenção de descentralizar o papel tradicional pedagógico, conforme relatado pelos participantes, que passam a se reconhecer como mediadores e facilitadores do processo educativo. Em suas falas, os/as participantes demonstram esforço consciente para se afastar da posição de detentores exclusivos do saber, evidenciando o compromisso com a promoção de um ambiente pautado no diálogo, na escuta ativa e na co-construção do conhecimento. Esse movimento de resignificação do papel pedagógico encontra respaldo na perspectiva da Educomunicação e na concepção freireana de educação, segundo a qual “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2022b, p. 89).

Contudo, também emergiram comentários sobre as limitações que impactam essas práticas. Fatores como o nível de interação das turmas e as exigências específicas dos conteúdos podem restringir a aplicação plena dessas metodologias, exigindo, em alguns momentos, reforço do trabalho individual e adaptação das estratégias pedagógicas.

Ainda na etapa de exploração do material, as informações foram agrupadas em categorias e subcategorias e quantificadas em termos de frequência de ocorrência. O quadro analítico elaborado sintetizou as principais dimensões observadas: dinamismo, colaboração/coletividade, descentralização/protagonismo, metodologias ativas, interatividade, entre outras.

Assim, com base na categorização e na quantificação, foram realizadas interpretações sobre os dados, a terceira etapa da análise de conteúdo de Bardin (2020), buscando compreender como os educadores e educadoras percebem a importância da prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais e pelos conceitos da Educomunicação. A frequência das categorias serviu como indicador da relevância de determinadas práticas e conceitos no cotidiano pedagógico dos participantes.

Com as perguntas sobre como a prática pedagógica dos educadores e das educadoras participantes promovia um caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado e como tornava o espaço de ação educacional e comunicativa que visava o diálogo e a construção coletiva, obteve-se o seguinte resultado, observado no Quadro 13:

Quadro 13 – Categoria: Educomunicação e a prática pedagógica

EIXO TEMÁTICO: EDUCOMUNICAÇÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
	Dinamismo	12
	Colaboração/Coletividade	19
	Descentralização/Protagonismo	13

PRÁTICA PEDAGÓGICA	Metodologias ativas	12
	Práticas variadas	10
	Interatividade	13
	Resolução de problemas	6
	Professor como mediador (não centro)	10
	Tecnologias educacionais	2
	Diálogo e escuta	12
	Reflexão crítica/Argumentação	5
	Ambiente democrático	5
	Compartilhamento de experiências	6

Fonte: Autora (2025).

Segundo o relatado, pode-se analisar que há a presença de práticas dinâmicas, colaborativas e descentralizadas na prática pedagógica, em consonância com os conceitos da Educomunicação. Para o diálogo e a construção coletiva, também há uma forte tendência: as práticas de escuta, a participação ativa e a troca de experiências foram citadas. Do mesmo modo, o papel pedagógico como mediador(a) e facilitador(a) aparece com bastante frequência nas duas questões. A tecnologia é citada, mas ainda aparece pouco em comparação a outras práticas.

Corroborando, com o ponto de vista da Educomunicação em que, segundo Sartori (2021b), a aprendizagem se configura como um processo criativo, coletivo, com autoria dos envolvidos e sem um centro fixo; o educador e a educadora deixam de ser o foco central, pois a interação se dá de forma dinâmica, com o núcleo se movendo conforme as ações e os interesses dos participantes.

Nas perguntas sobre como percebem a utilização da tecnologia digital em sala de aula para discutir as mídias e a cultura e sobre como problemas de infraestrutura afetam as relações dialógicas, como por ser observado no Quadro 14, chegou-se ao seguinte resultado:

Quadro 14 – Categoria: Educomunicação, a tecnologia digital e a infraestrutura

EIXO TEMÁTICO: EDUCOMUNICAÇÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
TECNOLOGIA DIGITAL E INFRAESTRUTURA	Importância (muito importante/essencial)	9
	Facilita/amplia o acesso	14
	Ferramenta útil/aliada	5
	Reflexão crítica sobre mídia/cultura	5
	Integração de tecnologias digitais	7
	Conexão com a realidade dos alunos	4
	Dinamiza/torna aulas atrativas	3
	Problemas ou limitações do uso	14
	Inclusão e acessibilidade	2
	Prejudicam interação, troca e diálogo	9
	Ensino tradicional reforçado	4
	Desigualdade social aumentada	2
	Frustração e desmotivação	4
	Processo de aprendizagem mais lento	3

	Necessidade de alternativas "desplugadas"	1
--	---	---

Fonte: Autora (2025).

Com isso, percebeu-se que a importância da tecnologia foi unânime, pois a maioria enxerga como ferramenta essencial para ampliar acesso, dinamizar aulas e fomentar análise crítica da mídia. Conforme Martín-Barbero (2011), a tecnologia exerce um papel essencial na escola, pois amplia o acesso ao conhecimento e à informação, elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico e para a democratização social e política. Enquanto Citelli (2016) acrescenta que por meio da diversificação tecnológica, criam-se ambientes que valorizam a participação ativa dos estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo o debate, a construção de valores e a integração social que fomenta a análise crítica diante da mídia.

Contudo, também foram registradas algumas críticas, especialmente relacionadas ao uso inadequado, excessivo ou limitado de slides, o que contribui para a monotonia das aulas. No que se refere à infraestrutura, os problemas aparecem de forma recorrente, sendo apontados como obstáculos ao diálogo, à troca de conhecimentos e à promoção de inovações pedagógicas. A ausência de internet de qualidade, por exemplo, reforça práticas tradicionais, frequentemente desmotivadoras e geradoras de desigualdades educacionais.

Nesse sentido, Vieira e Sartori (2023, p. 71) observam que:

A escola carece de uma internet banda larga, uma quantidade mínima de aparatos tecnológicos de qualidade disponíveis para professores e estudantes, mas, além disso, subverter o raciocínio analógico que desvaloriza o audiovisual e espera que o conhecimento seja construído de forma linear. Além da infraestrutura tecnológica, a infraestrutura física da escola é afetada a partir do momento em que são propostas novas formas dos estudantes ocuparem os espaços escolares. Seja por meio de oficinas, teatro, música, pintura, a escola passa a ser viva e construída a partir da narrativa dos estudantes.

Destaca-se assim, que a superação das limitações estruturais e metodológicas se apresenta como condição essencial para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, criativas e significativas, alinhadas às necessidades dos sujeitos escolares no contexto da cultura digital.

Quando questionados sobre qual a importância do diálogo entre educadores e educandos para a qualificação do processo educacional, obteve-se os seguintes resultados observados no Quadro 15:

Quadro 15 – Categoria: Educomunicação e o Diálogo

EIXO TEMÁTICO: EDUCOMUNICAÇÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
	Fundamental/Extremamente/Muito importante	12
	Aprendizagem significativa	6

DIÁLOGO	Diagnóstico de dificuldades/habilidades	5
	Fortalece vínculo educador-educando	4
	Favorece autonomia, protagonismo e pensamento crítico	5
	Aulas participativas/dinâmicas/contextualizadas	6
	Ensino inclusivo e democrático	3
	Troca de ideias/práticas/saberes	5
	Feedback do processo de aprendizagem	2
	Reflexão sobre ensinar e aprender	3

Fonte: Autora (2025).

Assim, pode-se perceber, novamente, que o diálogo é visto como fundamental por praticamente todos os respondentes. Entendendo com função principal, qualificar a aprendizagem, tornando-a significativa, participativa e voltada para o desenvolvimento crítico e autônomo de estudantes.

Além disso, o diálogo é reconhecido neste contexto como meio de diagnóstico, fortalecimento de vínculos e promoção de uma educação inclusiva e democrática. O que pode ser embasado por Freire (2022a), que cita que apenas por meio de uma comunicação autêntica, horizontal e dialógica é possível romper com uma educação bancária e promover a construção coletiva do conhecimento. O verdadeiro diálogo não se limita à transmissão de ideias, mas envolve a troca reflexiva entre educadores e educandos, favorecendo a formação integral, o pensamento crítico e o compromisso com a transformação e humanização do mundo.

Sobre como o letramento digital pode contribuir para uma prática pedagógica inovadora, obteve-se os seguintes resultados apresentados no Quadro 16:

Quadro 16 – Categoria: Educomunicação e o letramento digital

EIXO TEMÁTICO: EDUCOMUNICAÇÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQÜÊNCIA
LETRAMENTO DIGITAL E INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEGAGÓGICA	Protagonismo e participação ativa dos estudantes	6
	Desenvolvimento de pensamento crítico/análise de informações	6
	Modernização e dinamização das aulas	7
	Preparação para o mercado de trabalho/vida digital	5
	Personalização do ensino	4
	Formação contínua de professores	2
	Desenvolvimento de competências sociais/éticas/cognitivas	4
	Enriquecimento da prática pedagógica	3
	Economia de tempo e otimização	2

Fonte: Autora (2025).

Desse modo, viu-se que o letramento digital é considerado fundamental para a inovação na prática pedagógica, conforme evidenciado nas respostas obtidas por meio do questionário.

O que se justifica pelo fato de que, segundo Soares (2002), o letramento digital diz respeito às práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso do computador e da internet. A autora propõe uma ampliação do conceito de letramento ao discutir o confronto entre as tecnologias digitais e tipográficas, ressaltando que cada uma ocupa um lugar específico na sociedade e gera efeitos distintos, resultando em diferentes formas de letramento.

Além disso, o letramento digital é visto pelos entrevistados e entrevistadas como fundamental para modernizar e para dinamizar as aulas, desenvolver pensamento crítico, e empoderar os estudantes e as estudantes como protagonistas do seu aprendizado aparecem como principais contribuições. Há também destaque para a preparação desses jovens para o mercado de trabalho digital e para a necessidade de formação constante dos educadores e das educadoras para que a inovação seja efetiva.

Gerasch, Heinen e Domingos (2022, p. 37-38) afirma que os educandos e educandas:

(...) ao se encontrarem inseridos nesses espaços em que educação e tecnologia se mantêm em constante diálogo, sensibilizam-se para enxergar seus semelhantes — tanto na sala de aula quanto em contextos digitais — como pessoas que também têm contribuições a fazer na vida em sociedade. Além disso, as práticas com letramento digital podem ser um estímulo ao trabalho em equipe e à promoção do engajamento nas atividades escolares. Esse conjunto de benefícios, indubitavelmente, prepara os alunos para o uso comunicacional ético das diferentes tecnologias.

Dessa forma, as percepções dos educadores e das educadoras e as contribuições apontadas por Gerasch, Heinen e Domingos (2022) convergem ao evidenciar que o letramento digital não apenas moderniza e dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, como também potencializa a formação integral dos educandos e das educandas.

Quando questionados sobre seu conhecimento em Educomunicação, dos 15 educadores e educadoras participantes, 8 afirmaram que conheciam o tema e, por isso, foram direcionados a uma pergunta específica: de que forma a Educomunicação pode contribuir para o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais com o uso de tecnologias digitais? A partir das respostas, obteve-se o seguinte resultado observado no Quadro 17:

Quadro 17 – Categoria: Educomunicação

EIXO TEMÁTICO: EDUCOMUNICAÇÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
EDUCOMUNICAÇÃO	Participação ativa e protagonismo dos estudantes	6
	Integração teoria e prática através das mídias digitais	3
	Aprendizado dinâmico, interativo e próximo da realidade digital	6
	Desenvolvimento de comunicação, pensamento crítico e expressão pessoal	5
	Fomento ao letramento digital e produção de conteúdos	4

	Aproximação com o mercado de trabalho	2
	Atração natural dos estudantes pela tecnologia	3
	Criação de espaços de diálogo e reflexão	2

Fonte: Autora (2025).

Educadores e educadoras que responderam que conhecem a Educomunicação a reconhecem como uma abordagem potente para engajar estudantes, sobretudo por valorizar a participação ativa e promover o protagonismo discente, dinamizando o processo de aprendizagem por meio das linguagens midiáticas já presentes no cotidiano juvenil. Nesse sentido, Sartori (2021a, p. 43) destaca:

Em tempos de cultura digital, pensar a educomunicação implica, primeiramente, considerar que educação e comunicação caminham juntas, não é mais possível pensar processos educativos e processos comunicativos como independentes, pois não são áreas separadas do ensino-aprendizagem. São facetas do mesmo processo, ou seja, não é aceitável educar sem comunicar, pois, o processo educativo é, em si mesmo, uma ação comunicativa.

Os questionários também indicaram que, ao fomentar o letramento digital e incentivar a produção de conteúdos, a Educomunicação contribui para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a comunicação e a expressão pessoal, além de preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Morales (2022, p. 38) enfatiza que:

Não se trata somente de técnicas, suportes e processos dos meios de comunicação, (...) mas também da complexidade social nos tempos de convergência midiática, tendo em vista que essa cultura da convergência traz diversas implicações, como o conhecimento colaborativo, entre outras questões.

Nessa perspectiva, a Educomunicação configura-se como uma práxis transformadora. Como afirma Sartori (2015, p. 119):

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

De modo semelhante, um dos objetivos centrais da Educomunicação é contribuir para que as novas gerações, já inseridas nas dinâmicas da comunicação e das tecnologias, coloquem-se a serviço do bem comum e da cidadania (Soares, 2011). Assim, essa abordagem não apenas promove a formação de sujeitos críticos e engajados, mas também fortalece os princípios democráticos e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para que seja possível avançar na compreensão das potencialidades da Educomunicação no contexto educativo, é fundamental que se analise, a seguir, o uso da tecnologia em sala de

aula como prática complementar do processo pedagógico do contexto escolar investigado, próximo eixo temático emergente no questionário.

5.2.2.2 Eixo temático: Uso da tecnologia em sala de aula

A segunda seção do questionário tinha como objetivo identificar e compreender as dificuldades, necessidades e percepções dos educadores e educadoras em relação à integração de tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar, especificamente no ensino médio profissionalizante. Emergindo, assim, o segundo eixo temático: Uso da tecnologia em sala de aula. Desse modo, segue-se novamente para a segunda etapa da análise de conteúdo, a exploração do material deste eixo, conforme Bardin (2020).

Após a leitura inicial, fez-se o processo de codificação e de categorização do conteúdo das respostas abertas do questionário pertencente a essa seção e, a partir da análise das respostas, foram organizadas categorias e subcategorias de acordo com a pertinência e a frequência de ocorrência dos temas pertinentes à temática.

O primeiro quadro desse eixo, Quadro 18, observado abaixo, apresenta as categorias, as subcategorias e trechos das respostas dos educadores e das educadoras participantes da pesquisa. Denominados como na análise do eixo anterior.

Quadro 18 - Eixo temático: Uso da Tecnologia

EIXO TEMÁTICO: USO DA TECNOLOGIA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRECHOS
Categoria 1: Dificuldades com o uso da tecnologia	Falta de infraestrutura tecnológica	<p><i>"Problemas na infraestrutura difícil acesso à internet."</i> (E1)</p> <p><i>" (...) infraestrutura precária, falta de acesso à internet ou conexões instáveis; equipamentos insuficientes ou desatualizados, como computadores e projetores (...)." (E2)</i></p> <p><i>"Falta de estrutura."</i> (E7)</p> <p><i>"Ter internet."</i> (E6)</p> <p><i>"(...) falta de estrutura e falta de cursos preparatórios."</i> (E8)</p> <p><i>"Infraestrutura."</i> (E9) (E10) (E13)</p> <p><i>"(...) na escola em que atuo, possui equipamentos e Internet, e com frequência esses espaços estão sendo utilizados em aulas com as disciplinas técnicas, prejudicando o acesso de outros professores."</i> (E10)</p> <p><i>"(...) A principal dificuldade é o acesso limitado à internet, o que compromete o uso de recursos como vídeos, pesquisas online e plataformas educativas."</i> (E11)</p> <p><i>"(...) falta de recursos tecnológicos (...) "</i> (E14)</p>

	Falta de formação e capacitação dos professores	<p>"Não saber usar as ferramentas atuais." (E2)</p> <p>"Falta de formação específica dos professores para novas ferramentas digitais." (E3)</p> <p>"Falta de formação do educador (...)" (E4)</p> <p>"Falta de cursos preparatórios (...)" (E8)</p> <p>"Necessidade de ampliar meus conhecimentos em algumas ferramentas digitais." (E11)</p> <p>"Falta de formação, falta de compreensão de como utilizar certos recursos de forma pedagógica." (E14)</p>
	Desigualdade digital entre os estudantes	"Desigualdade no acesso digital, pois nem todos os estudantes possuem dispositivos ou internet em casa. (...) Diferenças no nível de familiaridade com as tecnologias entre os estudantes." (E3)
	Dificuldade de gestão do uso pedagógico das tecnologias	<p>"Uso de celulares pode desviar a atenção dos estudantes. (...)</p> <p>Dificuldade em manter o foco dos estudantes, que podem acessar redes sociais ou jogos." (E3)</p> <p>"Engajamento dos alunos na atividade proposta, evitando distrações com jogos, por exemplo." (E10)</p>
	Resistência à mudança de métodos	"Os alunos compreenderem que é uma forma de aprendizagem, pois muitos ainda acreditam que a forma correta é a tradicional. Quebrar esse paradigma." (E5)
	Falta de tempo para planejamento e adaptação	<p>"(...) criar aulas dinâmicas e inovadoras com tecnologia demanda mais tempo de planejamento (...)" (E3)</p> <p>"Falta de tempo." (E4)</p>
Categoria 2: Interesse em aprender	Aprimoramento no uso de Inteligência Artificial (IA)	<p>"Aprimorar os conhecimentos em aplicativos e inteligências artificiais." (E1)</p> <p>"Uso da IA." (E9)</p> <p>"Habilidades com a utilização da IA contribuem para a prática pedagógica mais inovadora." (E10)</p>
	Uso de plataformas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem	<p>"Aprender a usar plataformas de ensino para práticas mais dinâmicas." (E2)</p> <p>"Aprofundar o uso de plataformas educacionais como Google Classroom, Moodle e Microsoft Teams." (E3)</p> <p>"(...) uso de plataformas digitais de aprendizagem para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. (E11)"</p> <p>"Domínio de recursos tecnológicos." (E13)</p> <p>" (...) conhecer e implementar tecnologias como Kahoot para uma prática gamificada." (E12)</p>
	Criação e edição de conteúdos digitais	<p>"(...) criação e edição de conteúdos digitais, como vídeos educativos, podcasts e infográficos interativos." (E3)</p> <p>"Produção multimídia: criar vídeos com maior engajamento dos estudantes." (E10)</p> <p>" (...) aprimorar minhas habilidades em edição de vídeos e criação de apresentações mais interativas." (E11)</p> <p>"Aperfeiçoamento de ferramentas como Canva, dados estatísticos." (E15)</p>
	Gamificação na prática pedagógica	<p>"(...) integrar recursos de gamificação, como Kahoot, Quizizz e Classcraft." (E3)</p> <p>"(...) realizar dinâmicas com jogos específicos." (E4)</p> <p>"Novos jogos de gamificação." (E6)</p> <p>"(...) implementar tecnologias para uma prática pedagógica gamificada e menos formal, mas sem perder o foco do conteúdo." (E12)</p>
	Metodologias ativas e inovação pedagógica	<p>"Desenvolver metodologias inovadoras como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas." (E3)</p> <p>"(...) aulas dinâmicas com metodologias ativas para melhorar a qualidade das aulas." (E8)</p>

	Letramento digital e segurança cibernética	<p>"Letramento digital; Segurança cibernética." (E4)</p> <p>"Ajudar os estudantes a identificar fake news e interpretar informações online de maneira crítica. (...) Uso ético e seguro da tecnologia em sala de aula(E3).</p> <p>"Utilizar meios digitais para trabalhar assuntos puramente teóricos sem perder a essência do conteúdo." (E12)</p>
Categoria 3: Plataformas digitais utilizadas	Plataformas de Organização e Compartilhamento de Materiais	<p>"Para organização e disponibilização de materiais, recorro ao Google Drive, que facilita o compartilhamento de conteúdos, atividades e feedbacks." (E3)</p> <p>"Utilizo Google Planilhas para realização de provas e atividades. Drive para disponibilização de apresentações, atividades." (E12)</p> <p>"Canva. Google Classroom. Microsoft Office." (E14)</p> <p>"Google Classroom, serviços de streaming, Google Drive." (E15)</p>
	Plataformas de Gamificação e Avaliação Interativa	<p>"Wordwall, Kahoot, Google Forms. (...) Gosto muito do Wordwall." (E2)</p> <p>"Para gamificação e engajamento dos estudantes, utilizo ferramentas como Kahoot, Quizizz e Mentimeter. (...) Destaco o Kahoot, o Canva e o Padlet." (E3) (E3)</p> <p>"Já usei Padlet, Kahoot. (...) Jogos" (E4)</p> <p>"Padlet, Trello, Quizizz, Kahoot, Mentimeter." (E5)</p> <p>"Canva, Kahoot, Prezi." (E6)</p> <p>"Kahoot, Scratch, Canva, YouTube e Forms." (E10)</p> <p>"Google Drive, Google Planilhas, Kahoot. (...) Utilizo Kahoot para revisão de conteúdos."</p> <p>"Google Classroom, Wordwall, Kahoot. Canva" (E15)</p>
	Plataformas de Produção e Apresentação de Conteúdo	<p>"Utilizo (...) destaco Canva para criar infográficos e apresentações mais visuais e atrativas." (E3)</p> <p>"Canva, Kahoot, Prezi." (E6)</p> <p>"Software de desenho, apresentação e de cálculo." (E9)</p> <p>"Kahoot, Scratch, Canva, YouTube e Forms." (E10)</p> <p>"Utilizo o PowerPoint para criar apresentações." (E11)</p> <p>"Microsoft Office." (E14)</p> <p>"Canva, YouTube, Kahoot, Classroom." (E15)</p>
	Plataformas de Colaboração e Trabalho em Grupo	<p>"Faço uso de Padlet, Trello e Miro, plataformas que auxiliam na construção coletiva do conhecimento e na organização de projetos. (...) Destaco o Padlet."" (E3)</p> <p>"Já usei Padlet, Kahoot." (E4)</p> <p>"Padlet, Trello, Quizizz, Kahoot, Mentimeter." (E5)</p>
	Plataformas de Audiovisual e Pesquisa	<p>"Utilizo YouTube para vídeos educativos." (E3)</p> <p>"Utilizo apenas a lousa, com vídeos do YouTube e sites diversos." (E8)</p> <p>"Kahoot, Scratch, Canva, YouTube e Forms." (E10)</p> <p>"Utilizo o YouTube, com vídeos curtos, para complementar os conteúdos de forma educativa." (E11)</p> <p>(15) "Serviços de streaming, YouTube." (E15)</p>
	Aplicativos de Comunicação	<p>"Utilizo o WhatsApp como meio de comunicação com os alunos, quando necessário." (E11)</p>
Categoria 4: Eficácia das plataformas digitais	Promoção da Interação e Dinamismo	<p>"As plataformas digitais citadas colaboram significativamente para promover o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem ao fornecerem espaços interativos e colaborativos que facilitam a troca de ideias, feedbacks e reflexões. Kahoot e Padlet estimulam a interação direta e instantânea, permitindo que os estudantes expressem suas opiniões. (...) "Essas plataformas democratizam o acesso ao conteúdo, garantindo que todos os estudantes possam contribuir e ser ouvidos durante o processo de aprendizagem." (E3)</p> <p>"Possibilitando maior interação, tornando as aulas mais dinâmicas." (E4)</p>

		<i>"Aprendizado colaborativo, facilidade de comunicação..." (E6)</i> <i>"Colaboram pois abrem o horizonte para diálogo e para um novo olhar sobre o tema." (E8)</i> <i>"Ajudam a tornar o processo mais rápido e dinâmico." (E9)</i> <i>"As plataformas digitais citadas colaboram significativamente para promover o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, pois oferecem recursos que incentivam a interação ativa dos estudantes. (...)" (E10)</i> <i>"As plataformas digitais que utilizo colaboram para promover o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam a troca de ideias, dúvidas e reflexões entre professor e alunos. (...) O WhatsApp, por exemplo, permite uma comunicação mais rápida e direta; o YouTube gera debates a partir dos vídeos." (E11)</i>
	Personalização e Estímulo à Criatividade	<i>"O uso das tecnologias é cada vez mais indispensável para o desenvolvimento dos estudantes, no aprendizado e estimulando a criatividade, permitindo uma aprendizagem mais personalizada." (E1)</i> <i>"(...) o Canva incentiva a criação de materiais visuais e apresentações, que, por sua vez, favorecem a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento." (E3)</i> <i>"Na parte criativa, jogos interativos." (E15)</i>
	Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas e Críticas	<i>"Porque elas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, de atenção e interação, no caso dos jogos." (E2)</i> <i>"Perceber as diferentes fontes e o modo de focar no assunto." (E13)</i> <i>"Quando da apresentação eles são chamados a responder sobre o que apresentaram e não apenas reproduzir algo então eles sabem que podem usar recursos mas que serão cobrados que tenham domínio sobre o assunto." (E14)</i>
	Limitação no uso	<i>"Não exploro esse assunto." (E12)</i>

Fonte: Autora (2025).

Em uma análise a partir dessa organização, pode-se observar de acordo com os relatos que a formação tecnológica dos educadores e das educadoras enfrenta desafios estruturais e formativos, com efeitos diretos sobre a capacidade de inovar na prática pedagógica. As falas revelam uma tensão entre o desejo de inovação e a realidade prática limitada. No entanto, apesar das dificuldades, o discurso mostra disposição para a inovação.

Essa perspectiva encontra respaldo na reflexão de Vieira e Sartori (2023, p. 61), ao afirmarem que:

Quando transferimos tal lógica para os espaços educativos, entendemos que para que as mídias digitais gerarem transformação na nossa prática pedagógica, precisamos levar em consideração que é o uso do potencial criativo, colaborativo e participativo que tornará a aprendizagem significativa para os estudantes.

Assim, parte-se para a análise por categoria e subcategoria avaliando a frequência dos termos e expressões utilizados. Inicialmente, com a primeira categoria, que discorre sobre as dificuldades com o uso da tecnologia, dispostos no Quadro 19:

Quadro 19 – Categoria: Dificuldades com o uso da tecnologia

EIXO TEMÁTICO: USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
DIFICULDADES COM O USO DA TECNOLOGIA	Falta de estrutura (internet, equipamentos, espaço físico inadequado)	10
	Falta de formação pedagógica	6
	Falta de tempo de planejamento	2
	Dificuldade de estudantes no uso correto das mídias digitais	3
	Desigualdade de acesso digital entre os estudantes	2

Fonte: Autora (2025).

A análise das respostas evidencia que a falta de infraestrutura (como internet, equipamentos e espaços adequados) é o principal obstáculo apontado pelos professores para a integração efetiva das tecnologias digitais no ambiente escolar. É ressaltada a carência de uma internet banda larga e uma quantidade mínima de aparatos tecnológicos de qualidade disponíveis para professores e estudantes.

A falta de formação e capacitação contínua dos educadores e educadoras também aparece de maneira expressiva. O que revela um desalinhamento entre as exigências da educação contemporânea e a formação profissional recebida pelos educadores. Sem atualização e suporte, a tecnologia, em vez de potencializar o aprendizado, pode se tornar uma fonte de ansiedade, insegurança e ineficiência.

Nesse contexto, Dowbor (2001, p. 25) afirma que:

O grande desafio da educação, é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos. O mundo da educação, no Brasil, juntando alunos e professores, representa cerca de 40 milhões de pessoas. É uma força. O novo peso do conhecimento no planeta, e da educação nos processos de reprodução social, podem constituir uma poderosa alavanca de humanização social.

Assim, além das barreiras estruturais e formativas, a resistência cultural dos estudantes e o uso inadequado das mídias (como distrações com jogos e redes sociais) revelam um desafio pedagógico mais profundo: a necessidade de educar não apenas para o uso técnico das ferramentas, mas para seu uso crítico, ético e produtivo.

A falta de tempo para o planejamento também foi mencionada, evidenciando que a integração significativa das tecnologias não se restringe ao uso pontual de recursos digitais, mas implica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas. No entanto, é um processo que exige tempo, planejamento coletivo e condições institucionais adequadas. Nesse sentido, Dowbor (2001, p. 28) reforça que é preciso “articular de forma organizada, dentro dos horários e dos

espaços escolares, os novos enfoques. Se não houver este redimensionamento organizado, fica realmente cada professor tentando sozinho equilibrar novas práticas (...)"

Segundo Nóvoa (2023), o esgotamento coletivo também decorre da dificuldade em dispor de tempo e energia para o trabalho colaborativo entre educadores e educadoras, comprometendo a cooperação, a construção da colegialidade e o fortalecimento do coletivo profissional, de elementos considerados essenciais à valorização e à sustentabilidade da prática educativa.

Por fim, emergiu a desigualdade no acesso digital fora do ambiente escolar, que reforça que a transformação tecnológica na educação não é apenas uma questão de inserir ferramentas nas escolas, mas também de enfrentar desigualdades sociais mais amplas. Dowbor (2001) enfatiza que as novas tecnologias podem tanto servir para a elitização e o aprofundamento das contradições sociais por meio da exclusão digital, quanto para gerar uma sociedade mais justa e equilibrada pela democratização do conhecimento e acesso generalizado.

Assim, percebe-se que a integração das tecnologias digitais em sala de aula não é apenas um desafio técnico, mas também estrutural, formativo, cultural e social. Superá-lo exige políticas públicas eficazes, investimento contínuo em formação pedagógica, atualização da infraestrutura escolar e um trabalho pedagógico que envolva estudantes de forma crítica e reflexiva.

Nesse contexto, torna-se evidente que tais transformações só serão possíveis se acompanhadas de uma valorização efetiva da docência. Não é suficiente recorrer a discursos formais ou a gestos simbólicos de reconhecimento ao trabalho pedagógico. É fundamental assegurar a valorização concreta das condições de trabalho e da remuneração de educadores e educadoras, reduzir os entraves burocráticos que limitam sua atuação, ampliar a autonomia pedagógica e criar condições para o exercício colaborativo da profissão. Além disso, é necessário repensar os processos formativos, reestruturar a carreira pedagógica, oferecer suporte aos que ingressam na profissão e fomentar espaços de troca de experiências e de construção coletiva de práticas educativas (Nóvoa, 2023).

Dentre as categorias emergentes deste eixo temático, destaca-se também a categoria "Interesse em aprender", a qual evidencia a disposição de educadores e educadoras em ampliar seus saberes e práticas. A seguir, apresenta-se o Quadro 20, com trechos representativos dessa categoria, que ilustram o engajamento formativo dos(as) participantes.

Quadro 20 - Categoria: Interesse em aprender

EIXO TEMÁTICO: USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA

INTERESSE EM APRENDER	Aprimorar uso de plataformas de ensino/aprendizagem	5
	Criação e edição de conteúdos digitais (vídeos, podcasts, infográficos, multimídia)	4
	Uso de gamificação/jogos digitais	5
	Uso de Inteligência Artificial (IA)	4
	Desenvolvimento de metodologias inovadoras (sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, dinâmicas ativas)	3
	Letramento digital e segurança cibernética	2
	Atualização constante em tecnologias	2
	Domínio geral de recursos tecnológicos	1
	Análise de dados	1

Fonte: Autora (2025).

Neste contexto educacional, a análise dos dados revela que os educadores e educadoras reconhecem a necessidade de aprimorar habilidades que vão além do domínio básico das tecnologias, explicitando o interesse sobre estratégias mais pedagógicas, dinâmicas e interativas. O desejo por uso mais qualificado de plataformas de ensino, criação de conteúdos digitais e gamificação mostra uma intenção de tornar a aprendizagem mais atrativa e engajadora para estudantes.

Este movimento formativo pode ser compreendido à luz da Teoria da Complexidade, que propõe um pensamento articulador, capaz de acolher a multiplicidade e a imprevisibilidade inerentes aos processos educativos. Para Morin (2000), é fundamental superar as dicotomias que historicamente fragmentaram os saberes escolares e reconhecendo que o conhecimento emerge da articulação entre diferentes dimensões, como cognitivas, afetivas, sociais, culturais e tecnológicas.

Pode-se perceber ainda sobre o interesse crescente pelo uso de Inteligência Artificial (IA) é um dado relevante: pode indicar que os educadores e as educadoras começam a visualizar as potencialidades da IA na educação, seja para personalizar o ensino, para otimizar correções ou para dinamizar atividades. Este movimento aponta para uma transformação do papel do professor, que passa de mero transmissor de conteúdos a curador de experiências de aprendizagem.

A menção ao desejo de atualização constante também é significativa: em tempos de rápida evolução tecnológica, o aprender continuamente torna-se não apenas uma necessidade, mas uma competência essencial do educador e da educadora mais modernos. Essa reconfiguração permite reconhecer a educação como um processo não linear, atravessado por múltiplas variáveis interdependentes. Para Morin (2000, p. 16), educar em um mundo em constante mutação exige desenvolver a capacidade de "navegar em um oceano de incertezas

através de arquipélagos de certezas", o que pressupõe flexibilidade, criatividade e sensibilidade ética.

Outro ponto é o interesse em metodologias inovadoras, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas. Ainda que alguns educadores tenham citado a importância do letramento digital e da segurança cibernética, essa preocupação foi menos frequente, o que alerta para a necessidade de um reforço nas competências críticas e éticas no uso das mídias digitais que são fundamentais na sociedade contemporânea marcada pela desinformação.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) adverte que a profissionalidade pedagógica, na contemporaneidade, exige não apenas o domínio técnico, mas a constituição de uma identidade profissional crítica, colaborativa e capaz de lidar com os desafios éticos e epistemológicos do mundo digital. Já Morin (2000) enfatiza que a educação deve preparar os sujeitos para enfrentar a complexidade, o que implica desenvolver competências que articulem conhecimento, ética, responsabilidade e capacidade de julgamento crítico diante das informações circulantes, especialmente em uma sociedade marcada pela desinformação e pela sobrecarga informacional. O que reforça a necessidade de investir em formações que integrem o uso de tecnologias digitais a uma perspectiva reflexiva e ética, centrada na autonomia e na consciência crítica dos educadores e educadoras.

Por fim, houve também o interesse em domínio técnico amplo e de análise de dados. Assim, esta reflexão aponta que os professores estão abertos à inovação tecnológica, mas desejam que essa inovação esteja integrada a práticas pedagógicas significativas, com foco em dinamismo, personalização e formação contínua.

Nesse contexto, a seguir, apresenta-se o Quadro 21, que sistematiza as plataformas digitais mencionadas pelos participantes, evidenciando os recursos mais utilizados e suas finalidades no cotidiano escolar.

Quadro 21 – Categoria: Plataformas digitais utilizadas

EIXO TEMÁTICO: USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
PLATAFORMAS DIGITAIS UTILIZADAS	Kahoot	10
	Google Sala da Aula	5
	Canva	7
	Youtube	7
	Google Drive (Documento e Planilha)	6
	Padlet	4
	Wordwall	4
	Mentimeter	2
	Trello	2

	Microsoft Office (PowerPoint, Excel, Word)	2
	WhatsApp	1
	Prezi	1
	Scratch	1
	Serviços de streaming	1

Fonte: Autora (2025).

A plataforma Kahoot! foi a mais citada, provavelmente devido à sua facilidade de uso e alto potencial de engajamento com quizzes interativos, promovendo aprendizagem lúdica e avaliação formativa (Kahoot!, 2025). Seguidos pelo Canva e Youtube são populares por facilitar a criação de conteúdos visuais e multimodais. O Canva é útil para material didático personalizado, enquanto o YouTube serve para recursos audiovisuais complementares (Canva, 2025; Youtube, 2025).

Os entrevistados mencionaram o uso do Google Drive (Sala de Aula, Documentos e Planilhas), o que reflete a adesão às ferramentas colaborativas para a produção de textos, organização de conteúdos, realização de trabalhos e avaliações individuais e em grupo (Google, 2025). Foram ainda citadas ferramentas como Padlet, pela organização visual de ideias (Padlet, 2025), e Wordwall, pela criação de atividades interativas personalizadas (Wordwall, 2025).

Ferramentas como Mentimeter, Trello e MS Office foram mencionadas com menor frequência, mas ainda se mostram relevantes em contextos específicos. O Mentimeter, por exemplo, é útil para enquetes ao vivo (Mentimeter, 2025); o Trello, para a organização de tarefas (Trello, 2025); e o MS Office, especialmente o PowerPoint, é amplamente utilizado em apresentações tradicionais (Microsoft, 2025).

Por fim, recursos como WhatsApp, Prezi, Scratch e plataformas de streaming foram mencionados de forma mais pontual ou com aplicabilidade restrita. O Scratch, por exemplo, está mais diretamente relacionado ao ensino de programação, sendo menos recorrente no contexto do ensino médio profissionalizante tradicional (Scratch, 2025).

Outra categoria que emergiu da análise das respostas foi "Eficácia das plataformas digitais", a qual reúne percepções dos(as) participantes sobre as funcionalidades, e contribuições dessas ferramentas no contexto das práticas pedagógicas, conforme apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 – Categoria: Eficácia das plataformas digitais

EIXO TEMÁTICO: USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
	Promoção da interação e diálogo direto	7
	Estímulo à criatividade e expressão pessoal	7
	Facilitação do aprendizado dinâmico e colaborativo	6

EFICÁCIA DAS PLATAFORMAS DIGITAIS	Desenvolvimento de habilidades cognitivas e críticas	4
	Importância das plataformas digitais condicionada à organização e respeito	1
	Facilitação da comunicação rápida e acessível	1

Fonte: Autora (2025).

As respostas dos educadores e educadoras revelam diferentes percepções sobre o uso das tecnologias no ambiente educacional, destacando seis subcategorias principais. A mais recorrente, com sete menções, foi a promoção da interação e do diálogo direto, evidenciando o reconhecimento do potencial das plataformas digitais para romper com o modelo de ensino unidirecional e favorecer trocas mais horizontais, tanto entre professores e estudantes quanto entre os próprios alunos.

Também com sete ocorrências, a subcategoria estímulo à criatividade e à expressão pessoal demonstra que os educadores e educadoras valorizam as tecnologias como ferramentas que ampliam as possibilidades de autoria e personalização das respostas, indo além de modelos padronizados.

A facilitação do aprendizado dinâmico e colaborativo foi citada seis vezes, indicando que os recursos digitais têm sido empregados para promover práticas interativas e baseadas na construção coletiva do conhecimento.

Por outro lado, a subcategoria desenvolvimento de habilidades cognitivas e críticas, apesar de relevante, apareceu em apenas quatro respostas, sugerindo que o uso das tecnologias ainda está mais voltado para aspectos operacionais do que para o estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas.

Com apenas uma menção cada, surgem ainda as subcategorias importância condicionada à organização e respeito e facilitação da comunicação rápida e acessível. A primeira revela uma preocupação pontual com a necessidade de mediação adequada para evitar desorganização ou mau uso das plataformas. Já a segunda reconhece a praticidade das tecnologias na agilização e simplificação da comunicação entre os participantes do processo educativo, mesmo que essa função tenha sido pouco destacada.

Cabe ressaltar que ao reconhecer o uso das tecnologias como estímulo à autoria, os educadoras e educadoras dialogam com a visão de Nóvoa (2009), para quem o educador e a educadora contemporâneo deve assumir uma postura de autor da própria prática, superando modelos transmissivos e afirmando-se como profissional reflexivo e criador de experiências significativas. Nesse aspecto, o destaque dado à criatividade e à personalização das respostas indica uma valorização da construção ativa do conhecimento, o que se alinha à ideia de um profissional da educação em constante (trans)formação.

No entanto, a menor incidência da subcategoria “desenvolvimento de habilidades cognitivas e críticas” e as menções pontuais às dificuldades organizacionais e à comunicação rápida sinalizam um uso ainda parcial e funcional das tecnologias. Conforme observa Soares (2002), a simples inserção das mídias no cotidiano escolar não garante a superação das lógicas tradicionais; é necessário que essa inserção venha acompanhada de uma perspectiva educ comunicativa que promova o diálogo, a escuta ativa e a problematização crítica da realidade.

Portanto, os dados analisados revelam um caminho em construção: há abertura dos educadores e educadoras para práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, mas ainda se faz necessária uma formação continuada que aprofunde o uso crítico, ético e criativo desses recursos, em consonância com uma proposta educativa voltada à emancipação dos sujeitos e à complexidade dos saberes. Assim, parte-se para o eixo temático que trata sobre a formação pedagógica.

5.2.2.3 Eixo temático: Formação de educadores e educadoras

A terceira e última seção do questionário tinha como objetivo identificar e compreender as dificuldades, necessidades e percepções dos educadores e educadoras em relação à integração de tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar, especificamente no ensino médio profissionalizante que culminariam em uma formação pedagógica. Emergindo, assim, o terceiro eixo temático: Formação de educadores e educadoras. Desse modo, segue-se para a segunda etapa da análise de conteúdo desse eixo, a exploração do material, conforme Bardin (2020).

Após a leitura inicial, realizou-se a codificação e categorização do conteúdo das respostas abertas do questionário desta seção e deste eixo. Com base na análise dessas respostas, foram estabelecidas categorias e subcategorias conforme a relevância, conforme o Quadro 23 apresenta:

Quadro 23 - Eixo Temático: Formação de educadores e educadoras

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRECHOS
Categoria 1: Proposta formativa para a inserção das	Necessidade de formação adequada, contínua e prática	<p><i>"Formação dos professores e a infraestrutura da escola, subsídios para que os professores adquiram mais conhecimentos sobre as tecnologias digital."</i> (E1)</p> <p><i>"Essencial é promover formação para que os professores saibam usar e tirem suas dúvidas, não adianta largar as tecnologias e não preparar o profissional."</i> (E8)</p> <p><i>"Treinamento para professores."</i> (E9)</p> <p><i>"Abordagem prática, metodologias ativas, formação continuadas."</i> (E10)</p>

tecnologias e mídias digitais no ensino médio profissional	dos professores para o uso das tecnologias no contexto educativo.	<p><i>"Considero essencial que uma proposta formativa para o ensino médio profissionalizante seja prática, contextualizada e acessível, com foco no uso pedagógico das tecnologias. É importante que os professores aprendam a usar ferramentas digitais de forma crítica e criativa, adaptando os recursos à realidade dos estudantes e ao conteúdo das disciplinas, promovendo o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem."</i> (E11)</p> <p><i>"Formação e acompanhamento dos professores. Muitos alunos até gostariam de que as aulas acontecessem com o uso de tecnologias mas quem acaba definindo isso são os professores, então é necessário uma formação e acompanhamento dos mesmos."</i> (E14)</p> <p><i>"formação de professores, competência digital e ambiente colaborativo"</i> (E15)</p>
	Aplicação de estratégias pedagógicas ativas que envolvem o estudante como sujeito da aprendizagem, com uso de tecnologias.	<p><i>"Em uma proposta formativa para a inserção das tecnologias e mídias digitais no ensino médio profissionalizante, considero essencial que ela seja contextualizada e alinhada às necessidades específicas dos estudantes, considerando a realidade do ambiente de trabalho e os desafios do mercado profissional. A proposta deve capacitar os educadores não apenas para o uso técnico das ferramentas, mas também para a promoção de uma aprendizagem crítica e reflexiva, em que os estudantes desenvolvam competências digitais que vão além do simples uso de dispositivos, como a análise crítica da informação, a colaboração online e a produção de conteúdo digital. Além disso, é fundamental que a formação aborde metodologia ativas que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, utilizando as tecnologias como aliadas na construção de conhecimento prático e na resolução de problemas reais. A proposta também deve contemplar a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e desenvolvam habilidades digitais relevantes para sua formação profissional."</i> (E3)</p> <p><i>"Pensamento crítico, sistema de ensino híbrido, metodologias ativas..."</i> (E6)</p> <p><i>"Abordagem prática, metodologias ativas, formação continuadas."</i> (E10)</p> <p><i>"Considero essencial que uma proposta formativa para o ensino médio profissionalizante seja prática, contextualizada e acessível, com foco no uso pedagógico das tecnologias. É importante que os professores aprendam a usar ferramentas digitais de forma crítica e criativa, adaptando os recursos à realidade dos estudantes e ao conteúdo das disciplinas, promovendo o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem."</i> (E11)</p>
	Contextualização e aderência à realidade dos professores e estudantes	<p><i>"...contextualizada e alinhada às necessidades específicas dos estudantes, considerando a realidade do ambiente de trabalho e os desafios do mercado profissional."</i> (E3)</p> <p><i>"...adaptando os recursos à realidade dos estudantes e ao conteúdo das disciplinas..."</i> (E11)</p> <p><i>"Que ela esteja alinhada ou mais próxima da realidade dos professores."</i> (E12)</p>
	Competência digital e uso crítico das tecnologias	<p><i>"...aprendizagem crítica e reflexiva... análise crítica da informação, a colaboração online e a produção de conteúdo digital."</i> (E3)</p> <p><i>"...usar ferramentas digitais de forma crítica e criativa..."</i> (E11)</p>
	Infraestrutura, acesso e inclusão digital	<p><i>"...infraestrutura da escola..."</i> (E1)</p> <p><i>"...A proposta também deve contemplar a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e desenvolvam habilidades digitais..."</i> (E3)</p> <p><i>"Que promova a equidade."</i> (E7)</p>
		<i>"Aprender como utilizar as tecnologias adequadas que melhor se encaixem no seu propósito de ensino."</i> (E2)

	Interatividade e usabilidade das ferramentas	<p><i>"Utilizar como ferramenta eficiente na resolução de problemas."</i> (E4)</p> <p><i>"Fácil e ter interatividade."</i> (E5)</p> <p><i>"O uso de todas as tecnologias e principalmente do que se refere de cada curso."</i> (E13)</p>
Categoria 2: Proposta formativa com caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado	Colaboração, protagonismo e construção coletiva do saber	<p><i>"Os alunos aprendem a discutir ideias, lidar com diferentes perspectivas, pensar criticamente, a aprender com os outros e a chegar coletivamente a uma solução."</i> (E1)</p> <p><i>"Uma proposta formativa com caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado pode impactar profundamente minha prática pedagógica e no aprendizado dos estudantes ao criar um ambiente mais interativo e participativo, onde todos se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao adotar metodologias que promovem a colaboração, como atividades em grupo e debates, consigo proporcionar uma troca constante de ideias, o que enriquece a aprendizagem, pois os estudantes podem compartilhar suas experiências e refletir sobre diferentes perspectivas. Além disso, a descentralização do ensino permite que os estudantes assumam maior autonomia..."</i> (E3)</p> <p><i>"Os estudantes se sentem mais estimulados, com maior protagonismo, aprender a trabalhar de forma colaborativa, novas estratégias de ensino e evolução docente."</i> (E10)</p> <p><i>"Criando um ambiente de colaboração no ensino. Fazendo com que se faça junto, se aprenda junto e se sinta como participante do processo de ensino."</i> (E14)</p>
	Aprimoramento das práticas pedagógicas	<p><i>"Pode melhorar a prática pedagógica; Contribui para o desenvolvimento profissional."</i> (E4)</p> <p><i>"Sempre auxilia para melhorar as práticas pedagógicas assim favorecendo o ensino aprendizagem."</i> (E5)</p> <p><i>"De várias maneiras, acredito que a principal é na qualidade das atividades desenvolvidas."</i> (E8)</p> <p><i>"Pode facilitar o planejamento e economizar tempo."</i> (E9)</p>
	Estímulo ao engajamento e motivação dos estudantes	<p><i>"Aprender a usar melhor as mídias digitais para aprimorar o processo de ensino e torná-lo mais atrativo."</i> (E2)</p> <p><i>"...tornando o ensino mais relevante e contextualizado. Isso resulta em um aprendizado mais significativo e engajado, com maior motivação e interesse por parte dos estudantes..."</i> (E3)</p> <p><i>"Os estudantes se sentem mais estimulados..."</i> (E10)</p> <p><i>"Na minha prática, isso contribui para tornar o ensino mais flexível e adaptado às necessidades dos alunos, além de fortalecer o engajamento e a autonomia no processo de aprendizagem."</i> (E11)</p> <p><i>"Acredito que as aulas se tornariam mais dinâmicas e menos formais."</i> (E12)</p>
	Desenvolvimento de competências digitais e críticas	<p><i>"...pensar criticamente, a aprender com os outros..."</i> (E1)</p> <p><i>"...desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade..."</i> (E3)</p> <p><i>"Ela deve ser alinhada entre o aprendizado e desenvolvimento da tecnologia educativa."</i> (E6)</p> <p><i>"... de forma relevante trazendo muitos conceitos que facilitam o entendimento de forma dinâmica."</i> (E15)</p>
	Acesso, descentralização e inclusão	<p><i>"Estando disponível a todos."</i> (E7)</p> <p><i>"Isto é o paraíso, seria maravilhoso na formação discente e docente."</i> (E13)</p>

Fonte: Autora (2025).

Em uma análise inicial das respostas apresentadas no quadro revela que as falas destacam que a formação pedagógica não pode ser superficial ou pontual, pois deve ser

contínua, ou seja, um processo em constante atualização. Precisa acontecer de forma prática e contextualizada, não apenas teórica de acordo com os participantes. Assim como, deve ser focada no uso pedagógico das tecnologias, indo além do domínio técnico. No entanto, para isso demanda-se políticas públicas e institucionais que ofereçam suporte estruturado, tanto em termos de formação quanto de acompanhamento pedagógico.

Ressaltando, com isso, que a formação pedagógica contemporânea enfrenta um cenário de profundas transformações socioeconômicas, culturais e científicas, demandando uma revisão urgente e estrutural de seus fundamentos (Gatti, 2016; Imbernón, 2009). O modelo escolar tradicional, com esse profissional à frente e estudantes em fileiras, ainda é uma imagem marcante, mas a mera "transmissão, reprodução, repasse de conteúdos" (Demo, 2009, p. 110) tornaram-se propostas obsoletas. Mesmo educadores e educadoras recém-formados muitas vezes mantêm didáticas instrucionistas defasadas, o que evidencia a necessidade de reformas nas abordagens de ensino e na formação (Demo, 2009). Porém, os educadores e as educadoras mostram-se cientes do problema.

Do mesmo modo, com a análise dos questionários respondidos, há um consenso sobre a importância de estratégias pedagógicas que engajem o estudante e a estudante como protagonista do processo educativo, utilizando as tecnologias como mediadoras da aprendizagem. As metodologias ativas são vistas pelos entrevistados como ferramentas que estimulam autonomia e pensamento crítico, promovem a resolução de problemas reais e favorecem a aprendizagem colaborativa e interdisciplinar.

Percebeu-se ainda a opinião sobre como a formação precisa dialogar com a realidade local tanto dos educadores e das educadoras quanto dos estudantes e das estudantes, respeitando as condições socioculturais e econômicas, o ambiente de trabalho e os desafios do mercado profissional.

Nessa direção, Nóvoa (2022) destaca a importância da formação continuada como componente estruturante do desenvolvimento profissional de educadores e educadoras. A incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar demanda transformações metodológicas significativas, as quais, embora necessárias, são percebidas como desafiadoras por esses sujeitos, sobretudo devido à fragilidade das formações específicas nessa área.

Sobre a competência digital, foi abordada não apenas no sentido técnico, mas também no uso reflexivo, ético e criativo das tecnologias. Com as respostas, percebeu-se que espera-se que os envolvidos na aprendizagem desenvolvam habilidades de análise crítica da informação e saibam produzir conteúdo digital relevante, em consonância com os princípios da

Educomunicação e com uma prática pedagógica comprometida com a formação cidadã no contexto digital.

No entanto, ressaltou-se a ausência de infraestrutura adequada e o acesso equitativo é vista como um obstáculo significativo pelos entrevistados. A inclusão digital é uma condição para que as práticas pedagógicas com tecnologia sejam viáveis e efetivas. Quanto a precariedade de insumos e condições de trabalho, Gatti (2016, p. 168) aponta a "precariedade quanto a insumos para o trabalho docente" e também para a "falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho".

Os educadores e as educadoras entrevistadas ressaltaram que as tecnologias utilizadas durante a formação devem ser de fácil uso, interativas e diretamente aplicáveis à prática pedagógica. Para que uma proposta formativa assuma um caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado, destacaram a importância da promoção de ambientes de aprendizagem que favoreçam a cooperação, bem como o compartilhamento de saberes entre pares e com os próprios estudantes. Tais respostas revelam uma concepção construtivista e dialógica do processo formativo, pautada na valorização da experiência coletiva e na construção conjunta do conhecimento.

Nesse contexto, Fofonca (2019) enfatiza a necessidade de integrar a Educomunicação aos currículos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras, com vistas à consolidação de ecossistemas educacionais nas escolas, com espaços que se caracterizam pela abertura ao diálogo, pela participação ativa e pela colaboração entre os sujeitos. O que integração favorece o desenvolvimento de reflexões críticas e significativas acerca dos processos de aprendizagem, das interações sociais e do exercício da cidadania, contribuindo de forma decisiva para a formação humana e profissional dos profissionais da educação.

A esse respeito, Vieira e Sartori (2023, p. 73) apontam que a prática pedagógica educacional “visa criar e/ou fortalecer ecossistemas educacionais e, no contexto da cultura digital, implica convergência, participação, coautoria, colaboração e ação em rede. Ecossistemas educacionais são redes de aprendizagem”. Com base nessa concepção, o diálogo é reconhecido como eixo central tanto da aprendizagem quanto da comunicação, implicando relações de interação e colaboração entre os sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de um ambiente formativo dinâmico, interconectado e orientado à construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, a proposta formativa fundamentada na Educomunicação contribui diretamente para a qualificação das práticas pedagógicas, para a melhoria do planejamento

didático e para o aprimoramento profissional, promovendo a inovação metodológica e o fortalecimento da ação pedagógica em contextos mediados pelas tecnologias digitais.

Visto que formações bem estruturadas exercem impacto direto sobre o interesse e a participação dos estudantes, tornando o processo de ensino mais atrativo, significativo e adaptável às diferentes realidades educacionais. Esse tipo de formação tende a romper com práticas excessivamente formais, promovendo abordagens mais dinâmicas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Observa-se, ainda, um entrelaçamento entre o uso das tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação crítica no mundo atual, como o pensamento crítico, a responsabilidade digital e a autonomia intelectual. Tais competências são favorecidas quando os processos formativos priorizam a integração significativa das tecnologias às práticas pedagógicas, com intencionalidade e reflexão.

No que se refere ao acesso, à descentralização e à inclusão, os entrevistados e as entrevistadas enfatizaram a importância da democratização das oportunidades formativas, garantindo amplo acesso a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, reconheceram a descentralização como um princípio essencial para assegurar o respeito à diversidade regional, institucional e sociocultural, promovendo uma formação mais equitativa e sensível às especificidades dos diferentes contextos educacionais.

Diante das contribuições dos participantes e das participantes da pesquisa, foi possível sistematizar os elementos que compõem a categoria "Proposta formativa para o uso de tecnologia", a qual sintetiza aspectos relevantes apontados em suas respostas quanto às características desejáveis em processos de formação voltados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. O Quadro 24 apresenta as principais subcategorias:

Quadro 24 – Categoria: Proposta formativa para o uso de tecnologia

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
PROPOSTA FORMATIVA PARA A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL	Formação pedagógica (formação, capacitação, treinamento, acompanhamento)	10
	Metodologias ativas / práticas pedagógicas inovadoras	5
	Uso pedagógico das tecnologias (uso consciente, adequado, crítico e criativo)	6
	Alinhamento com a realidade (contextualização, conexão com o mundo do trabalho, realidade pedagógica)	4
	Inclusão digital e equidade	3
	Desenvolvimento de competências digitais	3
	Interatividade e facilidade de uso	1

Fonte: Autora (2025).

Com essa análise quantitativa, permitiu-se visualizar com mais clareza os focos principais das percepções dos participantes e as tendências em relação às prioridades formativas.

Assim, as respostas evidenciam que a formação pedagógica, envolvendo capacitação, treinamento e acompanhamento, é a subcategoria mais mencionada, com dez ocorrências. Isso aponta para uma forte demanda dos professores por atualização técnica e pedagógica, indicando que muitos ainda se sentem despreparados para utilizar as tecnologias de forma significativa no contexto educacional.

Esta constatação dialoga com a perspectiva de Gatti (2009), ao enfatizar que a formação contínua deve ser compreendida como parte integrante do desenvolvimento profissional, articulada às necessidades reais da prática educativa. Da mesma forma, Nóvoa (1992) defende que educadores e educadoras devem ser protagonistas na construção de sua profissionalidade, o que implica investir em processos formativos contextualizados, colaborativos e críticos.

O uso pedagógico das tecnologias, com seis menções, aparece como uma preocupação relevante, demonstrando um olhar mais crítico e consciente sobre as ferramentas digitais. Os educadores destacam a importância de ir além do domínio técnico, adotando uma postura reflexiva e criativa quanto ao papel das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Morin (2000) argumenta que é preciso superar a fragmentação do saber e promover um pensamento complexo, capaz de integrar o conhecimento técnico à dimensão ética, cultural e pedagógica do ensino, o que se torna ainda mais urgente em tempos de intensa digitalização.

Em seguida, a subcategoria metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, com cinco ocorrências, sugere um interesse na renovação das práticas educativas, buscando tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador. No entanto, esse aspecto ainda é menos destacado em comparação com a necessidade de formação técnica. A busca por práticas mais participativas e centradas nos sujeitos da aprendizagem também está alinhada à concepção de educação como construção coletiva, defendida por Nóvoa (1995), destacando a importância de reinventar os modos de ensinar e aprender a partir da escuta ativa e da colaboração.

O alinhamento com a realidade, citado quatro vezes, revela uma preocupação com a contextualização das propostas formativas. Para serem eficazes, essas formações precisam estar conectadas ao cotidiano dos professores, às condições reais das escolas e às exigências do mundo do trabalho. Essa ideia é reforçada por Gatti (2010), ao salientar que os programas de formação devem considerar as especificidades das redes, das instituições e das trajetórias pedagógicas, evitando modelos genéricos e descolados da prática.

Com menor frequência, surgem as subcategorias inclusão digital e equidade e desenvolvimento de competências digitais, ambas com três menções. A primeira destaca a persistência das desigualdades de acesso às tecnologias, o que representa um obstáculo estrutural para qualquer iniciativa formativa. A segunda aponta que, embora presente, a preocupação com o desenvolvimento de competências digitais específicas ainda não é central nas propostas, que tendem a priorizar aspectos pedagógicos mais gerais. Estes desafios remetem à necessidade de um pensamento complexo e articulador, como propõe Morin (2002), reconhecendo a interdependência entre aspectos técnicos, sociais, econômicos e educacionais no enfrentamento das desigualdades.

Por fim, interatividade e facilidade de uso, com apenas uma menção, indica que os aspectos técnicos relacionados à usabilidade das ferramentas são pouco valorizados frente às questões formativas mais amplas, embora não deixem de ser pertinentes. Essa baixa recorrência pode sugerir que os educadores e as educadoras estão mais atentos à dimensão formativa crítica do uso das tecnologias do que às suas funcionalidades imediatas, o que revela uma postura condizente com a formação voltada à autonomia, à reflexão e à transformação, como defendido por Nóvoa (2017).

Com isso, diante das demandas e desafios identificados, destaca-se a necessidade de propostas formativas que ultrapassem modelos tradicionais e centralizados, promovendo processos dinâmicos, colaborativos e descentralizados. O Quadro 25 sintetiza as principais características dessa categoria, evidenciando aspectos fundamentais para a efetividade e a relevância das formações pedagógicas no contexto contemporâneo.

Quadro 25 - Categoria: Proposta formativa dinâmica, colaborativa e descentralizada

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
PROPOSTA FORMATIVA COM CARÁTER DINÂMICO, COLABORATIVO E DESCENTRALIZADO	Melhoria da prática pedagógica	6
	Colaboração e trabalho conjunto	5
	Autonomia e protagonismo do aluno	4
	Engajamento e motivação dos estudantes	4
	Desenvolvimento do pensamento crítico	2
	Adaptação às necessidades dos alunos	2
	Facilitação do ensino e economia de tempo	2
	Acesso universal	1

Fonte: Autora (2025).

A análise das respostas revela que os educadores e as educadoras atribuem alto valor às formações que promovem a melhoria da prática pedagógica, subcategoria mais mencionada, reconhecendo seu papel fundamental no aprimoramento contínuo, na reflexão crítica e na

inovação das estratégias de ensino. Essa compreensão encontra respaldo em Imbérnon (2009, p. 27), que afirma ser fundamental “que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas”. Ressaltando que esta participação ativa contribui para que a formação pedagógica se construa a partir da experiência real dos educadores, fortalecendo sua autonomia profissional e legitimando o conhecimento gerado no contexto escolar.

A colaboração e o trabalho conjunto, mencionados cinco vezes, emergem como desejo recorrente, refletindo a valorização de espaços formativos que promovam o compartilhamento de saberes e o fortalecimento das redes entre pares. Esta visão coaduna-se com a perspectiva de Paulo Freire (2022a, p. 55-56), para quem “há uma pluralidade nas relações que o homem estabelece com o mundo” e, nesse processo, a “captação que faz dos dados objetivos de sua realidade (...) é naturalmente crítica e, por isso, reflexiva”. O diálogo e a cooperação tornam-se, portanto, elementos imprescindíveis para a construção coletiva do conhecimento.

As subcategorias autonomia e protagonismo do aluno e engajamento e motivação dos estudantes, ambas com quatro menções, indicam uma mudança paradigmática que desloca o foco do ensino do professor para o estudante como agente ativo no processo de aprendizagem. Freire (2022c, p. 58) destaca que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O educador e a educadora devem estar atento a essa autonomia para garantir uma educação humanizadora, que promova o desenvolvimento integral do educando.

Aspectos como desenvolvimento do pensamento crítico, adaptação às necessidades dos educandos e das educandas, assim como a facilitação do ensino, cada um com duas menções, embora reconhecidos, ainda ocupam espaço secundário. O que evidencia a oportunidade de ampliar o foco formativo para incluir habilidades cognitivas superiores e práticas personalizadas. Imbérnon (2009, p. 24-25) destaca que “o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (...) serão muito diferentes”. Tal demanda implica que a formação pedagógica seja crítica e capaz de responder às complexidades da sociedade contemporânea.

A subcategoria acesso universal, presente em apenas uma menção, ressalta a necessidade de democratização das formações e dos recursos tecnológicos, assegurando equidade no desenvolvimento profissional. Morin (2002, p. 32) reforça essa ideia ao apontar que “a educação do futuro deverá levar em conta a complexidade e a interdependência entre os aspectos técnicos, sociais, econômicos e culturais”, sinalizando a importância da inclusão digital como parte integrante da formação pedagógica.

Os dados indicam que a proposta formativa ideal deve ser pragmática, colaborativa e centrada no desenvolvimento humano, tanto de professores quanto de estudantes. Essa concepção está em consonância com o pensamento freireano, que entende a educação como um processo crítico, dialógico e libertador, pautado no respeito à diversidade e na construção coletiva do saber (Freire, 2022a; Freire, 2022c). Imbérnon (2009, p. 22) ressalta ainda que “a diversidade e a contextualização nos permitem ver a formação docente a partir de outro olhar e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação”.

Finalmente, a menor ênfase nas subcategorias relacionadas ao pensamento crítico, à adaptação às necessidades dos alunos e ao acesso universal evidencia lacunas a serem preenchidas, especialmente em contextos marcados por desigualdades e diversidade. Esta constatação reforça o chamado de Morin (2000) para um pensamento complexo que reconheça a pluralidade e a interdependência dos fatores envolvidos na formação e no exercício da docência, com vistas a construir uma educação mais justa, inclusiva e capaz de enfrentar os desafios do século XXI.

5.2.3 Análise correlação dos eixos

A análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante no CEDUP Renato Ramos da Silva permitiu fomentar o uso das tecnologias digitais, à identificação e evidência das demandas formativas desses profissionais, e à produção de subsídios para a elaboração da proposta formativa fundamentada nos ecossistemas educacionais.

Portanto, a utilização da metodologia da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2020), possibilitou identificar avanços significativos, mas também desafios estruturais, formativos e culturais que ainda persistem no cotidiano escolar, ao possibilitar a sistematização dos dados qualitativos, permite “extrair dos discursos os significados que orientam as práticas dos sujeitos” (Bardin, 2020, p. 46), o que fundamenta a compreensão aprofundada da realidade pedagógica investigada.

Os resultados demonstram que os educadores e as educadoras têm compreendido e valorizado o papel das tecnologias digitais como aliadas na promoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no protagonismo estudantil. Esses achados reforçam a pertinência de uma proposta formativa que contribua para fortalecer práticas comunicativas e dialógicas que promovam ecossistemas educacionais no ensino médio profissionalizante.

A adoção de atividades práticas e do uso de ferramentas digitais acessíveis refletem uma disposição favorável à transformação da educação mediada pelas tecnologias, especialmente quando articuladas aos princípios da Educomunicação. Nesse sentido, Gatti (2009, p. 870) enfatiza que “a formação continuada deve promover o desenvolvimento profissional do docente em diálogo com suas experiências, ampliando seu repertório de práticas e saberes”, reforçando a importância da construção coletiva e contextualizada do conhecimento na formação.

Contudo, o estudo também evidencia entraves relevantes, como a precariedade da infraestrutura, a ausência de formação continuada adequada e as desigualdades no acesso às tecnologias, que limitam a efetivação dessas práticas. Estes dados demonstram a necessidade de propostas formativas mais alinhadas às realidades pedagógicas e às exigências das práticas pedagógicas contemporâneas.

Morin (2002, p. 32) alerta para a necessidade de uma abordagem que considere a “complexidade e a interdependência dos fatores técnicos, sociais e culturais” para que a integração das tecnologias no ensino possa ser eficaz e inclusiva. Nóvoa (2017, p. 30) destaca que a formação deve “romper com a lógica da homogeneização e valorizar os percursos singulares dos professores”, de modo a responder às realidades complexas das escolas e promover o protagonismo pedagógico.

Além disso, a lacuna entre o conhecimento teórico e a aplicação prática das tecnologias emergentes nas respostas dos questionários, aponta para a urgência de políticas institucionais mais consistentes, que priorizem tanto a formação pedagógica quanto o investimento em recursos tecnológicos, conforme também destaca Imbernón (2009, p. 24) que “o futuro da educação requer uma formação que permita ao professorado exercer a profissão de maneira crítica, criativa e contextualizada”.

Outro ponto importante que emergiu nas análises é o reconhecimento, por parte dos educadores e educadoras, da importância do diálogo como elemento central na qualificação do processo educacional. Esse reconhecimento reforça a concepção de que o diálogo e a Educomunicação são dimensões essenciais para a construção e o fortalecimento contínuo de práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar. A escuta ativa, a coautoria e a construção coletiva do conhecimento emergem como práticas valorizadas, alinhadas aos fundamentos da Educomunicação, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e crítica. Freire (2022a, p. 56) sustenta que “a educação só é possível na dialógica, no encontro entre sujeitos, que se reconhecem como seres inacabados e capazes de aprender juntos”. Esta visão reforça o caráter humanizador e ético do processo educativo, no qual o protagonismo do educando é fundamental.

Ainda, a pesquisa indica que o letramento digital deve ser tratado não apenas como uma competência técnica, mas como um eixo estruturante da formação pedagógica, capaz de preparar os sujeitos para atuarem de forma crítica e ética na sociedade digital. Como ressalta Freire (2022c p. 58), “o respeito à autonomia e à dignidade do educando é um imperativo ético que fundamenta a prática educativa”, posicionando a formação como espaço para o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social.

O caminho para uma integração efetiva das tecnologias digitais no ensino médio profissionalizante passa pela valorização do educador e da educadora como agente mediador, pela superação das desigualdades tecnológicas e pela construção de uma cultura educacional mais aberta à inovação e ao diálogo. Para isso, elaborou-se uma proposta que visa atender às demandas identificadas pelos próprios participantes, fortalecendo sua autonomia, ampliando seu repertório de ferramentas e metodologias, e promovendo uma cultura colaborativa e inovadora no ambiente escolar, conforme preconizado por Gatti (2009), Imbernón (2009) e Nóvoa (2017), que enfatizam a importância de práticas formativas que sejam participativas, contextualizadas e voltadas à valorização da experiência pedagógica como fonte de saber.

5.2 PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO

O planejamento da formação constitui uma etapa estratégica e estruturante e, neste contexto, foi orientado por uma abordagem dialógica, crítica e participativa. No âmbito desta pesquisa, fundamenta-se nos princípios da Educomunicação (Kaplún, 2002; Soares, 2000, 2011; Citelli, 2016, 2021) e na estabilização de um ecossistema educ comunicativo (Sartori, 2015, 2021; Moreira, Sartori, 2019; Vieira, Sartori, 2023), que valoriza a escuta ativa, a mediação colaborativa, a multiplicidade de linguagens e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, as demandas formativas foram evidenciadas a partir do questionário aplicado anteriormente, o qual possibilitou identificar as necessidades e as expectativas da equipe pedagógica. A formação, neste sentido, também busca consolidar o ambiente escolar como um ecossistema educ comunicativo, ou seja, um espaço de integração entre a comunicação, as tecnologias e as práticas pedagógicas a fim de que promova o engajamento, a criatividade e a transformação social.

Utilizando autores como Freire (2022a, 2022b, 2022c), que concebe a formação como prática de liberdade e construção coletiva do conhecimento; Nóvoa (2013, 2017, 2022), que defende uma formação situada e enraizada na experiência pedagógica; e Morin (2000, 2001,

2008, 2017), que destaca a complexidade como base epistemológica da pesquisa, o planejamento formativo foi delineado em duas etapas: o planejamento preliminar, fundamentado na análise diagnóstica oriunda dos questionários; o replanejamento, concebido como momento de escuta, reflexão e redirecionamento das ações ao longo do processo após o primeiro encontro acontecer; e o planejamento dos encontros assíncronos.

5.2.1 Planejamento preliminar dos encontros síncronos

Com base nas demandas formativas identificadas por meio do questionário aplicado aos educadores e educadoras, estruturou-se uma proposta de formação composta por dois encontros síncronos e um assíncronos, fundamentada nos princípios da Educomunicação e na construção de ecossistemas educacionais. Tendo como objetivo promover a integração entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas criativas, uso ético das tecnologias digitais e processos avaliativos coerentes com uma abordagem dialógica e participativa. As falas analisadas evidenciam a necessidade de uma formação que una teoria e prática de forma crítica, contextualizada e em sintonia com as transformações tecnológicas que permeiam a atuação pedagógica na contemporaneidade.

Um dos principais apontamentos refere-se à necessidade de aprimoramento no uso de Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional, conforme indicado por participantes que afirmam: "Aprimorar os conhecimentos em aplicativos e inteligências artificiais" (E1), "Uso da IA" (E9) e "Habilidades com a utilização da IA contribuem para a prática pedagógica mais inovadora" (E10).

Esse interesse é acompanhado pela demanda por formação no uso de plataformas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem, como aponta E2, ao desejar "aprender a usar plataformas de ensino para práticas mais dinâmicas. Outros e outras participantes reforçam: "(...) uso de plataformas digitais de aprendizagem para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas" (E11), "Domínio de recursos tecnológicos" (E13) e "(...) conhecer e implementar tecnologias como Kahoot para uma prática gamificada" (E12).

Outro eixo recorrente nas falas diz respeito à criação e edição de conteúdos digitais, com ênfase na produção de vídeos, podcasts, infográficos e outros materiais multimídia. E3 observa a importância da "(...) criação e edição de conteúdos digitais, como vídeos educativos, podcasts e infográficos interativos". E10 complementa ao afirmar: "Produção multimídia: criar vídeos com maior engajamento dos estudantes", e E11 acrescenta: "(...) aprimorar minhas habilidades em edição de vídeos e criação de apresentações mais interativas". E15 também evidencia o

interesse por ferramentas visuais ao mencionar: “Aperfeiçoamento de ferramentas como Canva, dados estatísticos.”

Do mesmo modo, a gamificação como estratégia pedagógica surge nas manifestações pedagógicas. E3 menciona o desejo de "(...) integrar recursos de gamificação, como Kahoot, Quizizz", enquanto E4 deseja "(...) realizar dinâmicas com jogos específicos". E6 fala sobre "novos jogos de gamificação", e E12 ressalta a intenção de "(...) implementar tecnologias para uma prática pedagógica gamificada e menos formal, mas sem perder o foco do conteúdo."

Essa dimensão se articula com o interesse pelas metodologias ativas e inovação pedagógica, evidenciado por E3, que propõe "desenvolver metodologias inovadoras como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas", e por E8, que deseja "(...) aulas dinâmicas com metodologias ativas para melhorar a qualidade das aulas."

Por fim, destaca-se a preocupação com o letramento digital e a segurança cibernética, tanto no sentido do domínio técnico quanto da formação ética e crítica frente aos desafios da cultura digital. E4 expressa diretamente: "Letramento digital; segurança cibernética", enquanto E3 aponta para a necessidade de "ajudar os estudantes a identificar fake news e interpretar informações online de maneira crítica. (...) uso ético e seguro da tecnologia em sala de aula." E12 também reforça: "Utilizar meios digitais para trabalhar assuntos puramente teóricos sem perder a essência do conteúdo."

Diante dessas demandas encontradas, a proposta formativa foi estruturada de modo a integrar os princípios da Educomunicação, valorizando o diálogo, a escuta, a autoria, a ética e a mediação crítica das tecnologias, em consonância com os fundamentos teóricos da pesquisa e os contextos reais vivenciados pelos(as) educadores(as).

O primeiro encontro síncrono, intitulado como “Fundamentos da Educomunicação, Ecossistemas Educomunicativos, Ética Digital e Inteligência Artificial”, foi organizado com o intuito de construir uma base conceitual para os educadores e as educadoras participantes, introduzindo os fundamentos da Educomunicação e dos ecossistemas educacionais. Ao promover o mapeamento das mídias, vozes e agentes presentes na escola, busca-se fomentar uma visão crítica e sistêmica da comunicação no ambiente educacional, em consonância com a proposta de Soares (2011), que entende a escola como um espaço comunicativo em constante transformação. A dinâmica coletiva favoreceu o reconhecimento dos educadores e das educadoras como agentes comunicadores, alinhando-se ao pensamento de Freire (2022c) sobre o papel ativo e dialógico do sujeito na construção do conhecimento.

A segunda parte do encontro síncrono aborda a ética digital e o uso de inteligência artificial, temas emergentes e necessários frente à intensificação do uso das tecnologias digitais

no cotidiano escolar. O uso de ferramentas como o ChatGPT, Gemini e Perplexity possibilita uma vivência prática, contribuindo para o desenvolvimento da autoria pedagógica e da criticidade no uso dessas tecnologias. O diálogo sobre posturas éticas e produção de mídias reforça o compromisso com uma prática pedagógica reflexiva e responsável, em conformidade com os princípios da formação ética e cidadã preconizados pela Educomunicação e com a noção de complexidade proposta por Morin (2002).

O encontro 2, “Práticas Criativas na Docência, Planejamento e Avaliação Educomunicativa”, teve como foco o aprofundamento das práticas criativas na docência, com ênfase no desenvolvimento de recursos pedagógicos autorais e interativos. A oficina prática de criação de podcasts, jogos digitais e atividades gamificadas proporciona aos participantes a vivência de processos formativos centrados na autoria, na inovação e no engajamento estudantil. Tais práticas estão alinhadas à perspectiva educomunicativa de valorização da expressão múltipla, da experimentação e da coautoria, como defendido por Citelli (2016) e Kaplún (2002).

Além disso, a proposta de socialização dos materiais desenvolvidos permite uma troca dialógica entre pares, fortalecendo o caráter colaborativo e formativo do processo. A segunda parte do encontro foi voltada à sistematização dos saberes construídos, por meio do planejamento coletivo e da construção de critérios de avaliação coerentes com a Educomunicação. A elaboração de instrumentos avaliativos com base em dados digitais e indicadores criativos responde à demanda por avaliações formativas, sensíveis às dimensões técnicas, éticas e expressivas da aprendizagem.

A proposta se concluiu com a produção de uma sequência didática educomunicativa digital, produto final que integra os princípios teóricos trabalhados, as práticas vivenciadas e as ferramentas digitais exploradas.

A seguir, apresenta-se no Quadro 26 a sintetização dos objetivos, atividades e produtos esperados dos encontros realizados:

Quadro 26 - Planejamento dos encontros síncronos

ENCONTROS SÍNCRONOS
13 DE JUNHO ENCONTRO 1 (13h30)
<p>Parte 1 – Fundamentos da Educomunicação e dos Ecossistemas Educomunicativos</p> <p>Objetivos: Introduzir os conceitos fundamentais da Educomunicação e promover uma reflexão inicial acerca dos ecossistemas comunicacionais presentes nas instituições escolares, com foco na identificação de fluxos de comunicação, agentes, mídias e espaços, visando a construção de uma visão crítica e sistêmica da comunicação na escola.</p> <p>Atividades:</p> <p>Acolhida e Roda de Conversa Inicial (30 min)</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Abertura do encontro com acolhida dos participantes e apresentação da questão orientadora: “Como as tecnologias digitais estão presentes na sua prática pedagógica?” - Criação de um mural virtual colaborativo no Padlet para o registro coletivo das reflexões iniciais, permitindo a visualização de múltiplas perspectivas. - Compartilhamento oral breve, estimulando a participação de todos e a construção de uma escuta ativa e dialógica. <p>Exposição Dialogada (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conceitos essenciais de Educomunicação e Ecossistemas Educomunicativos, por meio de slides interativos, ilustrados com exemplos práticos e dados contemporâneos. - Discussão orientada para o reconhecimento do papel do educador como agente comunicador e do ambiente escolar como um ecossistema integrado de vozes e linguagens. <p>Dinâmica em Grupo: Mapeamento dos Ecossistemas (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de pequenos grupos para a construção de quadros digitais colaborativos no Google Apresentações, mapeando: Mídias (digitais e analógicas), Vozes (estudantes, professores, famílias, comunidade), Agentes (atores e instâncias presentes na escola), Espaços e fluxos comunicacionais (formais e informais). Ênfase na identificação de lacunas e potencialidades para a transformação pedagógica e comunicacional. <p>Reflexão e Síntese (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos mapas digitais construídos, promovendo o diálogo entre os grupos. - Levantamento coletivo de pontos a serem fortalecidos nos ecossistemas educomunicativos locais. - Sistematização das ideias em um documento colaborativo digital. <p style="text-align: center;">Intervalo (15 min)</p> <p>Parte 2 – Ética Digital, Criação de mídias digitais e Inteligência Artificial</p> <p>Objetivos: Debater os princípios éticos no uso de tecnologias digitais e da Inteligência Artificial (IA), bem como experimentar práticas autorais e criativas mediadas por IA, alinhadas aos princípios da Educomunicação e à ética na docência.</p> <p>Atividades:</p> <p>Painel Interativo: Ética Digital e IA (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa informal com provocações e experiências sobre ética digital, privacidade, autoria e responsabilidade no uso de IA na educação mediada pela participante e educadora formada em Direito. - Debate em tempo real, com espaço para perguntas, comentários e compartilhamento de experiências práticas. <p>Oficina Prática com IA (45 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos para explorar ferramentas digitais como ChatGPT e Gamma. Cada grupo/dupla desenvolverá um recurso pedagógico autoral: imagem com IA, roteiro interativo, plano de aula digital ou texto criativo para uso em contextos reais. Compartilhamento preliminar das produções para feedback imediato. <p>Dinâmica Colaborativa: Boas Práticas (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão orientada sobre posturas éticas no uso de tecnologias digitais e práticas pedagógicas criativas, identificando desafios e soluções. - Criação de um mural digital no Canva destacando as boas práticas identificadas, com registro das contribuições dos participantes. <p>Encerramento com Roda de Conversa (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntese das aprendizagens do encontro. - Levantamento de impressões, desafios e propostas para o aprofundamento do tema nos próximos encontros.
27 DE JUNHO ENCONTRO 2 (3h15min)
<p>Parte 1 – Práticas Criativas na Docência</p> <p>Objetivos: Fomentar a autoria pedagógica, a criatividade e o uso inovador de tecnologias digitais, incluindo a produção de podcasts, para o desenvolvimento de materiais educativos autorais e interativos, alinhados à perspectiva educomunicativa.</p>

Atividades:**Apresentação (20 min)**

- Exposição dialogada de **casos de sucesso** e experiências que integram materiais educativos interativos na prática pedagógica com participação, colaboração entre educados(as) e educadores(as).
- Discussão do potencial de tais estratégias para promover **engajamento estudantil, inovação e autoria pedagógica**.

Oficina Ampliada de Criação (140 min)

Sessão prática colaborativa para a produção de:

Podcasts (roteirização, gravação, edição com ferramentas digitais),.

Quizzes e formulários em plataformas como Quizziz.

- Criação prática de **jogos interativos e atividades gamificadas** nas plataformas como **Kahoot, Quizzes, Quizlet e Wordwall**.

Proposta: desenvolvimento de uma atividade gamificada autoral aplicável a diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Socialização Criativa (45 min)

- Apresentação dos materiais elaborados: podcasts, jogos e outros recursos.

Feedback entre pares, com ênfase na **qualidade técnica, originalidade, aplicabilidade pedagógica e potencial de engajamento dos estudantes**.

Intervalo (15 min)**Parte 2 – Planejamento e Avaliação nos Ecossistemas Educomunicativos**

Objetivos: Sistematizar os conceitos e práticas desenvolvidos, planejando sequências didáticas ou projetos integradores e construindo critérios de avaliação alinhados à Educomunicação e à cultura digital.

Atividades:**Roda de Conversa: Percurso e Aprendizagens (15 min)**

- Retomada dos conceitos, práticas e reflexões desenvolvidos nos encontros anteriores.
- Compartilhamento de experiências, avanços e dificuldades.

Planejamento Colaborativo (40 min)

- Grupos elaboram **sequências didáticas ou projetos integradores**, aplicando os princípios da Educomunicação, o uso ético e criativo de tecnologias e estratégias de gamificação e podcasts.

Oficina de Avaliação com Dados (30 min)

- Análise de dados coletados por ferramentas digitais (Google Forms, Kahoot), com foco no uso desses dados para retroalimentar o planejamento pedagógico.
- Discussão sobre a **avaliação formativa e dialógica** como estratégia para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Elaboração de Critérios de Avaliação Educomunicativa (30 min)

- Construção coletiva de instrumentos e indicadores avaliativos que integrem aspectos técnicos, criativos e éticos, baseados nos ecossistemas educomunicativos.

Encerramento com Feedback Participativo (20 min)

- Aplicação de um questionário de avaliação para coleta de percepções e sugestões.
- Acolhimento das contribuições e encaminhamentos para continuidade.

Produto Final:

Sequência didática educomunicativa digital por grupo, integrando conceitos, práticas criativas e ferramentas digitais exploradas durante os encontros.

Fonte: Autora (2025).

Contudo, ao final do primeiro encontro formativo, melhor abordado adiante no item 5.4.1 desta pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de revisar o planejamento previamente estabelecido, uma vez que as interações, reflexões e devolutivas dos(as) participantes revelaram demandas específicas, interesses emergentes, desafios e, sobretudo, possibilidades que não haviam sido plenamente contempladas na organização inicial da proposta. Além disso, uma

parte das atividades previstas para esse encontro não pôde ser concluída em razão da limitação do tempo disponível, embora, ainda assim, o encontro tenha se mostrado produtivo e significativo para o grupo.

Diante disso, optou-se por realizar um replanejamento dos encontros seguintes, com o objetivo de alinhar os conteúdos, metodologias e estratégias formativas às necessidades reais do grupo, fortalecendo o caráter dialógico, participativo e responsivo do processo formativo. Tal decisão encontra respaldo na concepção de Educomunicação proposta por Soares (2011, p. 19), para quem essa prática se ancora na construção de “ambientes de comunicação horizontalizada, participativa e criativa, que favoreçam a expressão, o diálogo e a cooperação entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos”.

A seguir, apresenta-se o replanejamento dos encontros síncronos, com a nova estrutura adotada a partir das escutas realizadas.

5.2.2 Replanejamento dos encontros síncronos

Como já mencionado, o cronograma inicialmente estabelecido foi replanejado após a realização do primeiro encontro formativo, em decorrência da identificação de demandas e necessidades específicas do grupo. Verificou-se a necessidade de postergar o segundo encontro para a semana subsequente, decisão tomada de forma consensual entre os educadores e as educadoras, considerando a relevância, a oportunidade e a complexidade do tema da Inteligência Artificial (IA) no contexto da prática pedagógica contemporânea.

Além disso, o tempo reservado à oficina prática sobre IA no primeiro encontro foi insuficiente para a exploração aprofundada das ferramentas e de suas potencialidades didáticas. Diante desse cenário, foi proposta e acolhida a inserção de um encontro intermediário, dedicado exclusivamente ao tema da IA.

Esta iniciativa foi fortalecida pela participação de um educador com amplo conhecimento na área presente nesta formação, que, em conjunto com a pesquisadora, assumiu a mediação e a condução deste segundo encontro. Esse replanejamento refletiu os princípios da escuta ativa, da mediação colaborativa e da flexibilidade processual, essenciais na perspectiva da Educomunicação e da construção de ecossistemas educacionais.

O objetivo geral do encontro adicional foi capacitar os educadores e as educadoras para o uso crítico e criativo de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial, enfatizando a produção de conteúdos pedagógicos autorais, o planejamento de aulas, a pesquisa orientada e a construção de materiais interativos voltados ao Ensino Médio Profissionalizante. Assim,

buscou-se fortalecer o protagonismo pedagógico na incorporação da IA à prática educativa, alinhando-se aos princípios de autonomia intelectual, ética digital e inovação pedagógica.

Desse modo, segue no Quadro 27, o replanejamento dos encontros síncronos, agora divididos em três:

Quadro 27 - Replanejamento dos encontros síncronos

ENCONTROS SÍNCRONOS	
13 DE JUNHO ENCONTRO 1 (13h30)	
<p>Parte 1 – Fundamentos da Educomunicação e dos Ecossistemas Educomunicativos</p> <p>Objetivos: Introduzir os conceitos fundamentais da Educomunicação e promover uma reflexão inicial acerca dos ecossistemas comunicacionais presentes nas instituições escolares, com foco na identificação de fluxos de comunicação, agentes, mídias e espaços, visando a construção de uma visão crítica e sistêmica da comunicação na escola.</p> <p>Atividades:</p> <p>Acolhida e Roda de Conversa Inicial (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura do encontro com acolhida dos participantes e apresentação da questão orientadora: “Como as tecnologias digitais estão presentes na sua prática pedagógica?” - Criação de um mural virtual colaborativo no Padlet para o registro coletivo das reflexões iniciais, permitindo a visualização de múltiplas perspectivas. - Compartilhamento oral breve, estimulando a participação de todos e a construção de uma escuta ativa e dialógica. <p>Exposição Dialogada (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conceitos essenciais de Educomunicação e Ecossistemas Educomunicativos, por meio de slides interativos, ilustrados com exemplos práticos e dados contemporâneos. - Discussão orientada para o reconhecimento do papel do educador como agente comunicador e do ambiente escolar como um ecossistema integrado de vozes e linguagens. <p>Dinâmica em Grupo: Mapeamento dos Ecossistemas (55 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de pequenos grupos para a construção de quadros digitais colaborativos no Google Apresentações, mapeando: <p>Mídias (digitais e analógicas), Vozes (estudantes, professores, famílias, comunidade), Agentes (atores e instâncias presentes na escola), Espaços e fluxos comunicacionais (formais e informais). Ênfase na identificação de lacunas e potencialidades para a transformação pedagógica e comunicacional.</p> <p>Reflexão e Síntese (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos mapas digitais construídos, promovendo o diálogo entre os grupos. - Levantamento coletivo de pontos a serem fortalecidos nos ecossistemas educomunicativos locais. - Sistematização das ideias em um documento colaborativo digital. <p style="text-align: center;">Intervalo (15 min)</p> <p>Parte 2 – Ética Digital, Criação de mídias digitais e Inteligência Artificial</p> <p>Objetivos: Debater os princípios éticos no uso de tecnologias digitais e da Inteligência Artificial (IA), bem como experimentar práticas autorais e criativas mediadas por IA, alinhadas aos princípios da Educomunicação e à ética na docência.</p> <p>Atividades:</p> <p>Painel Interativo: Ética Digital e IA (45 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa informal com provocações e experiências sobre ética digital, privacidade, autoria e responsabilidade no uso de IA na educação, mediado por participante e educadora formada em Direito; - Debate em tempo real, com espaço para perguntas, comentários e compartilhamento de experiências práticas. <p>Dinâmica Colaborativa: Boas Práticas (45 min)</p>	

- Discussão orientada sobre **posturas éticas** no uso de tecnologias digitais e práticas pedagógicas criativas, identificando desafios e soluções.
- Criação de um **mural digital no Canva** destacando as boas práticas identificadas, com registro das contribuições dos participantes.

Encerramento com Roda de Conversa (15 min)

- Síntese das aprendizagens do encontro.
- Levantamento de **impressões, desafios e propostas** para o aprofundamento do tema nos próximos encontros.

27 DE JUNHO | ENCONTRO 2 (3h15min)

Parte 1 - Oficina Temática: Produção Pedagógica com IA – Ferramentas para Criar, Planejar e Comunicar no Ensino Médio Profissionalizante (Mediada por educador formado na Área da Informática)

Objetivo Geral: Capacitar educadores e educadoras para o uso crítico, ético e criativo de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial, com foco na produção de conteúdos pedagógicos autorais, planejamento de aulas, pesquisa orientada e construção de materiais interativos para o Ensino Médio Profissionalizante.

Abertura e Contextualização | 20 minutos

Objetivo: Apresentar o propósito da oficina e situar os participantes no cenário atual da IA generativa aplicada à educação.

Atividades:

Acolhida e enquete inicial (via Mentimeter): “Qual o seu nível de familiaridade com IA na educação?”

Breve explanação sobre IA generativa e assistiva, suas potencialidades e limites na docência (ética, autoria, segurança).

Apresentação das Ferramentas (Roda de Descobertas) | 40 minutos

Formato: Exposição dialogada com demonstrações breves (5 a 7 min por ferramenta).

FERRAMENTA	FINALIDADE	TIPOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
ChatGPT	Geração de textos, planos de aula, prompts e conteúdos educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de planos de aula completos - Criação de quizzes - Roteiros de podcast - Produção de textos autorais e criativos
NotebookLM	Organização de leitura, síntese e resumos personalizados	<ul style="list-style-type: none"> - Resumo de textos técnicos - Destaque de trechos para estudo - Criação de glossários - Apoio à leitura orientada
Perplexity	Pesquisa com fontes confiáveis, links e referências citadas	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento bibliográfico - Análises comparativas - Construção de argumentações com base em fontes verificadas
Mapify	Geração automática de mapas conceituais a partir de temas ou textos	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização de conteúdos complexos - Organização de projetos interdisciplinares - Apoio à aprendizagem ativa
Gemini (Google IA)	Sugestão de ideias, resumos e respostas com justificativas e fontes	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de resumos explicativos - Sugestões de planos de aula - Criação de sequências didáticas com fundamentação

Gamma.app	Geração automatizada de apresentações visuais e roteiros interativos	- Criação de slides para aulas expositivas - Roteiros de seminários estudantis - Materiais de orientação profissional
Canva com IA	Produção gráfica com suporte de IA: infográficos, vídeos, textos	- Elaboração de cartazes temáticos - Criação de vídeos explicativos - Infográficos de revisão - Materiais de apoio visual
Copilot (Microsoft)	Assistente de escrita e formatação integrado ao Word e PowerPoint	- Reformulação de textos - Criação de apresentações automáticas - Apoio à escrita técnica e administrativa

3 Oficina Prática: Circuito Criativo com IA | 60 minutos

Organização:

Participantes divididos em grupos. Cada grupo escolhe 2 ferramentas para criar um recurso pedagógico autoral (presentes no quadro acima).

Produto final por grupo:

Título e descrição do material

Link ou arquivo gerado

Objetivo pedagógico e área de aplicação

Socialização e Feedback | 30 minutos

Atividade:

Cada grupo apresenta seu produto (3 min) com foco em:

Criatividade

Aplicabilidade no Ensino Médio Profissionalizante

Clareza e pertinência do conteúdo gerado

Ferramenta de apoio: Google Forms para feedback cruzado entre grupos.

Encerramento: 15 minutos

Feedback no Google Formulários.

04 DE JULHO | ENCONTRO 3 (3h15min)

Parte 1 – Práticas Criativas na Docência

Objetivos: Fomentar a autoria pedagógica, a criatividade e o uso inovador de tecnologias digitais, incluindo a produção de podcasts, para o desenvolvimento de materiais educativos autorais e interativos, alinhados à perspectiva educacional.

Atividades:

Apresentação (20 min)

- Exposição dialogada de **casos de sucesso** e experiências que integram materiais educativos interativos na prática pedagógica com participação, colaboração entre educados(as) e educadores(as).

- Discussão do potencial de tais estratégias para promover **engajamento estudantil, inovação e autoria pedagógica**.

Oficina Ampliada de Criação (140 min)

Sessão prática colaborativa para a produção de:

Podcasts (roteirização, gravação, edição com ferramentas digitais); **Anchor**.

Quizzes e formulários em plataformas como Quizziz.

- Criação prática de **jogos interativos e atividades gamificadas** nas plataformas como **Kahoot, Quizzes, Quizlet e Wordwall**.

Proposta: desenvolvimento de uma atividade gamificada autoral aplicável a diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Socialização Criativa (45 min)

- Apresentação dos materiais elaborados: podcasts, jogos e outros recursos.

Feedback entre pares, com ênfase na **qualidade técnica, originalidade, aplicabilidade pedagógica e potencial de engajamento dos estudantes**.

Intervalo (15 min)

Parte 2 – Planejamento e Avaliação nos Ecossistemas Educomunicativos

Objetivos: Sistematizar os conceitos e práticas desenvolvidos, planejando sequências didáticas ou projetos integradores e construindo critérios de avaliação alinhados à Educomunicação e à cultura digital.

Atividades:

Roda de Conversa: Percurso e Aprendizagens (15 min)

- Retomada dos conceitos, práticas e reflexões desenvolvidos nos encontros anteriores.
- Compartilhamento de experiências, avanços e dificuldades.

Planejamento Colaborativo (40 min)

- Grupos elaboram **sequências didáticas ou projetos integradores**, aplicando os princípios da Educomunicação, o uso ético e criativo de tecnologias e estratégias de gamificação e podcasts.

Oficina de Avaliação com Dados (30 min)

- Análise de dados coletados por ferramentas digitais (Google Forms, Kahoot), com foco no uso desses dados para retroalimentar o planejamento pedagógico.
- Discussão sobre a **avaliação formativa e dialógica** como estratégia para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Elaboração de Critérios de Avaliação Educomunicativa (30 min)

- Construção coletiva de instrumentos e indicadores avaliativos que integrem aspectos técnicos, criativos e éticos, baseados nos ecossistemas educomunicativos.

Encerramento com Feedback Participativo (20 min)

- Aplicação de um questionário de avaliação para coleta de percepções e sugestões.
- Acolhimento das contribuições e encaminhamentos para continuidade.

Produto Final:

Sequência didática educomunicativa digital por grupo, integrando conceitos, práticas criativas e ferramentas digitais exploradas durante os encontros.

Fonte: Autora (2025).

Desse modo, enfatiza-se que o replanejamento dos encontros síncronos evidenciou a escuta ativa dos participantes, a valorização de expertises internas e a flexibilidade na condução da formação, elementos essenciais em processos formativos dialógicos e participativos. Como ressalta Freire (2022a, p. 112), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ainda segundo o autor, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2022b, p. 35), o que reforça a importância de um planejamento formativo construído de forma processual e reflexiva. Essa escuta e abertura ao coletivo permitiram a ampliação do planejamento inicialmente previsto e, ao redistribuir os conteúdos em três momentos distintos, respeitou-se o tempo necessário à construção compartilhada do conhecimento, promovendo o protagonismo pedagógico e a articulação entre teoria, prática e inovação, como defendem Nóvoa (2017) e Morin (2002).

Para Nóvoa (2017, p. 12), “não há mudança educativa sem a implicação dos professores”, sendo fundamental que a formação seja situada, contextualizada e ancorada na experiência. Complementarmente, Morin (2002, p. 101) afirma que “é preciso ensinar a contextualizar os saberes, a situá-los em conjunto”, apontando para uma formação docente que considere a complexidade e a inter-relação dos saberes.

Dessa maneira, essa reorganização reafirma, portanto, o compromisso com uma abordagem educ comunicativa e processual (Soares, 2011), voltada à constituição de uma formação mais crítica e colaborativa, na qual a comunicação, a mediação tecnológica e a ética formativa se entrelaçam como pilares para uma educação transformadora.

5.2.3 Planejamento dos encontros assíncronos

A etapa assíncrona da formação pedagógica foi planejada com o objetivo de complementar, de aprofundar e de ampliar os conteúdos discutidos nos encontros síncronos. Essa etapa propôs um percurso formativo dinâmico e acessível, mediado por ambientes digitais interativos, além do armazenamento e da organização do material e das ferramentas utilizadas.

Para viabilizar essa proposta, foi estruturada uma página no Notion¹³, como pode ser observada na Figura 1 ambiente virtual que organizou, de forma sistemática, os materiais e atividades da formação.

Figura 1 - Início da página no Notion



Fonte: Autora (2025).

Complementarmente, foi utilizado um espaço compartilhado no Google Drive, destinado ao armazenamento de documentos, de apresentações, de produções dos grupos, de gravações e outros recursos pedagógicos. Ambos os ambientes foram concebidos para promover o diálogo entre teoria, prática e tecnologia, estimulando o engajamento e a participação ativa desses profissionais neste contexto escolar.

¹³https://www.notion.so/Ecosistema-de-ferramentas-digitais-para-educadoras-e-educadores-22cddfc6f38f80938090d59296c9bc4c?source=copy_link

Para isso, o Notion funcionou como uma plataforma central de curadoria pedagógica e de memória formativa. Na Figura 2, pode-se observar como foi realizada essa organização.

Figura 2 - Seções temáticas da página no Notion



Fonte: Autora (2025).

Assim, conforme apresentado que o ambiente foi subdividido em seções temáticas, com destaque para:

- Ferramentas Digitais: um catálogo comentado com links diretos, funcionalidades e sugestões de uso pedagógico em vídeos;
- Produções do Grupo: repositório das criações colaborativas desenvolvidas nas oficinas, como quadros, planejamentos e sequências didáticas;
- Biblioteca de Referências: organização das leituras teóricas e materiais acadêmicos utilizados ao longo da formação;
- Criações do coletivo: espaço para registros reflexivos e relatos de experiências vividas pelas/os participantes.

Desse modo, além de promover a organização temática e de facilitar o acesso às informações, o Notion foi configurado para fortalecer o senso de comunidade e de pertencimento, incentivando a revisitação constante dos conteúdos para pesquisa.

A seguir, detalhou-se o processo de implementação da formação proposta, fundamental para compreender as dinâmicas de engajamento dos educadores e educadoras, bem como as condições práticas que influenciaram o desenvolvimento das atividades previstas, a partir do contexto específico do CEDUP Renato Ramos da Silva.

5.3 APLICAÇÃO DA FORMAÇÃO

No dia 9 de junho de 2025, foram enviados à equipe gestora do CEDUP Renato Ramos da Silva o convite (Apêndice H), o cronograma preliminar prevendo dois encontros (Apêndice I) e um link para inscrição, via Google Formulários, referentes à formação proposta. Solicitou-se que esses materiais fossem compartilhados no grupo de *WhatsApp* da escola, intitulado CEDUP 2025 (Oficial), composto por 148 membros, todos funcionários da instituição. Ressalta-se que se trata de um grupo fechado, utilizado exclusivamente para comunicados institucionais, no qual apenas os administradores possuem permissão para o envio de mensagens.

Da mesma forma, os materiais foram encaminhados diretamente aos 15 educadores e educadoras que participaram do questionário inicial para evidenciar as demandas para a formação. Antecipadamente, previu-se que, caso o número de inscritos ultrapassasse o quantitativo previsto para o grupo focal (até 15), seriam organizados novos encontros. No entanto, o total de inscritos foi de 10 participantes, o que possibilitou a realização do primeiro encontro conforme planejado.

5.3.1 Encontro 1

No dia 13 de junho, às 13h30, foi realizado o primeiro encontro da pesquisa em uma sala de aula do CEDUP Renato Ramos da Silva. Este encontro, formatado como um grupo focal, contou com a participação de três educadores e seis educadoras, número considerado adequado para a metodologia empregada. Entre os participantes, havia quatro participantes das disciplinas básicas (História, Matemática, Espanhol e Português) e cinco participantes das disciplinas das áreas técnicas (Construção Civil, Desenvolvimento de Sistemas, Direito e Recursos Humanos).

Na abertura do encontro, a pesquisadora apresentou sua formação acadêmica, sua trajetória profissional e as motivações que a conduziram à área de pesquisa em questão. Justificou seu interesse pelo campo da tecnologia educacional mesmo sendo licenciada em Letras, destacando que essa inclinação foi fortalecida, principalmente, por sua especialização em Inovação na Educação, cursada entre 2019 e 2020. Essa formação específica impulsionou seu envolvimento com investigações na interface entre tecnologia e os processos formativos de educadores e educadoras.

A pesquisadora salientou, contudo, com o aprofundamento teórico e prático sobre as metodologias ativas, identificou um viés fortemente vinculado a lógicas mercadológicas. Tais abordagens eram, frequentemente, orientadas por perspectivas de eficiência, de produtividade e de competências voltadas ao mercado de trabalho, o que demandaria maior problematização crítica.

Ao ingressar no mestrado, a pesquisadora deparou-se com a perspectiva da Educomunicação. Nesse campo, reconheceu uma abordagem mais comprometida com a formação integral, crítica e emancipada dos sujeitos. Destacou, ainda, a relevância epistemológica da Educomunicação por constituir-se como uma teoria oriunda do pensamento latino-americano, ancorada em valores humanistas e sociais de Paulo Freire, o que valoriza e resgata as origens culturais e epistemológicas locais.

Em seguida, foi solicitada a apresentação individual dos participantes, que compartilharam seus nomes, suas formações, as disciplinas lecionadas e as experiências no CEDUP e no ensino médio profissionalizante. Este momento mostrou-se especialmente relevante, uma vez que nem todos os/as participantes se conheciam previamente, o que contribuiu não apenas para a socialização inicial, mas também para a introdução das discussões em torno do uso das tecnologias e das motivações pessoais que levaram cada educador e educadora a aderir à proposta formativa.

Na sequência, foram apresentados os fundamentos da Educomunicação e dos Ecossistemas Educomunicativos, bem como o objetivo do encontro: introduzir os conceitos da Educomunicação e promover reflexão acerca dos ecossistemas comunicacionais presentes nas instituições escolares. O foco da atividade concentrou-se na identificação dos fluxos de comunicação, agentes envolvidos, mídias empregadas e espaços de interação, buscando a construção de uma visão crítica dos processos comunicacionais no ambiente escolar.

Com o intuito de compartilhar materiais, atividades, links, ideias e facilitar a comunicação ao longo da formação, foi criado um grupo específico no WhatsApp destinado aos participantes. Assim, como apoio à condução do encontro, disponibilizou-se um documento digital contendo o cronograma do dia, a explicitação dos objetivos da formação, bem como hiperlinks para as atividades propostas e tutoriais de apoio (como, por exemplo, o tutorial “Como criar um mural no Padlet”). O material detalhava o funcionamento de todas as ferramentas utilizadas durante a atividade formativa, considerando que não haveria tempo hábil para a explanação individualizada de cada uma delas durante o encontro e poderia ser útil para os/as participantes posteriormente.

Dando continuidade às atividades, foi apresentada a questão orientadora: “Como as tecnologias digitais estão presentes na sua prática pedagógica?”, a qual foi lançada em um mural virtual colaborativo, criado na plataforma Padlet. Por meio deste recurso, os participantes puderam registrar suas reflexões iniciais de forma coletiva, favorecendo a visualização e a partilha de múltiplas perspectivas sobre a temática. As contribuições registradas podem ser visualizadas na Figura 3:

Figura 3 - Como as tecnologias estão presentes na práticas dos/das participantes



Fonte: Elaborado pela autora e respondido por participantes da pesquisa (2025).

De modo geral, pode-se perceber que os educadores e as educadoras indicaram que as tecnologias digitais estão presentes em suas práticas pedagógicas tanto nas etapas de planejamento quanto na execução das aulas. Os recursos mais frequentemente mencionados foram: produção de slides e uso de imagens, exibição de vídeos e documentários via plataformas como YouTube, pesquisa em sites educativos e utilização de museus virtuais como apoio didático. Houve também referência ao emprego de softwares específicos em áreas técnicas, como programas de desenho técnico e ferramentas de dimensionamento estrutural aplicadas nas aulas de engenharia.

Além disso, destacaram-se o uso de planilhas (Excel e Google Planilhas), recursos audiovisuais (áudios de textos, imagens e vídeos projetados), videoconferências e documentos de planejamento digitalizados como estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas, contextualizadas e voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes acerca do papel das mídias na sociedade contemporânea.

Ainda que alguns participantes tenham indicado um uso limitado ou inicial das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, a maioria relatou experiências que articulam distintas mídias e ferramentas, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e promover maior engajamento discente. A partir dessas exposições, foi realizado um compartilhamento oral, o qual possibilitou a participação de todos, favorecendo o exercício de uma escuta ativa e a construção de um ambiente dialógico, aspecto central para o desenvolvimento da proposta formativa.

Nesse momento, foram compartilhados pelos/pelas participantes novos ambientes digitais, ferramentas interativas e plataformas educacionais, enviadas por meio de links ou nomes compartilhados no grupo criado para a formação. Dentre os recursos apresentados, destacam-se: NotebookLM: ferramenta de pesquisa e anotações on-line desenvolvida pelo Google Labs (Google, 2024); Perplexity: mecanismo de pesquisa e conversação baseado em IA que responde a perguntas usando texto preditivo de linguagem natural (Perplexity AI, 2024); Gemini: chatbot desenvolvido pelo Google voltado para interação com IA generativa (Google, 2024); Stopots: jogo online colaborativo, similar à tradicional brincadeira de stop (Stopots, 2024); Pixton: ferramenta digital para criação de histórias em quadrinhos (Pixton, 2024); Artsteps: plataforma para criação de exposições virtuais (Artsteps, 2024); e Skoob: rede social voltada à leitura e troca de experiências literárias (Skoob, 2024).

Na sequência, realizou-se a apresentação dos conceitos essenciais de Educomunicação e de Ecossistemas Educomunicativos, mediada por materiais impressos que continham dados atualizados e referências de autores centrais da área. Com base nessas fundamentações, foi proposta a Dinâmica em Grupo: Mapeamento dos Ecossistemas, organizada em duplas ou trios, com o objetivo de elaborar quadros digitais colaborativos na plataforma Google Apresentações.

Para a realização da atividade, os/as participantes foram orientados a desenvolver uma análise diagnóstica dos ecossistemas comunicacionais de suas respectivas práticas de acordo com o contexto escolar, a partir de três categorias: Mídias e Canais, Vozes e Agentes e Temas e Assuntos. Em cada uma dessas categorias, deveriam ser identificados: (i) os elementos presentes, ou seja, os recursos, sujeitos e conteúdos já existentes na prática pedagógica; (ii) as interações, descrevendo como esses elementos se articulam e operam na dinâmica institucional; (iii) as ausências, indicando as lacunas e aspectos não contemplados; e (iv) as potencialidades, sinalizando dimensões que podem ser fortalecidas, ampliadas ou incorporadas, com vistas ao aprimoramento da qualidade formativa, da participação e do diálogo nos processos comunicacionais da escola.

Como suporte às atividades, foram também disponibilizados tutoriais com instruções práticas, entre eles: Como criar uma apresentação no Google e Como compartilhar documentos ou apresentações para edição coletiva no Google. Esses materiais tiveram como objetivo favorecer a autonomia e o domínio técnico dos(as) participantes no uso das ferramentas digitais propostas, tanto durante quanto após a formação, caso desejassem aprofundar-se no uso desses recursos.

Além disso, os grupos contaram com o acompanhamento da pesquisadora, que ofereceu orientações e auxílio no preenchimento do quadro coletivo para o mapeamento dos ecossistemas educacionais. Assim, observou-se os resultados do trabalho colaborativo nos quadros elaborados pelos grupos 1, 2 e 3, apresentados a seguir (Quadros 29, 30 e 31).

Quadro 28 - Mapeamento dos Ecossistemas do grupo 1

CATEGORIA	Elementos Presentes	Interações (Como acontece?)	Ausências (O que falta?)	Potencialidades (O que fortalecer?)
MÍDIAS E CANAIS	WhatsApp, site da escola, mural, reuniões, Panfletos, Rádio, Instagram, professor online	Ligações externas, divulgação de informações professores, comunidade em geral, estudantes.	Podcast, jornal digital, informações em vídeos institucionais e dos cursos.	Usar IA para criar jornais digitais, podcast.
VOZES E AGENTES	Alunos, APP, pais professores, grêmio estudantil, direção, colaboradores e comunidade.	Aulas, reuniões, Divulgações em mídia	Ações integrativas	
TEMAS E ASSUNTOS	Normas, matrículas, divulgação de trabalhos, eventos.	Avisos nas redes sociais, na sala dos professores, murais, sala de aula, telefone.	Espaço para troca de informações.	Projeto para podcast, jornal e vídeos.
FORMAS DE INTERAÇÃO	Debates, produções coletivas, informativos.	Workshops, gincanas de conhecimento.	Poucas produções dos estudantes.	Criar um banco de ideias colaborativo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora e preenchido por educadores e educadoras participantes da pesquisa (2025).

Quadro 29 - Mapeamento dos Ecossistemas do grupo 2

CATEGORIA	Elementos Presentes	Interações (Como acontece?)	Ausências (O que falta?)	Potencialidades (O que fortalecer?)
MÍDIAS E CANAIS	Redes sociais, whatsapp, site da escola, mural, telefone, panfletos, professor online, estudante online.	Avisos nos grupos de whatsapp, Publicidade dos cursos,	Rádio estudantil, canal no youtube, podcast de temas relacionados aos cursos (professores/alunos).	Alunos desenvolverem publicações sobre temas técnicos para postar em mídias sociais do colégio.
VOZES E AGENTES	Alunos, pais, direção, professores, comunidade.	Reuniões de pais, conselho de classe,	Pouca participação dos pais.	Fortalecer a participação e integração dos pais na escola.

TEMAS E ASSUNTOS	Normas, projetos, eventos, problemas, conquistas, melhoria de instalações	Avisos gerais, debates em sala.	Espaço para críticas construtivas e sugestões.	Projeto de podcast sobre temas atuais.
FORMAS DE INTERAÇÃO	Debates, produções coletivas, informativos.	Workshops, gincanas de conhecimento, Dia da Família, Mostra do Conhecimento, Dia do Mico (Terceirões), Projetos integrativos	Poucas produções dos estudantes.	Criar um banco de ideias colaborativo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora e preenchido por educadores e educadoras participantes da pesquisa (2025).

Quadro 30 - Mapeamento dos Ecossistemas do grupo 3

CATEGORIA	Elementos Presentes	Interações (Como acontece?)	Ausências (O que falta?)	Potencialidades (O que fortalecer?)
MÍDIAS E CANAIS	Site da escola; whatsapp; mural físico	Pela leitura; reagir às mensagens digitais	Possibilidade de fala com todo o grupo de educadores; uma rádio interna para melhor interação; jornal digital	Melhor usabilidade do site da escola; melhorar a qualidade da internet dentro da escola
VOZES E AGENTES	App, direção, comunidade, grêmio estudantil, Conselho Deliberativo	Conselho de Classe, reuniões periódicas	Elo de ligação entre os agentes escolares	Aumentar a participação dos pais e responsáveis;
TEMAS E ASSUNTOS	Regime interno; Projetos gerais; Eventos; Problemas estruturais; Prêmio de melhor escola téc?	Comunicados gerais pelas mídias; Debates entre equipe pedagógica e direção	Visibilidade (propaganda) sobre os eventos escolares; Caixa de sugestões	O tempo e o espaço para diálogos e sugestões entre a comunidade escolar
FORMAS DE INTERAÇÃO	Feira do conhecimento	Cursos; palestras; gincana esportiva	Debates; produções coletivas	Gincana do conhecimento

Fonte: Quadro elaborado pela autora e preenchido por educadores e educadoras participantes da pesquisa (2025).

Desse modo, foram observadas as percepções e as propostas dos grupos sobre como a comunicação e a educação se manifestam e podem ser aprimoradas no CEDUP Renato Ramos da Silva.

No que se refere às Mídias e Canais, foram identificados diversos elementos presentes no cotidiano da instituição, com clara predominância dos canais digitais. O WhatsApp foi unanimemente apontado como o principal meio de comunicação entre os diferentes sujeitos escolares, sendo utilizado em múltiplos grupos: entre equipe pedagógica e orientadoras de curso (abertos ao diálogo), entre funcionários (um grupo aberto e outro restrito a recados institucionais), entre educandos/educandas, educadores/educadoras e orientadores/orientadoras, bem como grupos da turma exclusivamente utilizados por estudantes.

Outros canais digitais destacados incluem os perfis do Instagram, tanto o oficial da escola quanto os perfis gerenciados pelos cursos técnicos e pelo grêmio estudantil, este último

mantido e atualizado pelos próprios estudantes. Além do site institucional, dos e-mails institucionais e das plataformas "Professor Online" e "Estudante Online", nas quais são lançadas notas, planejamentos, frequências e observações pedagógicas.

Embora em menor escala, também foram mencionados canais de comunicação mais tradicionais, como os murais físicos localizados em diferentes espaços da escola: na sala dos professores (com recados gerais e calendários), nos corredores, no sala do MEA – Materiais, Ensino e Aprendizado (mantido pelas funcionárias desse ambiente), e no mural específico do grêmio, este último também de uso de estudantes. Além disso, foram citados o uso de panfletos informativos sobre matrículas e cursos, reuniões presenciais e, pontualmente, a rádio local como meios complementares de divulgação de informações e fortalecimento dos vínculos institucionais, principalmente em períodos de matrículas.

Em relação às ausências, há um forte consenso sobre a carência de formatos que sejam mais dinâmicos e bidirecionais. Foram apontadas lacunas em mídias como divulgação e produção de podcast, de um jornal digital, de uma rádio estudantil/interna, de canal no YouTube e de mais vídeos institucionais específicos para divulgação dos cursos e do que é realizado na escola. Apontou-se também a falta de um canal específico para comunicação mais abrangente e interna com todo o grupo de educadores e citou-se que há também a necessidade de melhorar a usabilidade do site da escola e a qualidade da internet interna.

Já na categoria Vozes e Agentes, a comunidade escolar em sua totalidade foi reconhecida como um elemento presente, incluindo educandos/educandas, pais/mães/responsáveis, educadores/educadoras, equipe gestora, comunidade local, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Professores (APP) e Conselho Deliberativo (CD). Colaboradores e colaboradoras, bem como instâncias institucionais como o Conselho de Classe (CC), também foram destacados como agentes participantes dos processos comunicacionais e decisórios.

Destaca-se que o Grêmio Estudantil, a APP e o Conselho Deliberativo são eleitos anualmente por meio de inscrições reguladas por edital público e processo democrático, assegurando a participação ampla da comunidade escolar nas decisões e ações da escola. O Grêmio Estudantil, em especial, exerce papel ativo na organização de eventos escolares, como a tradicional gincana, promovendo o protagonismo juvenil e a integração entre diferentes segmentos da escola. Além disso, vale ressaltar que os valores arrecadados em eventos organizados pelo grêmio, por exemplo, são destinados conforme decisão dos educandos e educandas integrantes do grupo, fortalecendo o sentido de corresponsabilidade e de gestão participativa.

No que diz respeito às interações entre esses agentes, percebeu-se que ocorrem majoritariamente por meio de reuniões (de pais, de conselho de classe, periódicas em paradas pedagógicas), no ambiente das aulas, por meio das divulgações veiculadas nas diferentes mídias e por eventos realizados pela escola.

Quanto às ausências, a pouca participação dos pais foi um ponto de preocupação recorrente em todos os grupos. Identificou-se, ainda, a falta de "ações integrativas" e de um "elo de ligação" mais forte e mais eficiente entre os diversos agentes escolares, sugerindo uma desconexão entre as partes em alguns momentos.

As potencialidades para fortalecer essa categoria estão centralizadas em aumentar e consolidar a participação e integração dos pais, mães e/ou responsáveis na escola, buscando um envolvimento mais ativo e contínuo por parte deles.

Na categoria Temas e Assuntos abrange-se uma vasta gama de informações. Os elementos presentes vão desde aspectos administrativos (normas, matrículas, regime interno) e acadêmicos (projetos, divulgação de trabalhos) até a comunicação de eventos, problemas estruturais, conquistas e melhorias nas instalações da escola.

Percebe-se ainda que as interações em torno desses temas são predominantemente realizadas por meio de avisos gerais (em redes sociais, sala de professores, murais, sala de aula, telefone) e alguns debates que ocorrem em sala de aula ou entre equipe pedagógica e direção.

Vale ressaltar que a carência identificada nesta categoria é a ausência de canais efetivos para a troca de informações, sugestões e críticas construtivas, como uma "caixa de sugestões" ou mecanismos equivalentes. Também foi apontada a necessidade de melhorar a visibilidade e a propaganda dos eventos escolares para um público mais amplo.

As potencialidades levantadas pelos educadores e as educadores presentes na formação, consistem em criar novos formatos de comunicação (podcast, jornal, vídeos) para abordar temas relevantes de forma mais envolvente. Essencialmente, é crucial expandir o tempo e o espaço dedicados a diálogos e à coleta de sugestões de toda a comunidade escolar.

Por fim, na categoria Formas de Interação, os elementos presentes incluem atividades como debates, produções coletivas e informativos. Citou-se também eventos escolares gincanas (de conhecimento, cultural e esportivas), feiras do conhecimento, cursos, palestras, "Dia da Família", "Mostra do Conhecimento" e "Projetos Integrativos" que são regularmente realizados. As interações ocorrem por meio da própria realização desses eventos e atividades, que promovem o aprendizado prático e a convivência entre os participantes.

Com isso, as potencialidades levantadas focam em fomentar a produção estudantil e a colaboração, com a sugestão de criar um banco de ideias colaborativo, que estimule a geração

de conteúdo e projetos originais pelos educandos e educandas, promovendo a voz e a participação ativa nos processos educacionais.

Dessa maneira, os grupos identificaram que o CEDUP Renato Ramos da Silva possui uma base sólida de canais de comunicação e de agentes envolvidos, mas precisa avançar na criação de formatos mais dinâmicos e interativos (como podcasts e jornais digitais), na promoção de uma maior participação (especialmente dos pais, mães e responsáveis) e na abertura de espaços bidirecionais para diálogo e produção autoral dos educandos e educandas.

Assim, embora ainda haja desafios estruturais e culturais a serem superados, os dados evidenciam que o CEDUP Renato Ramos da Silva já possui os elementos estruturantes de um ecossistema educacional em funcionamento, conforme definido por Vieira e Sartori (2023) como um ambiente que valoriza as vozes plurais, o diálogo, a mediação colaborativa e a coautoria no cotidiano escolar.

Na segunda parte do encontro, as atividades previstas tinham como objetivos promover o debate sobre os princípios éticos no uso de tecnologias digitais e da Inteligência Artificial (IA), bem como proporcionar a experimentação de práticas autorais e criativas mediadas por essas tecnologias. No entanto, a etapa prática não pôde ser realizada devido à limitação de tempo, já que os diálogos desenvolvidos na primeira parte se mostraram extremamente produtivos, aprofundando-se a partir da escuta, das trocas de experiências e das reflexões coletivas suscitadas pelos educadores e educadoras participantes.

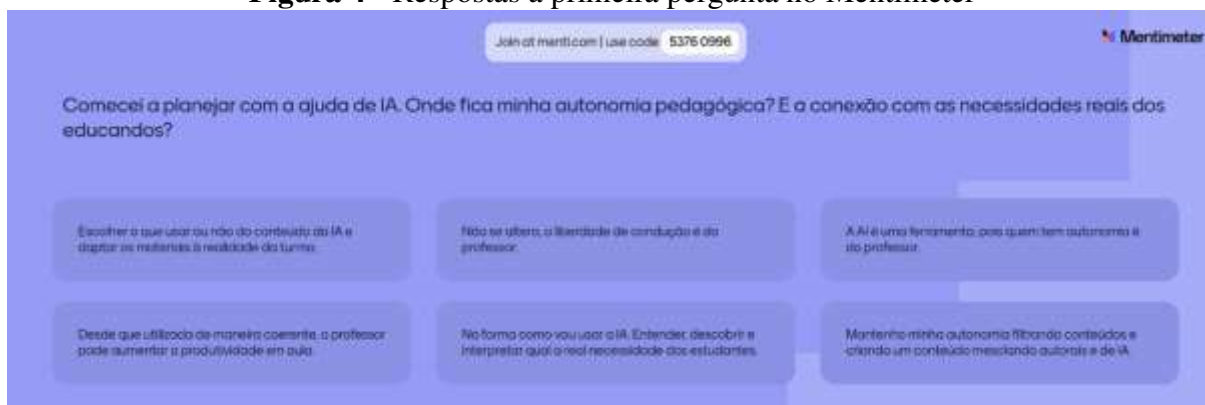
A atividade foi iniciada com uma conversa informal, conduzida por uma educadora convidada, previamente articulada para este momento formativo. A referida educadora possui formação em Direito, é mestre e doutoranda na área, atuando com temáticas relacionadas a políticas públicas, direitos geracionais, direitos das juventudes, terceiro setor, conselhos gestores de políticas públicas, participação social, direitos das minorias e diversidade social.

Embora o encontro tenha assumido uma dinâmica dialógica e acessível, a abordagem foi marcada por provocações instigantes, que mobilizaram os educadores e as educadoras a refletirem criticamente sobre suas experiências e percepções acerca da ética digital, da privacidade, da autoria e da responsabilidade no uso da inteligência artificial no contexto educacional.

Ao final da conversa, foi realizada a aplicação de uma atividade interativa por meio da plataforma Mentimeter. Esse ambiente digital permitiu a condução de um debate em tempo real, no qual os educadores e as educadoras puderam formular perguntas, registrar comentários e compartilhar experiências práticas de forma dinâmica e colaborativa.

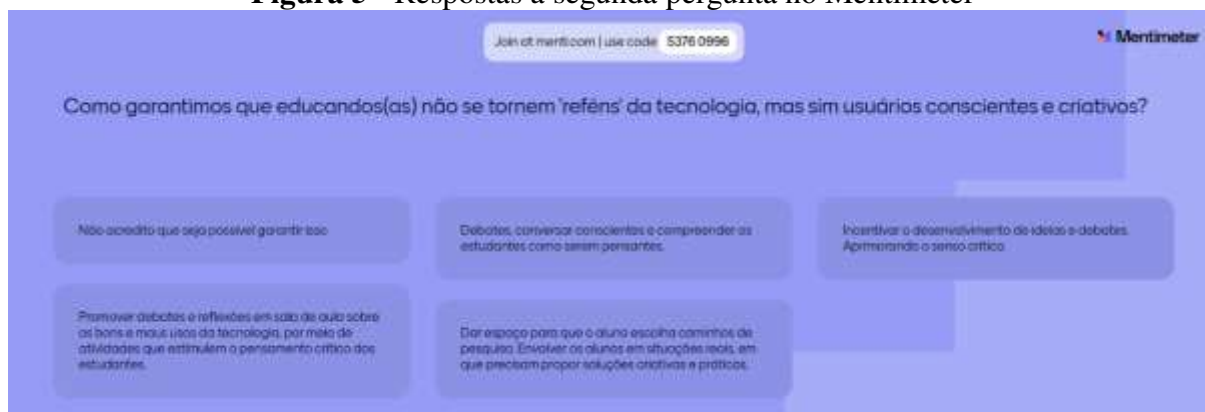
Com o objetivo de consolidar as discussões e aprofundar a reflexão crítica, duas perguntas-chave, formuladas pela educadora que conduziu o debate e a pesquisadora, foram apresentadas no Mentimeter. As respostas, registradas de forma anônima e em tempo real, são apresentadas as Figuras 4 e 5:

Figura 4 - Respostas à primeira pergunta no Mentimeter



Fonte: Elaborado pela autora e respondido por educadores e educadoras participantes da pesquisa (2025).

Figura 5 - Respostas à segunda pergunta no Mentimeter



Fonte: Elaborado pela autora e respondido por educadores e educadoras participantes da pesquisa (2025).

A seguir, apresenta-se uma análise qualitativa das respostas às duas perguntas propostas no Mentimeter, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2020). Assim, permitiu-se a organização das falas em categorias que emergem por recorrência de sentido, possibilitando interpretações mais profundas sobre as percepções dos educadores e das educadoras em relação ao uso da Inteligência Artificial (IA) na prática pedagógica.

A primeira questão problematizadora apresentada aos educadores e às educadoras indagava em que medida o uso da Inteligência Artificial no planejamento pedagógico impacta a autonomia pedagógica e a conexão com as necessidades reais dos educandos e das educandas. As contribuições registradas em resposta a essa indagação foram submetidas à análise de conteúdo e organizadas em três categorias temáticas centrais, conforme sistematizado no

Quadro 32, o qual evidencia os principais sentidos atribuídos à autonomia pedagógica no contexto do uso da Inteligência Artificial na prática educativa.

Quadro 31 - Categorias emergentes nas respostas à primeira pergunta no Mentimeter

CATEGORIA	TRECHOS
Categoria 1: Autonomia como filtro e curadoria pedagógica	“Escolher o que usar ou não do conteúdo da IA e adaptar os materiais à realidade da turma.” “Mantenho minha autonomia filtrando conteúdos e criando um conteúdo mesclando autorais e de IA.”
Categoria 2: IA como ferramenta auxiliar, não substitutiva	“A IA é uma ferramenta, pois quem tem autonomia é o professor.” “Não se altera, a liberdade de condução é do professor.” “Desde que utilizada de maneira coerente, o professor pode aumentar a produtividade em aula.”
Categoria 3: Conexão com as necessidades dos estudantes	“Na forma como vou usar a IA. Entender, descobrir e interpretar qual a real necessidade dos estudantes.”

Fonte: Autora (2025).

As respostas analisadas evidenciam que a compreensão dos educadores e das educadoras acerca do uso da inteligência artificial (IA) na educação está profundamente associada à valorização de sua própria autonomia pedagógica.

Na Categoria 1 – Autonomia como filtro e curadoria pedagógica, observa-se que os participantes compreendem a autonomia como a capacidade crítica de selecionar, reinterpretar e adaptar os conteúdos gerados por essas ferramentas, adequando-os às especificidades de suas turmas e contextos escolares. Essa percepção dialoga com a consideração de Pacheco *et al.* (2024, p. 8) de que “para utilizar a IA de maneira eficaz na educação, é fundamental que haja uma formação adequada dos professores. Educadores precisam estar familiarizados com as ferramentas de IA disponíveis e entender como integrá-las em suas práticas pedagógicas”. Reforçando a centralidade da autonomia pedagógica, pois evidencia a necessidade de um posicionamento ativo e crítico frente às novas tecnologias.

Já na Categoria 2 – IA como ferramenta auxiliar, não substitutiva, nota-se que os participantes reconhecem o potencial da IA para ampliar e qualificar o trabalho pedagógico, sem, contudo, desconsiderar a centralidade do educador no processo de ensino e aprendizagem. O estudo de Cruz *et al.* (2023, p. 23) reforça esse entendimento ao destacar que “a IA pode auxiliar os professores, tanto em suas tarefas administrativas quanto pedagógicas”, contribuindo para que possam dedicar mais tempo “ao ensino em si e à interação direta com os alunos”. Assim, a IA é percebida como uma ferramenta de apoio, capaz de otimizar práticas, mas não de substituir as dimensões humanas, éticas e afetivas que caracterizam o trabalho pedagógico.

Por fim, a Categoria 3 – Conexão com as necessidades dos(as) estudantes revela uma preocupação ética e pedagógica dos participantes em manter a escuta ativa e assegurar que a IA seja empregada de forma contextualizada, priorizando as necessidades concretas dos educandos e das educandas. Tal compreensão aproxima-se da análise de Pacheco *et al.* (2024, p. 11), que afirmam que “essas tecnologias têm a capacidade de fornecer feedback imediato, criar conteúdos educacionais personalizados e facilitar a comunicação e colaboração entre professores, alunos e pais”. Assim, compreende-se que a IA, quando utilizada de modo sensível às particularidades dos estudantes, pode contribuir para a personalização do ensino, promovendo a equidade e respeitando as singularidades do processo formativo.

Desse modo, a análise das respostas revela um posicionamento crítico e reflexivo por parte dos educadores e das educadoras, que reconhecem a IA como ferramenta complementar, útil quando articulada às práticas pedagógicas sensíveis, humanas e éticas. Encaminha-se, assim, para o Quadro 33 com as categorias emergentes nas respostas da segunda pergunta:

Quadro 32 - Categorias emergentes nas respostas à segunda pergunta no Mentimeter

CATEGORIA	TRECHOS
Categoria 1: Formação crítica e reflexiva	<p>“Promover debates e reflexões em sala de aula sobre os bons e maus usos da tecnologia, por meio de atividades que estimulem o pensamento crítico dos estudantes.”</p> <p>“Incentivar o desenvolvimento de ideias e debates. Aprimorando o senso crítico.”</p> <p>“Debates, conversar conscientes e compreender os estudantes como seres pensantes.”</p>
Categoria 2: Protagonismo estudantil e escolha consciente	<p>“Dar espaço para que o aluno escolha caminhos de pesquisa. Envolver os alunos em situações reais, em que precisam propor soluções criativas e práticas.”</p>
Categoria 3: Limites da ação pedagógica	<p>“Não acredito que seja possível garantir isso.”</p>

Fonte: Autora (2025).

As respostas analisadas permitiram a identificação de três categorias.

Em primeiro lugar, na Categoria 1 – Formação crítica e reflexiva, destacou-se, entre os participantes da pesquisa, a valorização de uma abordagem crítica frente ao uso das tecnologias digitais, com ênfase na necessidade de criar espaços pedagógicos que favoreçam a reflexão, o debate e o desenvolvimento da consciência digital por parte dos estudantes. Tal perspectiva dialoga com as considerações de Cruz *et al.* (2023, p. 22), ao afirmarem que “a orientação e o julgamento humano dos professores continuam sendo essenciais para garantir que o uso da tecnologia seja pedagogicamente sólido e atenda às necessidades reais dos alunos”. Essa reflexão reforça a importância de que a inserção das tecnologias, e especialmente da inteligência

artificial (IA), não ocorra de modo acrítico ou meramente instrumental, mas como prática pedagógica sustentada em princípios éticos e formativos.

Em segundo plano, na Categoria 2 – Protagonismo estudantil e escolha consciente, evidenciou-se o entendimento de que os educandos e as educandas devem ser reconhecidos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de utilizar a tecnologia como meio para investigar, criar e propor soluções a problemas reais e significativos. Nesse sentido, Pacheco *et al.* (2024) destacam que essas ferramentas tecnológicas potencializam práticas de ensino que reconhecem e valorizam os diferentes estilos de aprendizagem, contribuindo para práticas mais inclusivas e equitativas.

Por fim, uma contribuição isolada, mas expressiva, apontou para os limites da ação pedagógica, conforme descrito na Categoria 3, frente aos impactos mais amplos das tecnologias na vida cotidiana dos jovens, sinalizando a urgência de um debate mais profundo, que envolva diferentes instâncias sociais e educativas. Essa preocupação também é evidenciada por Pacheco *et al.* (2024, p. 24), ao reconhecerem que, embora a IA ofereça avanços significativos no campo educacional, “é necessário considerar e mitigar quaisquer consequências não intencionais ou efeitos colaterais negativos de sua implementação”. Tais reflexões indicam que os desafios éticos, sociais e legais do uso das tecnologias digitais não se restringem à esfera da sala de aula, mas exigem articulações mais amplas, envolvendo educadores, famílias, gestores e formuladores de políticas públicas, como defendem ambos os estudos analisados.

Também torna-se pertinente mobilizar a reflexão de Morin (2013, p. 19-20) ao afirmar que, em tempos de incerteza, não se trata de resignar-se, mas de “bem pensar, elaborar estratégias e fazer apostas em plena consciência”. O autor destaca que toda ação está sujeita à “ecologia da ação”, ou seja, uma vez lançada, passa a interagir com o meio, podendo ser desviada de seus objetivos iniciais ou até mesmo produzir efeitos contrários aos esperados. Assim, a atuação pedagógica, por mais intencional e comprometida que seja, está imersa em um meio histórico-social complexo, cujas interações e retroações são imprevisíveis. Esse entendimento reforça a importância de práticas formativas dialógicas, sensíveis ao contexto e abertas ao inusitado frente aos desafios impostos pelas tecnologias digitais no cotidiano escolar, pois para Morin (2013, p. 19) “se preparar para esse mundo incerto não significa resignar-se”.

Ao final do primeiro encontro, por meio das interações e devolutivas dos(as) participantes, emergiu de forma espontânea e consensual a proposta de realizar um encontro extra, mediado por um dos educadores presentes, cuja trajetória profissional é marcada pelo amplo domínio e experiência no uso de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial. Reconhecendo o valor formativo dessa contribuição, a sugestão foi acolhida de maneira

dialógica e incorporada ao replanejamento da proposta formativa, em consonância com os princípios da escuta ativa e da valorização das expertises do próprio grupo.

Dessa forma, deu-se continuidade ao processo com o segundo encontro.

5.3.2 Encontro 2

No dia 27 de junho, às 13h30, foi realizado o segundo encontro da proposta formativa com educadores e educadoras do Ensino Médio Profissionalizante. Nesta ocasião, a atividade foi realizada no Laboratório de Informática 2 do CEDUP Renato Ramos da Silva, conforme sugestão de um dos participantes que o utiliza com frequência, considerando que o espaço dispõe de computadores com acesso à internet e rede Wi-Fi, o que possibilitou a experimentação prática das ferramentas digitais apresentadas. O encontro foi organizado em formato de oficina e contou com a participação de cinco participantes, atuantes em disciplinas da base comum e das áreas técnicas, incluindo Língua Portuguesa, História, Matemática, Desenvolvimento de Sistemas e Saneamento/Sistemas Urbanos de Água e Esgoto.

Ressalta-se que a proposta desta oficina surgiu no encontro anterior, a partir da percepção coletiva de que seria pertinente contar com a mediação de um dos educadores participantes, considerando seu amplo conhecimento e experiência no uso de ferramentas de Inteligência Artificial. Esse educador possui formação e atuação profissional tanto na área da educação quanto no campo da tecnologia. É graduado em Gestão da Tecnologia da Informação, com complementação pedagógica e especialização em Redes de Computadores e atua como educador no eixo de Informação e Comunicação, o que reforça sua qualificação para conduzir a oficina proposta.

Com carga horária de 3h25min, este encontro extra teve como objetivo principal capacitar os educadoras e as educadoras para o uso crítico, ético e criativo de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial (IA), com ênfase na produção de conteúdos pedagógicos autorais, no planejamento de aulas e na construção de materiais interativos para o Ensino Médio Profissionalizante.

Sendo assim, o início do segundo encontro foi marcado por uma conversa informal sobre o uso da inteligência artificial em sala de aula que foi surgindo enquanto as pessoas chegavam ao local, o que contribuiu para estabelecer um ambiente de escuta e de compartilhamento de experiências. Na sequência, a pesquisadora aplicou uma enquete, por meio da plataforma Mentimeter, com a pergunta: “Qual o seu nível de familiaridade com IA na

educação?” O objetivo da atividade foi mapear o repertório prévio dos(as) participantes e estimular uma autorreflexão inicial acerca das práticas e percepções relacionadas ao tema.

A seguir, apresenta-se o resultado da enquete na Figura 6:

Figura 6 - Qual a familiaridade dos(as) participantes com IA na educação?



Fonte: Autora (2025).

As respostas revelaram diferentes níveis de apropriação tecnológica, bem como distintas formas de utilização da IA na prática pedagógica, o que se articula com as discussões presentes na literatura especializada. Entre os educadores e as educadoras que relataram utilizar frequentemente recursos de IA, destaca-se o uso do ChatGPT como principal ferramenta, aplicada de maneira funcional ao planejamento e à elaboração de materiais.

O que refletem o que Cruz *et al.* (2023, p. 23) destacam ao afirmar que “a IA pode auxiliar os professores, tanto em suas tarefas administrativas quanto pedagógicas”, permitindo que possam dedicar-se mais às atividades pedagógicas propriamente ditas e à interação com os educandos e as educandas. As respostas relataram utilizar o ChatGPT para a criação de aulas, análise de fontes e elaboração de exercícios corroboram essa perspectiva, evidenciando uma apropriação instrumental da ferramenta, voltada para a otimização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, é necessário refletir que essas apropriações, embora válidas, tendem a reforçar uma lógica de uso voltada à produtividade, sem necessariamente provocar um debate mais aprofundado acerca dos efeitos epistemológicos e pedagógicos dessas ferramentas no processo educativo. Essa preocupação é também discutida por Azambuja e Silva (2024), ao destacarem que a formação acadêmica deve priorizar o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas frente à IA, uma vez que essas tecnologias tendem a automatizar tarefas ligadas ao

conhecimento explícito, exigindo, dos sujeitos, competências que extrapolem a mera operacionalização técnica.

Pode-se analisar ainda que, dentre as respostas, também surgem vozes que expressam distanciamento em relação à tecnologia, evidenciando que o uso da IA ainda não é realidade para todos os educadores e educadoras. Esse dado aponta para lacunas na formação técnica e pedagógica, bem como para barreiras relacionadas à insegurança no manuseio dessas ferramentas ou à ausência de políticas institucionais que favoreçam sua integração crítica e consciente. Essa realidade é corroborada por Pacheco *et al.* (2024, p. 2), ao indicarem que “a implementação da IA na educação enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação adequada dos professores e investimento em infraestrutura tecnológica”.

Por fim, uma das respostas apresenta uma utilização menos comum entre os(as) a equipe pedagógica, mas com grande potencial, ao indicar o uso da IA para “pesquisa na educação” e “análise de dados”. Esse deslocamento da IA do âmbito estritamente didático para a dimensão investigativa é igualmente reconhecido por Cruz *et al.* (2023, p. 23), que apontam as possibilidades da IA para a “pesquisa acadêmica através da análise de grandes volumes de dados, facilitando descobertas e insights que seriam difíceis de alcançar manualmente”. Assim, compreende-se que as potencialidades da IA extrapolam a sala de aula e se estendem à produção de conhecimento científico, especialmente nas práticas de sistematização e análise de informações.

Dessa forma, ao dialogar com a literatura analisada, verifica-se que as percepções e práticas pedagógicas em relação à IA refletem tanto avanços quanto desafios, confirmando que a sua integração na educação não é linear, mas atravessada por fatores estruturais, subjetivos e formativos, como bem alertam Azambuja e Silva (2024) sobre a necessidade de repensar criticamente as estratégias pedagógicas diante das transformações tecnológicas que permeiam a sociedade e a escola.

Assim, a segunda etapa da oficina foi conduzida por um dos educadores participantes da formação, que assumiu o papel de mediador na apresentação e demonstração prática de diversas ferramentas de Inteligência Artificial aplicáveis ao contexto educacional. A abordagem utilizada foi dialógica e prática, com foco na contextualização técnica das ferramentas e em exemplos de aplicação concreta no Ensino Médio Profissionalizante.

O educador iniciou a exposição abordando os tipos de Inteligência Artificial, diferenciando IA generativa, assistiva, analítica e preditiva. Destacou as implicações éticas e pedagógicas de cada categoria e alertou para o uso acrítico das tecnologias, utilizando a

expressão “demência de IA” como crítica à utilização indiscriminada ou mecanizada dessas ferramentas, sem mediação consciente por parte do educador.

Em seguida, apresentou o Adobe Firefly, que é uma ferramenta da Adobe que utiliza IA generativa para criar imagens a partir de comandos textuais (Adobe Inc, 2025), destacando seu potencial no desenvolvimento de materiais gráficos autorais, ilustrações pedagógicas e recursos visuais personalizados para o contexto escolar e fora dele.

Na sequência, o educador compartilhou um vídeo produzido com o Gemini, em integração com a IA de vídeo Veo3, para divulgar a própria formação em que os participantes estavam inseridos naquele momento (Google Deepmind, 2025). O vídeo, ao mesmo tempo que demonstrou o potencial da IA para comunicação institucional e educacional, funcionou como exemplo concreto da aplicabilidade das tecnologias apresentadas.

Também foi abordado o NotebookLM, outra ferramenta do Google voltada à organização de leituras, produção de resumos e destaque de trechos relevantes, criação de mapas mentais e de podcast do material solicitado (Google, 2025). O educador, ao referir-se à plataforma como “o xodó dos educadores” e sua ferramenta mais usada na educação, evidenciou a utilidade prática na sistematização de conteúdos e no apoio à leitura orientada, principalmente para fins de formação continuada e de planejamento didático.

Outro recurso apresentado foi o Vidnoz, ferramenta de criação de vídeos com avatares animados e narração automatizada (Vidnoz, 2025). Sua aplicabilidade foi discutida especialmente para fins de elaboração de conteúdos explicativos curtos, para vídeos introdutórios a temas técnicos ou mesmo para materiais de orientação profissional.

Ainda como parte do momento formativo, o mediador apresentou o curso "AI for Educators", disponível na plataforma Grow with Google¹⁴ e desenvolvido por especialistas em IA do Google (Google, 2025). Trata-se de uma iniciativa gratuita voltada à formação básica de educadores e educadoras sobre o uso da Inteligência Artificial na prática pedagógica. Os educadores e as educadoras ficaram interessados em acessar essa formação, pois é estruturado em módulos curtos, com vídeos, atividades práticas e sugestões de integração curricular, com foco especial na formação pedagógica da educação básica.

Outra oportunidade apresentada pelo educador, foi o Experience AI¹⁵, que é um programa educativo que oferece recursos sobre inteligência artificial e *machine learning* para formadores e discentes com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Desenvolvido em colaboração pela Raspberry Pi Foundation e a Google DeepMind, o programa apoia os

¹⁴ <https://grow.google/ai-for-educators/>

¹⁵ <https://experience-ai.org/pt-PT>

formadores na área entusiasmante e em rápida evolução da IA (Raspberry Pi Foundation, 2025; Google Deepmind, 2025).

A partir disso, foi proposto aos educadores e educadoras que elaborassem uma sequência didática utilizando uma das ferramentas de Inteligência Artificial apresentadas durante a oficina, com base em um prompt orientado conforme o objetivo pedagógico definido. A proposta tinha como foco promover a experimentação prática e criativa das ferramentas, articulando os conteúdos curriculares com o uso ético, crítico e autoral das tecnologias digitais. Para orientar a produção, foram sugeridos exemplos de prompts alinhados às finalidades de cada recurso, tais como: Crie uma sequência didática interdisciplinar para o Ensino Médio, com foco em sustentabilidade, incluindo três etapas e sugestões de avaliação formativa.” (para uso com o ChatGPT ou Gemini); A partir de um texto base, elabore um mapa conceitual com os principais conceitos e relações entre eles, voltado à disciplina de História.” (para uso com o Mapify).

Sendo assim, cada participante teve liberdade para adaptar os prompts à sua área de atuação e aos interesses de sua prática pedagógica. O objetivo foi incentivar a autonomia na criação de materiais educativos mediados por IA, refletindo criticamente sobre suas potencialidades e limitações no contexto da formação profissional. No final, dialogou-se informalmente a respeito da experiência e do que cada um havia criado.

Pode-se perceber que, neste dia, a mediação foi marcada por articulação entre prática e teoria, apresentação de ferramentas e, da mesma forma, reflexão crítica. O educador/mediador não se limitou a demonstrar funcionalidades técnicas, ao contrário, conduziu o grupo a refletir sobre os usos pedagógicos possíveis e os riscos de um uso descontextualizado. A expressão “demência de IA”, embora utilizada de forma leve e provocativa, denunciou a preocupação com a substituição do pensamento pedagógico pela automatização de decisões, o que ressoou entre os participantes como alerta à responsabilidade pedagógica frente às tecnologias emergentes.

Embora a proposta formativa tenha sido construída de forma colaborativa e tenha contado com a participação de dez educadores e educadoras no primeiro encontro, realizado na semana anterior, observou-se uma redução significativa no número de participantes no segundo encontro, que reuniu apenas cinco educadores e educadoras. Essa baixa adesão, correspondente à metade do grupo inicial, pode ser atribuída a múltiplos fatores, como a sobrecarga de trabalho, frio intenso naquele período, a coincidência com outras demandas institucionais, dificuldades de organização do tempo ou mesmo limitações relacionadas ao domínio das tecnologias propostas.

Essa diminuição no número de participantes pode ser compreendida como expressão das dinâmicas não-lineares e imprevisíveis que caracterizam os processos formativos em ambientes educacionais. A complexidade reconhece que tais processos são atravessados por múltiplas variáveis, que podem ser individuais, institucionais, culturais e contextuais, e que interagem de forma recursiva, gerando efeitos inesperados e impossíveis de serem totalmente controlados ou previstos (Morin, 2008; 2015; 2022).

Ao final do segundo encontro, para que fosse possível avaliar a oficina, foi disponibilizado um formulário do Google contendo questões abertas sobre a experiência formativa no grupo da formação para os educadores e educadoras. Assim, revelou-se uma preferência por ferramentas que auxiliam no planejamento e na personalização das práticas pedagógicas.

No questionário de avaliação desse encontro, os participantes e as participantes destacaram o NotebookLM como a mais útil para a criação de materiais didáticos personalizados, a partir de fontes selecionadas pelo próprio educador. Gemini e Perplexity também foram citados, com finalidades distintas: o primeiro voltado ao planejamento de aulas e o segundo como apoio à pesquisa. Contudo, algumas limitações foram apontadas, especialmente em relação às versões gratuitas das plataformas, o que gerou frustração e restrição de uso.

Entre os desafios relatados, destacam-se a dificuldade de escolha da ferramenta mais adequada à área de atuação e o acesso limitado a recursos pagos. Ainda assim, a clareza da metodologia da oficina foi elogiada, e os participantes e as participantes manifestaram intenção de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. Muitos relataram que já utilizavam o ChatGPT e expressaram o desejo de ampliar seu repertório com o uso do Gemini e do NotebookLM, inclusive para a criação de aulas, exercícios e mapas mentais.

As sugestões apresentadas indicam interesse na continuidade da abordagem prática e dialógica, com aprofundamento técnico e introdução de estratégias mais lúdicas, como a gamificação. Como pontos de atenção para próximos encontros, propõe-se: explicitar as limitações das versões gratuitas e incorporar atividades interativas. O feedback geral foi positivo, reforçando a importância de uma formação com prática e de caráter colaborativo.

5.3.3 Encontro 3

No dia 04 de julho de 2025, foi realizado o terceiro encontro da formação continuada voltada a educadores e educadoras do Ensino Médio Profissionalizante. Desta vez, na Sala de

Aula 1 do Centro de Educação Profissional Renato Ramos da Silva, pois cada participante utilizou o próprio computador/notebook. Participaram quatro participantes, sendo três das áreas técnicas (Desenvolvimento de Sistemas, Saneamento/Sistemas Urbanos de Água e Esgoto, e Biotecnologia) e uma da área básica (Língua Portuguesa e Literatura). Os três participantes da área técnica estão em seu primeiro ano de docência e, dentre eles(as), um educador ingressou como efetivo na rede estadual.

O início do encontro foi marcado por um momento de acolhimento e conversa informal, com a retomada dos objetivos da formação e a apresentação do percurso realizado até então. Foi realizada a entrega do material impresso dos encontros anteriores para uma educadora que participou pela primeira vez, seguida de breve explicação sobre a proposta da formação. Os participantes e as participantes também se apresentaram, compartilhando suas experiências iniciais em sala de aula e suas expectativas em relação à prática com tecnologias digitais.

Esse encontro teve como foco a exploração de ferramentas digitais voltadas à criação de atividades interativas, assim como, estratégias gamificadas e instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa. O primeiro recurso apresentado foi o Wordwall, uma plataforma que permite criar jogos educativos como roletas, palavras cruzadas, relacionamentos e classificações, os quais podem ser projetados em sala de aula e utilizados em atividades de revisão de conteúdo com os educandos e as educandas. A interface intuitiva e as possibilidades de personalização foram bem recebidas, especialmente por seu potencial para dinamizar o ensino com o apoio de datashow ou lousa digital (Wordwall, 2025).

Em seguida, explorou-se o Quizizz, recurso semelhante ao Kahoot! que é mais popular neste contexto, mas com diferenciais significativos para fins pedagógicos. Destacou-se a utilidade do Quizizz por oferecer relatórios que identificam, com precisão, quais questões tiveram maior índice de erro entre os educandos e as educandas, o que possibilita uma intervenção mais estratégica no processo de ensino e aprendizagem (Quizizz, 2025).

O Quizlet também foi apresentado como uma alternativa voltada ao estudo autônomo, com ênfase no uso de flashcards e desafios personalizados, sendo ideal para atividades extraclasse e preparação para avaliações. A plataforma, que possui aplicativo para dispositivos móveis, foi apontada como útil especialmente para educandos(as) com maior familiaridade com o estudo digital (Quizlet, 2025).

O Kahoot! foi retomado como uma ferramenta já conhecida por muitos participantes, mas revisitado à luz de suas atualizações. O caráter competitivo e o formato de quiz ao vivo o tornam atrativo para momentos de sondagem ou encerramento de unidades temáticas (Kahoot!, 2025).

Já o Socrative foi considerado uma ferramenta mais robusta para avaliação formal, sendo recomendado para turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A plataforma permite a criação de quizzes e provas, com a possibilidade de geração de relatórios de desempenho e envio individual de resultados para cada educando ou educanda. Um aspecto destacado foi a funcionalidade de criação de questões com auxílio de Inteligência Artificial, o que amplia as possibilidades de personalização das atividades avaliativas (Socrative, 2025).

Os participantes e as participantes relataram não ter conhecimento prévio sobre as ferramentas e as plataformas apresentadas até aquele momento, o que reforça a relevância da formação no sentido de ampliar seu repertório tecnológico e pedagógico para a criação de atividades interativas e avaliações mais dinâmicas.

Durante a oficina, também foi demonstrado o uso do Canva na versão educacional, este já conhecido pelo grupo, para uso colaborativo, evidenciando como pode ser utilizado não apenas para criação de slides e cartazes, mas também para o planejamento de aulas, roteiros de projetos e elaboração de recursos autorais (Canva, 2025). Um dos educadores compartilhou uma experiência dos aplicativos integrados à ferramenta e aos novos recursos visuais interativos que utiliza, trazendo novidades para todo o grupo.

Ao longo da atividade, os educadores e as educadoras expressaram interesse pelas ferramentas, sobretudo às que aliam interatividade e retorno pedagógico imediato. Os relatos evidenciaram que, embora em início de carreira, os participantes demonstraram disposição para experimentar novas práticas com uso intencional das tecnologias digitais.

Na segunda parte deste dia de formação, foi realizada a elaboração de duas sequências didáticas colaborativas, desenvolvidas por duplas participantes, por meio de gamificação. como pode-se observar na Figura 7:

Figura 7 - Parte do documento compartilhado para construção da sequência didática



Fonte: Autora (2025).

O objetivo dessa etapa foi promover a criação de sequências interdisciplinares que aplicassem os princípios da Educomunicação, o uso ético e criativo das tecnologias digitais e estratégias de gamificação. Como parte do processo, foram incentivados a usar critérios de avaliação educacional, com vistas à construção de instrumentos e de indicadores avaliativos que contemplassem aspectos técnicos, criativos e éticos, fundamentados nos conceitos de ecossistemas educacionais.

A Sequência 1, elaborada pelo grupo nomeado Co.LAB – Conexões entre Linguagem e Biotecnologia, composto por duas educadoras, propôs a articulação interdisciplinar entre as áreas de Biotecnologia e Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento das competências de leitura crítica e multiletramentos, a partir da temática do cultivo celular e leitura de artigos científicos. As atividades envolveram a análise de textos científicos, a construção de glossários visuais, a produção de resumos críticos e a resolução de problemas por meio de estudos de caso e simulações laboratoriais para 4 aulas de cada componente curricular.

Para essa sequência didática, foram utilizadas ferramentas digitais como Socrative, Google Formulários e Google Documentos, integradas a múltiplas linguagens (visual, textual, sonora, oral e corporal), com o propósito de favorecer a expressão multimodal dos educandos e das educandas. A sequência contemplou momentos de escuta ativa, protagonismo e construção coletiva do conhecimento, por meio de práticas de autoavaliação, coavaliação e devolutivas formativas. Os critérios de avaliação foram construídos de forma dialógica, contemplando clareza conceitual, criatividade, uso de linguagem técnica e diversidade de recursos expressivos. Como produto final, destacou-se a criação de materiais colaborativos e interativos que integram conceitos técnicos e competências linguísticas.

A Sequência 2, desenvolvida pelo grupo Os Gambiarras – Programação para Controle de Barragem de Água, formado por dois educadores, teve como foco a aplicação dos conhecimentos de Programação e Automação no desenvolvimento de sistemas simulados para controle de comportas de barragens. A proposta articulou teoria e prática por meio da resolução de problemas e da elaboração de soluções digitais baseadas em sensores e lógica de programação. As atividades utilizaram ferramentas como Kahoot! para revisão de conteúdos e recursos diversos para a apresentação dos projetos (slides, fluxogramas, documentação técnica e código).

A Figura 8 apresenta a atividade elaborada pelos educadores e educadoras, a fim de exemplificar as produções desenvolvidas.

Figura 8 - Pergunta do Kahoot desenvolvido pelo Grupo 2

Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2025).

Nesta atividade também foram empregadas múltiplas linguagens (visual, sonora, textual e computacional), com incentivo ao trabalho em grupo, à tomada de decisão e ao protagonismo discente. Os critérios de avaliação incluíram a clareza e a funcionalidade das soluções desenvolvidas, a participação ativa, a criatividade e a capacidade de documentação e apresentação das propostas. As devolutivas ocorreram por meio de rubricas compartilhadas, feedback oral e escrito, bem como práticas de autoavaliação e coavaliação entre os pares. O encerramento dessa sequência contemplou uma apresentação final no formato de Feira de Soluções, promovendo a socialização das ideias desenvolvidas.

Em seguida, foi conduzida uma roda de conversa, na qual os educadores e as educadoras participantes compartilharam suas impressões e relataram as experiências vivenciadas durante a elaboração das sequências didáticas, evidenciando os desafios e os aprendizados ao longo do processo. Sendo assim, como produto final da formação, consolidou-se a construção colaborativa de duas sequências didáticas educomunicativas, fundamentadas nos princípios da Educomunicação, no uso crítico e criativo das tecnologias digitais e em práticas pedagógicas inovadoras, como a gamificação e a produção multimodal.

Para finalizar o encontro e avaliar a formação como um todo, foi enviado um questionário de avaliação pelo Google Formulário no grupo da formação, com o intuito de recolher as percepções dos participantes acerca dos três encontros realizados, bem como sugestões para o aprimoramento de futuras ações formativas. As respostas coletadas constituem

a base da próxima seção, intitulada Avaliação da Formação, na qual serão analisadas as impressões, críticas e contribuições do grupo e da pesquisadora, de modo a subsidiar reflexões sobre os impactos e desdobramentos do objetivo da pesquisa.

5.4 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A etapa de encerramento dos três encontros da formação incluiu a aplicação de um questionário avaliativo, elaborado com o objetivo de compreender as percepções dos educadores e das educadoras participantes acerca da proposta formativa realizada, bem como identificar os pontos positivos e os aspectos a serem aprimorados em futuras ações. A avaliação buscou aferir a efetividade desta formação quanto ao desenvolvimento de competências pedagógicas, técnicas e críticas relacionadas à Educomunicação, ao uso ético das tecnologias digitais e à elaboração de propostas pedagógicas autorais e inovadoras.

O questionário avaliativo, presente no Apêndice F, foi composto por 11 perguntas qualitativas e 4 quantitativas, organizadas em uma escala de 1 a 5 estrelas, acompanhadas de descritores que orientaram uma autoavaliação criteriosa e dialógica, em consonância com os princípios que dirigiram a proposta formativa. Os resultados obtidos evidenciam uma elevada satisfação do grupo com a formação realizada. Em nove dos onze itens avaliados, todas as respostas atribuíram nota máxima (5 estrelas), destacando-se aspectos como a relevância do mapeamento dos ecossistemas educacionais escolares e o reconhecimento da atuação pedagógica como articuladora de linguagens e saberes. Tais elementos corroboram a proposta formativa, uma vez que “a construção coletiva e colaborativa do conhecimento é fundamental para a criação de ecossistema educacional” (Vieira; Sartori, 2023, p. 60).

Conforme a avaliação dos participantes, as ferramentas digitais exploradas ao longo da formação, como ChatGPT, Canva, Gemini, NotebookLM, Google Documentos, Kahoot, entre outras, foram consideradas úteis e aplicáveis à prática pedagógica. Para Vieira e Sartori (2023, p. 72), a prática pedagógica educacional “implica convergência, participação, coautoria, colaboração e ação em rede”, elementos que estiveram presentes tanto na elaboração colaborativa da proposta quanto nas dinâmicas realizadas. Essas ações dialogam diretamente com a concepção de ecossistema educacional enquanto espaço que “precisa ser reconhecido como um lugar de cruzamento de referências midiáticas e produção de cultura e conhecimento” (Vieira; Sartori, 2023, p. 60).

No que se refere à avaliação dialógica e formativa, quatro participantes atribuíram a pontuação máxima (5 estrelas) e uma resposta indicou 4 estrelas. Essa valorização da escuta e

da reflexão coletiva está em consonância com o princípio da dialogicidade presente na fundamentação desta pesquisa, segundo o qual “a escuta é essencial na prática educativa porque é um ato de reconhecimento do outro como sujeito do processo” (Freire apud Guimarães, 2009, p. 59).

Os desafios relatados nas questões abertas foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), e revelaram barreiras estruturais e dificuldades na mediação pedagógica. As limitações de acesso à internet e a equipamentos configuram entraves relevantes, como alertado por Dowbor (2013, p. 4), ao afirmar que “as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros”. Nesse sentido, “a educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula” (Dowbor, 2013, p. 4), sendo fundamental considerar as condições concretas da prática pedagógica.

Além disso, a análise qualitativa revelou a importância da religação dos saberes e do reconhecimento das necessidades concretas dos sujeitos educativos. Como apontam Vieira e Sartori (2023, p. 60), “as necessidades dos estudantes devem ser levadas em consideração para que um ecossistema educacional seja criado”, reforçando a centralidade do protagonismo estudantil e o compromisso com práticas mais participativas. A “participação de estudantes e professores em condições de igualdade no processo de construção do conhecimento” é, segundo os autores, um dos pilares para o fortalecimento do ecossistema educacional (Vieira; Sartori, 2023, p. 60).

As sugestões para futuras formações, vindas do questionário, reforçaram a importância de manter uma abordagem prática, dialógica e contextualizada, como foi realizada. Segundo Vieira e Sartori (2023, p. 60), “uma experiência dialógica entendida conforme as características da cultura digital torna-se condição para a criação e fortalecimento do ecossistema educacional em espaços escolares”. Este posicionamento é coerente com a compreensão de que “ecossistemas educacionais são redes de aprendizagem” (Vieira; Sartori, 2023, p. 72), articuladas pela colaboração, autoria e co-construção de saberes.

No que diz respeito à reflexão crítica sobre o uso da Inteligência Artificial, observou-se superação de resistências e maior apropriação pedagógica dos recursos. Essa postura crítica e ética se alinha às preocupações de autores como Djefal *et al.* (2023), que alertam para os riscos do “capitalismo de IA” e para a necessidade de evitar “a padronização cultural e a mercantilização do conhecimento” em contextos educacionais. Como afirmam Nyaaba, Wright e Choi (2024), é preciso estar atento às dinâmicas de neocolonialismo digital, nas quais as

plataformas de IA tendem a reproduzir referências culturais hegemônicas, invisibilizando realidades periféricas.

Para Freire (2000, p. 46):

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética estreita a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a serviço do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado.

Dessa forma, são necessárias formações que ampliem espaços de escuta e criação coletiva, reafirmando a centralidade da ética, da autoria e da complexidade nos processos formativos, a fim de que a inserção das tecnologias, especialmente da inteligência artificial, e não reforce lógicas hegemônicas, mas contribua para a construção de práticas pedagógicas que sejam emancipatórias, plurais e culturalmente situadas.

Ao final da formação, mesmo diante da redução no número de participantes, optou-se por interpretar as ausências e a permanência de cinco educadores e educadoras à luz da Teoria da Complexidade de Morin. Segundo o autor, “a dialógica permite integrar no pensamento elementos simultaneamente antagônicos e complementares, como ordem e desordem” (Morin apud Guimarães, 2009, p. 64), o que legitima compreender tais oscilações como expressão da complexidade dos processos formativos.

Do ponto de vista recursivo, os desafios vivenciados nesta experiência retornam como insumos para futuras ações, uma vez que, segundo Morin (2005), os efeitos tendem a incidir sobre suas próprias causas, modificando-as ao longo do tempo. Já o princípio hologramático permite compreender que, conforme argumenta o autor, cada parte de um sistema conserva as marcas do todo ao qual pertence (Morin, 2003), o que justifica a afirmação de que os cinco participantes finais preservam e representam o processo formativo em sua integralidade.

Por fim, reafirma-se que “a criação de ecossistemas educacionais nos espaços escolares possibilitará a construção de um novo modo de relação entre os ecossistemas comunicativos e os ecossistemas de aprendizagem” (Vieira; Sartori, 2023, p. 73), promovendo práticas mais integradoras, colaborativas e críticas. Como bem sintetiza Dowbor (2013, p. 5), “não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada”. Nesse sentido, o Dowbor (2013) defende que é necessário reconsiderar a dinâmica do conhecimento em sua totalidade, atribuindo ao

educador e à educadora um papel mediador, capaz de articular criticamente as tecnologias digitais às práticas pedagógicas de forma ética e consciente.

5.5 CONSOLIDAÇÃO DOS ECOSSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS: RESULTADOS DA PESQUISA E TECNOLOGIAS DE APOIO À INSTITUIÇÃO

A consolidação dos ecossistemas educacionais e a apresentação dos resultados da pesquisa ocorreram durante uma das tardes de uma semana formativa, por meio da atividade intitulada “Tecnologias Digitais no Ensino Médio Profissionalizante a partir dos Ecossistemas Educacionais”. Realizada no dia 23 de julho de 2025, no auditório do CEDUP Renato Ramos da Silva, a atividade reuniu cerca de 45 educadores e educadoras da instituição. Seu principal objetivo foi promover a formação crítica e colaborativa desses sujeitos para a inserção significativa das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, tendo como base conceitual a abordagem dos ecossistemas educacionais.

Esta ocasião também foi fundamentada nos aportes teóricos da Educomunicação e na perspectiva dos ecossistemas educacionais. A formação propôs uma compreensão ampliada da comunicação como uma prática estruturante do ambiente escolar, superando a visão tecnicista e instrumental do uso das mídias e tecnologias digitais. Como afirmam Vieira e Sartori (2023, p. 65), "a Educomunicação propõe à escola pensar em práticas pedagógicas que deixem de enxergar seus estudantes como sujeitos passivos e passem a vê-los como sujeitos produtores de cultura".

Para isso, a atividade foi desenvolvida em dois momentos, articulando a exposição conceitual e a prática reflexiva. No primeiro momento, foi realizada uma introdução aos conceitos-chave da Educomunicação e dos ecossistemas comunicacionais escolares, bem como à formação anterior realizada na instituição. O objetivo foi fomentar a compreensão das dimensões políticas, educativas e culturais da comunicação no ambiente escolar, destacando a importância da mediação tecnológica, para que a formação discente contemple não apenas o uso instrumental das ferramentas digitais, mas a apropriação crítica e consciente dessas tecnologias como parte integrante da experiência formativa. Como reforçam Vieira e Sartori (2023, p. 73), "a Educomunicação nos espaços escolares como prática cidadã reconhece múltiplas formas de aprendizagem e diferentes contextos: desde o acesso às mídias digitais até a apropriação crítica dos aparatos tecnológicos".

Na sequência da exposição conceitual, os educadores e as educadoras participaram de uma atividade colaborativa da revisão do mapeamento dos ecossistemas comunicacionais da

escola, com base em quatro categorias centrais: mídias e canais utilizados; vozes e agentes envolvidos; temas e assuntos em circulação; e formas de interação entre os sujeitos escolares. Essa etapa retomou os aprendizados da formação anterior, em que o Quadro 34 foi elaborado coletivamente. Durante esta nova formação, o quadro foi revisitado e ampliado pelos participantes, que identificaram mais algumas lacunas e potencialidades a partir de suas experiências concretas.

Quadro 33 - Mapeamento do Ecossistemas educacionais inicial da instituição

CATEGORIA	ELEMENTOS PRESENTES	INTERAÇÕES (Como acontece?)	AUSÊNCIAS (O que falta?)	POTENCIALIDADES (O que fortalecer?)
MÍDIAS E CANAIS	WhatsApp, site da escola, mural físico, reuniões, panfletos, rádio, Instagram, professor online, estudante online, redes sociais, telefone.	Avisos e divulgações em grupos de WhatsApp, leitura de murais, reuniões, redes sociais, comunicação entre professores, estudantes e comunidade.	Podcast, jornal digital, canal no YouTube, informações em vídeos institucionais, rádio interna.	Usar IA para criar jornais digitais e podcasts, ampliar a usabilidade do site, melhorar a internet da escola.
VOZES E AGENTES	Alunos, APP, pais, professores, direção, colaboradores, comunidade, grêmio estudantil, Conselho Deliberativo.	Aulas, reuniões de pais, conselho de classe, divulgações em mídias, encontros e eventos escolares.	Ações integrativas mais consistentes, elo de ligação mais forte entre os agentes escolares, maior participação dos pais.	Fortalecer a participação e integração dos pais e responsáveis, ampliar espaços de fala e diálogo coletivo.
TEMAS E ASSUNTOS	Normas, matrículas, projetos, eventos, problemas, conquistas, melhoria das instalações, divulgação de trabalhos, regime interno, premiações.	Comunicados gerais, avisos em mídias, debates em sala, reuniões, debates entre educadores/educadoras e direção.	Espaços para troca de informações, críticas construtivas, sugestões e visibilidade para eventos escolares.	Projetos para podcast, jornal e vídeos institucionais, caixa de sugestões, fortalecer espaços de diálogo contínuo.
FORMAS DE INTERAÇÃO	Debates, produções coletivas, informativos, workshops, gincanas de conhecimento e esportivas, Dia da Família, Mostra do Conhecimento, Gincana do Mico, Feira do Conhecimento, cursos, palestras,	Atividades presenciais e digitais, dinâmicas de integração, produções conjuntas entre educadores e educandos.	Poucas produções dos estudantes, tempo e espaço limitados para práticas colaborativas.	Criar um banco de ideias colaborativo, ampliar as práticas com tecnologias digitais e práticas interativas.

	projetos integrativos.			
--	------------------------	--	--	--

Fonte: Autora (2025).

Com base nesse quadro inicial, os educadores e educadoras foram organizados em cinco grupos, com o intuito de revisar e de aprofundar o diagnóstico feito inicialmente, identificando lacunas e potencialidades específicas. A seguir, no Quadro 35, sistematizam-se as contribuições dos grupos por categoria:

Quadro 34 - Contribuições para o Ecossistemas educacionais da instituição

CATEGORIA	AUSÊNCIAS E POTENCIALIDADES.
MÍDIAS E CANAIS	Canal de sugestões; e-mail institucional e Google Drive; classroom/drive com compartilhamento de materiais didáticos; mural de vagas atualizado com frequência; clube do livro; sala de descanso para os estudantes conviverem nos intervalos do meio-dia; TikTok do CEDUP; equipe de voluntários de comunicação. Divulgação dos resultados de egressos aprovados em vestibulares e concursos; relatos de ex-estudantes sobre sua inserção no mercado de trabalho; elaboração de FAQs para cada curso, com as principais dúvidas identificadas.
VOZES E AGENTES	Inclusão do planejamento semanal na carga horária pedagógica e instituição de um dia dedicado ao planejamento coletivo; realização de reuniões semestrais com os pais; envio do jornal online às famílias; e desenvolvimento de projeto em parceria com a universidade, com a participação de estudantes de Psicologia, voltado à promoção da saúde mental e da orientação vocacional para as turmas de terceiro ano.
TEMAS E ASSUNTOS	Cadernos dos cursos e ementas que não refletem a realidade local, tampouco permitem adequações ao contexto específico; necessidade de ampliação da divulgação das atividades escolares, com o uso de mídias alternativas, como blogueiros, tiktokers, influenciadores, e veículos locais independentes, como Biguá e Notícias no Ato.
FORMAS DE INTERAÇÃO	Instituição do planejamento coletivo semanal; criação de clubes de interesse (comunicação, ciências, artes, leitura); desenvolvimento de perfis institucionais no Instagram para cada curso, com produção de vídeos de divulgação; incentivo à iniciação científica e ampliação de visitas técnicas, palestras práticas e oficinas formativas.

Fonte: Autora (2025).

Retomando o mapeamento inicial, identificaram-se práticas comunicativas consolidadas que indicam a existência de um ecossistema em funcionamento. Dentre os aspectos destacados, evidenciaram-se: (i) a diversidade de mídias e canais, como WhatsApp, site institucional, murais, reuniões, panfletos, rádio, redes sociais e mediações digitais entre educadores(as) e estudantes; (ii) a pluralidade de sujeitos comunicantes, como estudantes, responsáveis, educadores(as), equipe gestora, APP, grêmios estudantis, Conselho Deliberativo e comunidade escolar; (iii) a amplitude temática das informações compartilhadas, incluindo normas, projetos, eventos, produções estudantis, matrículas e premiações; e (iv) as formas de interação promovidas, como debates, oficinas, eventos, gincanas, feiras e ações integradoras. Essas dimensões revelam que a escola já dispõe de um repertório comunicacional relevante e em expansão. As constatações foram reafirmadas pelos educadores e educadoras participantes da formação, indicando convergência entre o diagnóstico inicial e a escuta ampliada.

Com a ampliação da escuta docente e a retomada crítica dos dados, novas proposições emergiram no sentido de qualificar ainda mais o ecossistema em consolidação. As contribuições apresentadas pelos grupos ampliam a concepção de comunicação para além da mera transmissão de informações, reconhecendo-a como prática educativa, cultural e política (Kaplún, 2002; Freire, 1987).

Foram sugeridas a criação de um canal de sugestões, o uso ampliado do e-mail institucional e do Google Drive, bem como a utilização de plataformas como o Classroom para compartilhamento de materiais didáticos entre a equipe docente. Também foram mencionados o fortalecimento do mural de vagas, a criação de um perfil institucional no TikTok, a implementação de clubes de interesse (comunicação, ciências, artes, leitura) e de uma sala de convivência para os estudantes, a formação de uma equipe de voluntários da comunicação, a divulgação de resultados de egressos em vestibulares e concursos, além da produção de FAQs por curso com dúvidas recorrentes.

Destacou-se, entre as proposições apresentadas pelos educadores e educadoras durante a formação, a importância de reintegrar o planejamento coletivo semanal à carga horária pedagógica. Essa prática, anteriormente contemplada na organização do trabalho pedagógico, contribuía significativamente para o andamento das ações escolares, para a articulação das atividades e para a melhoria dos resultados educacionais. No entanto, sua descontinuidade em 2024 gerou manifestações de descontentamento entre os profissionais da instituição. Em uma das escutas, um educador, visivelmente contrariado, questionou se haveria sentido em registrar tal reivindicação no quadro de propostas, expressando, em tom de indignação, descrença quanto à efetividade das medidas institucionais diante das necessidades concretas do cotidiano escolar.

A partir dessa inquietação, instaurou-se um diálogo no grupo que revelou a necessidade de documentar tais demandas como parte de um processo mais amplo de valorização da escuta e da memória institucional. Nesse sentido, compreendeu-se que o registro dessas tensões e propostas não apenas confere visibilidade às vozes pedagógicas, mas também pode subsidiar outras pesquisas e ações de fortalecimento da cultura comunicacional e da gestão participativa no contexto escolar.

Além disso, outras sugestões apresentadas apontaram para a necessidade de ampliar os canais de diálogo com a comunidade escolar, como a realização de reuniões semestrais com famílias e o envio periódico do jornal escolar online aos responsáveis. Destacou-se, ainda, a relevância de estabelecer e fortalecer parcerias com instituições de ensino superior, especialmente com cursos de Psicologia, com vistas à promoção de ações voltadas ao cuidado

com a saúde mental e à orientação vocacional dos estudantes do terceiro ano, considerando as especificidades da formação profissionalizante.

Foi apontada a necessidade de revisão das ementas e cadernos dos cursos, com vistas à contextualização curricular. Também se propôs o uso de mídias alternativas e comunitárias, como blogueiros, influenciadores e veículos locais, como estratégia de valorização e visibilidade das ações da escola e das matrículas que ocorrem semestralmente (para os cursos subsequentes) e anualmente (para o ensino médio).

Sugeriu-se ainda a ampliação de perfis no Instagram por curso, com a produção de vídeos institucionais (recurso já utilizado por algumas áreas, com resultados positivos na divulgação de ações e matrículas), e o incentivo à iniciação científica, oficinas, visitas técnicas e palestras práticas como formas de promover o engajamento formativo.

As propostas apresentadas indicam avanços significativos na construção de um ecossistema educ comunicativo mais diversificado, participativo e autoral. De acordo com Soares (2011), a Educomunicação amplia o papel da escola como espaço de mediação cultural, colocando a comunicação como eixo estruturante da prática pedagógica. Nesse sentido, destacam-se como impactos esperados: a valorização da escuta e da corresponsabilidade, por meio da institucionalização de canais participativos e do planejamento coletivo (Freire, 1987; Kaplún, 2002); a promoção do protagonismo estudantil, por meio da autoria midiática e da produção em múltiplas linguagens (Citelli, 2016); a integração entre currículo, território e cultura digital, com práticas comunicacionais contextualizadas (Martín-Barbero, 2003); a adoção de uma abordagem complexa e transdisciplinar da comunicação e da educação (Morin, 2003); e a consolidação de uma escola comunicante, que reconhece a comunicação como prática ética, formativa e política (Sartori, 2021; Soares, 2011).

A consolidação do mapeamento do ecossistema educ comunicativo de modo colaborativo evidenciou que o fortalecimento do ecossistema educ comunicativo depende não apenas da adoção de novas ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, da qualificação das relações comunicacionais, do reconhecimento da pluralidade de vozes e da intencionalidade pedagógica dos processos comunicativos. Como afirma Kaplún (2002), comunicar não se limita a informar, mas implica produzir sentidos e promover vínculos. Ao incorporar essas contribuições, a escola avança na direção de uma proposta formativa mais crítica, situada e orientada pelo diálogo como princípio educativo.

Na segunda parte da atividade formativa “Tecnologias Digitais no Ensino Médio Profissionalizante a partir dos Ecossistemas Educ comunicativos”, foi apresentada uma proposta de sistematização de ferramentas digitais estruturada na plataforma Notion. Essa etapa teve

como finalidade ampliar o repertório tecnológico dos participantes e das participantes, promovendo uma reflexão crítica e prática sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais a partir da perspectiva dos ecossistemas educacionais.

A página no Notion foi concebida como um ambiente digital colaborativo e curado, organizado de forma acessível, categorizada e interativa. Como já mencionado no item 5.3.3 da pesquisa, sua estrutura favorece o planejamento, a criação de conteúdos, a mediação de interações com estudantes e a avaliação formativa, de maneira integrada aos princípios da Educomunicação. O ambiente funciona também como um repositório de memória formativa, com materiais acessíveis para consultas futuras e continuidade do processo de desenvolvimento profissional.

Durante a apresentação, foram realizadas demonstrações práticas da funcionalidade da página, com explicações sobre sua lógica de organização e navegação. Para exemplificar as possibilidades de uso das ferramentas, foram abertos e explorados os recursos NotebookLM (como ambiente de organização e leitura de textos com inteligência artificial), Perplexity (ferramenta de pesquisa com fontes citadas), Socrative (plataforma de avaliação interativa e em tempo real) e Wordwall (ferramenta para criação de jogos educacionais dinâmicos). Essas demonstrações permitiram que os educadores e as educadoras visualizassem, na prática, como as tecnologias apresentadas podem ser incorporadas às suas rotinas pedagógicas.

Ao longo da atividade, refletiu-se sobre a necessidade de uma postura crítica frente às ideologias embutidas nas ferramentas digitais, considerando suas arquiteturas de poder, seus algoritmos e os interesses que sustentam sua lógica de funcionamento. Nesse sentido, destacou-se a responsabilidade ética e pedagógica dos educadores e das educadoras em orientar os educandos e as educandas quanto ao uso consciente e significativo dessas ferramentas, ensinando não apenas o “como usar”, mas sobretudo o “por que” e o “para que” usar.

As tecnologias foram apresentadas, portanto, como instrumentos multifuncionais: podem ser utilizadas como diagnóstico das aprendizagens, como estratégia de diversificação das aulas tradicionais e como recurso de mediação de conteúdos.

Entretanto, é importante destacar que essa etapa da formação, apesar de relevante, ocorreu de maneira breve e com tempo reduzido, o que limitou a possibilidade de exploração mais aprofundada das ferramentas e de experimentação. Além disso, o cansaço acumulado ao longo da intensa semana de atividades do curso contribuiu para uma menor participação em determinados momentos, o que reforça a necessidade de ampliar o tempo dedicado a essas discussões em futuras formações, assegurando espaços mais adequados para o engajamento

crítico, o diálogo coletivo e a apropriação significativa das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Sob a perspectiva da Teoria da Complexidade (Morin, 2003), estes elementos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas como manifestações de um sistema educacional interdependente, no qual aspectos cognitivos, emocionais, institucionais e contextuais se entrelaçam. A formação pedagógica, nesse sentido, exige espaços-tempos que respeitem a incompletude, a incerteza e o ritmo próprio dos sujeitos, favorecendo uma abordagem mais dialógica, ética e transdisciplinar.

Ao final da atividade, foi aplicada uma avaliação formativa rápida por meio de formulário no Google Formulários, com o intuito de captar percepções sobre a proposta, identificar aprendizagens significativas e colher sugestões para os próximos encontros.

A avaliação quantitativa da atividade formativa evidenciou um alto grau de satisfação por parte dos participantes e das participantes. Em sete dos oito itens de resposta objetiva, 100% respondentes atribuíram nota 5, o valor máximo da escala. Os itens referiam-se à clareza da exposição, à utilidade das ferramentas apresentadas, à relevância do mapeamento dos ecossistemas educacionais e à preparação pedagógica para o uso ético, criativo e colaborativo das tecnologias digitais. Apenas um item, relacionado à reflexão ética sobre o uso da inteligência artificial na educação, apresentou leve variação: 15 participantes atribuíram nota 5 e apenas um respondeu com nota 4. Esses resultados demonstram a efetividade da proposta formativa, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia, ao promover a articulação entre teoria e prática, com foco na inserção significativa das tecnologias digitais em contextos escolares.

No que se refere à análise qualitativa das respostas abertas, foram identificadas quatro categorias temática (Bardin, 2020) recorrentes a partir das falas de participantes, organizadas conforme as perguntas propostas: principais aprendizados para a prática pedagógica; desafios para aplicar os conhecimentos discutidos; comentários, sugestões e reflexões finais; e sugestões para aprimorar futuras formações.

Quanto aos principais aprendizados para a prática pedagógica, as respostas indicaram que os principais aprendizados da formação concentram-se em três grandes eixos: (1) o uso ético e pedagógico da inteligência artificial; (2) a ampliação do repertório de ferramentas digitais aplicáveis à sala de aula; e (3) a reconfiguração do papel pedagógica no contexto da cultura digital.

E1 destacou: “Usar a IA de forma ética e responsável”, apontando a dimensão ética como ponto central. A ampliação do repertório tecnológico aparece em várias respostas, como

no relato do E2: “A descoberta de novas possibilidades de ferramentas e recursos para aplicação das minhas aulas”, e do E8: “O conhecimento de ferramentas inovadoras que eu desconhecia”. Já o E11 elaborou uma reflexão mais extensa e crítica ao afirmar: “Um dos principais aprendizados foi o de poder integrar a IA à minha disciplina, com diferentes plataformas. A ideia não é de fazer dessa tecnologia uma ferramenta única e exclusiva das aulas, mas sim usá-la como forma de estudo para os alunos. Em um mundo onde cada vez mais utilizamos celulares e IA, é importante realizar alguma aula com esta metodologia, a fim de tornar o conteúdo mais dinâmico, leve e divertido.”

O que indica que a formação foi bem-sucedida não apenas em apresentar ferramentas, mas também em promover uma consciência crítica sobre suas possibilidades e limites, fortalecendo o papel pedagógico como mediador ou mediadora do conhecimento em tempos de transformação digital.

No que diz respeito aos desafios para aplicar os conhecimentos discutidos, as principais dificuldades identificadas dizem respeito a fatores estruturais, formativos e culturais. E1 apontou: “Poucas formações nessa área, falta de estrutura (computadores, Internet...) na escola”. Essa limitação é reiterada por outros(as), como E2: “A conexão de internet para os alunos”, e E6: “Falta de estrutura nas escolas (Internet e computadores)”. Além disso, a questão do tempo foi mencionada por vários respondentes, como E3: “Falta de tempo de aula para implementar algo diferente”, e E7: “Para mim, falta o tempo para aprender todas as utilidades de cada inteligência artificial.” E 5 sintetizou bem os múltiplos desafios, ao afirmar: “Infraestrutura e acesso à tecnologia, formação continuada pedagógica, resistência à mudança, uso ético e consciente da tecnologia.” Com isso, demonstram que o potencial das tecnologias depende de condições institucionais e políticas formativas permanentes, sendo essencial enfrentar desigualdades estruturais e ampliar o acesso a recursos e ao tempo formativo.

Sobre os Comentários, sugestões e reflexões finais, as avaliações qualitativas da experiência formativa foram amplamente positivas, com destaque para a valorização do conteúdo, da metodologia e da troca entre pares. E1 comentou: “Foi uma tarde muito produtiva, cheia de conhecimentos”, enquanto o E2 enfatizou: “Agradecer a disponibilidade de oferecer esta formação e todo carinho e atenção a cada detalhe. Foram tardes de muito aprendizado e excelente networking.” A dimensão reflexiva foi destacada pelo E5: “Participar desta formação foi extremamente enriquecedor (...). A proposta de integrar a tecnologia à prática docente me fez repensar o papel do professor como mediador do conhecimento em um mundo cada vez mais digital.” E9 complementa: “Foi muito proveitoso, não só pelo que foi abordado na

formação, mas principalmente pela troca de experiências entre os professores, mesmo eu conseguindo participar de uma só.”

Como sugestões para aprimorar futuras formações, apontam, majoritariamente, para o desejo de ampliar a dimensão prática das formações, reforçando a necessidade de continuidade e aprofundamento temático. E1 sugeriu: “Trabalhar os temas em formato de oficinas”, enquanto E5 propôs: “Formações em etapas e com acompanhamento contínuo, integração com metodologias ativas, disponibilização de materiais.” E6 recomendou: “Seguindo como foi feito: mais prática e menos teoria”, reforçando a valorização do caráter aplicado da proposta.

Nesse viés, as contribuições reforçam a necessidade de consolidar políticas de formação continuada que articulem teoria e prática, ampliem o acesso e garantam o acompanhamento pedagógico ao longo do tempo, em sintonia com os princípios da Educomunicação.

A análise dos dados avaliativos evidencia que a formação promovida foi não apenas bem recebida, mas efetivamente significativa. As respostas demonstram apropriação crítica das tecnologias digitais, reconhecimento dos desafios institucionais e valorização das estratégias pedagógicas colaborativas. Ao combinar momentos expositivos, atividades práticas e espaços de escuta ativa, a formação reafirmou a importância de constituir ecossistemas educacionais que integrem diálogo, ética, autoria e participação, com vistas à construção de uma escola mais democrática, inovadora e sintonizada com a cultura digital.

Cabe ressaltar que nos diálogos realizados durante a formação, dentre as possibilidades levantadas pelo grupo, emergiu a proposta de criação de um Clube de Comunicação Escolar, idealizado como um espaço protagonizado por estudantes e mediado por educadores e educadoras, com vistas à promoção da participação ativa na dinâmica comunicacional da escola. A proposta visa constituir um coletivo responsável pela produção e gestão de conteúdos midiáticos diversos, como podcasts, postagens no Instagram institucional, divulgação de informações sobre os cursos, matrículas, eventos escolares e demais temas de interesse do corpo discente. O funcionamento do clube foi comparado, em termos de estrutura e finalidade, ao grêmio estudantil da instituição, já reconhecido por sua atuação ativa e colaborativa, sendo concebido como um espaço integrador que valorize a autoria, a escuta e a circulação de vozes plurais

Essa iniciativa será organizada no próximo semestre letivo, como desdobramento direto das reflexões construídas ao longo da formação. Sua constituição contará com a mediação de educadores(as) e a participação ativa dos estudantes, articulando ações comunicacionais que fortaleçam os ecossistemas educacionais da escola. O Clube de Comunicação buscará, ainda, estimular o desenvolvimento de competências comunicativas, digitais e cidadãs,

promovendo práticas pedagógicas mais democráticas, criativas e formativas, alinhadas aos princípios da Educomunicação e ao compromisso com uma educação mais dialógica, crítica e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar uma proposta formativa fundamentada na Educomunicação para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores e educadoras do ensino médio profissionalizante do Centro de Educação Profissionalizante Renato Ramos da Silva. Do mesmo modo, os objetivos específicos visaram compreender as contribuições da Educomunicação para fomentar o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e, sobretudo, evidenciar as demandas formativas para desenvolver uma proposta que dialogasse com a realidade deste contexto escolar, visando à constituição de práticas educacionais e a consolidação de um ecossistema educacional no contexto escolar.

A partir da análise dos dados obtidos nas diferentes etapas da pesquisa e da avaliação final da formação, tornou-se possível constatar que, embora haja um reconhecimento, por parte dos educadores e das educadoras participantes, da importância da inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, ainda persistem lacunas significativas relacionadas ao acesso, ao domínio técnico, ao letramento digital e, principalmente, a uma formação que seja continuada e que contemple as especificidades do ensino médio profissionalizante. Estas lacunas não se restringem a aspectos apenas materiais e técnicos, mas se estendem à dimensão formativa, a qual deveria ser contínua, crítica, reflexiva e contextualizada, como preconizam os referenciais utilizados nesta pesquisa.

Os dados obtidos por meio do questionário avaliativo aplicado ao término da formação evidenciaram alta satisfação dos participantes, que atribuíram notas máximas em quase todos os itens avaliados, destacando a relevância das reflexões propostas sobre a autoria pedagógica, a utilização crítica e ética das tecnologias digitais e o potencial pedagógico da Inteligência Artificial. As ferramentas exploradas, como ChatGPT, Canva, Gemini, Google Documentos, Kahoot, Quizlet, Quizizz, Socrative, entre outras, foram unanimemente avaliadas como úteis e também aplicáveis à prática pedagógicas, assim como as dinâmicas desenvolvidas.

Identificaram-se, entretanto, desafios estruturais e pedagógicos que ainda persistem, como as limitações de acesso à internet e equipamentos nas escolas, além da necessidade de aperfeiçoar as estratégias de mediação pedagógica para integrar essas ferramentas de forma mais efetiva. Essas constatações reafirmam que exclusivamente a introdução de tecnologias não garante sua apropriação crítica e produtiva, sendo imprescindível que sejam articuladas a práticas formativas fundamentadas no diálogo, na ética e na contextualização pedagógica.

Do mesmo modo, essa compreensão deve ser estendida aos educandos e às educandas, uma vez que o desenvolvimento de competências para o uso crítico e ético das tecnologias não pode ocorrer de forma dissociada do contexto educacional em que estão inseridos. É necessário que as práticas pedagógicas promovam, desde a formação inicial, a reflexão acerca do papel das tecnologias na sociedade, suas implicações éticas e suas potencialidades pedagógicas, superando a perspectiva meramente instrumental ou utilitarista, o que também foi discutido nesse contexto formativo.

As análises qualitativas das respostas abertas revelaram que os principais aprendizados concentram-se no uso ético e pedagógico da IA, na ampliação do repertório de ferramentas digitais e na reconfiguração do papel pedagógico na cultura digital. Os desafios, por sua vez, foram identificados em três dimensões: estruturais (acesso à Internet e equipamentos), formativas (falta de tempo e formação continuada) e culturais (resistência à mudança). As sugestões para aprimoramento futuro indicam a valorização de formações práticas, em etapas e com acompanhamento contínuo, reforçando a importância de políticas formativas que articulem teoria e prática.

Os dados também apontam que práticas dialógicas, colaborativas e integradoras são valorizadas pelos educadores e pelas educadoras como estratégias promissoras para o fortalecimento da formação pedagógica e para a superação das fragmentações impostas por modelos tecnocráticos e mercadológicos, uma vez que possibilitam a construção coletiva de saberes, o compartilhamento de experiências e a criação de redes de apoio que favorecem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

A redução na adesão dos participantes ao longo do processo formativo foi analisada com base na Teoria da Complexidade, compreendendo as tensões entre a presença e a ausência, o engajamento e a desmobilização como constitutivos dos processos formativos em contextos complexos. Estas oscilações, longe de deslegitimar os resultados, reforçam a necessidade de considerar as múltiplas determinações (como sobrecarga, condições climáticas, problemas pessoais, entre outros) que permeiam a prática educativa e são desafios inerentes à construção de propostas formativas mais contínuas, acolhedoras e contextualizadas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa reafirma a pertinência da articulação entre Educomunicação, Teoria da Complexidade e pesquisa-ação, sobretudo por possibilitar a construção coletiva de conhecimentos a partir da prática, em uma lógica dialógica e de retroalimentação constante. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada para captar as

nuances das experiências pedagógicas e as contradições que permeiam os processos formativos mediados por tecnologias digitais.

A etapa final do percurso formativo, com a socialização dos resultados e dos produtos desenvolvidos com a comunidade escolar, reforçou a centralidade da Educomunicação como estratégia integradora das práticas educativas, da cultura digital e da formação pedagógica para um uso ético, criativo e consciente das tecnologias.

A etapa de consolidação dos ecossistemas educomunicativos culminou na realização de uma apresentação aberta à comunidade escolar do CEDUP Renato Ramos da Silva, com o intuito de socializar os resultados da pesquisa e fortalecer as práticas pedagógicas voltadas à integração crítica e criativa das tecnologias digitais. Nesse momento, foram apresentados os principais achados relacionados ao mapeamento e ao fortalecimento coletivo dos fluxos comunicacionais, dos agentes, das mídias e dos espaços que compõem o ecossistema educomunicativo da instituição, destacando-se a relevância de tais elementos para a promoção de práticas pedagógicas mais integradas, colaborativas e autorais.

Percebeu-se que a escuta ampliada dos educadores e das educadoras permitiu qualificar o diagnóstico inicial, identificando tanto práticas comunicativas já consolidadas, como o uso diversificado de mídias e canais, a pluralidade de sujeitos comunicantes e a variedade de temáticas abordadas, quanto lacunas e possibilidades de aprimoramento. A partir dessa revisão, foi possível integrar novas proposições ao ecossistema educomunicacional da escola, indicando um movimento em direção à valorização da comunicação como prática educativa, cultural e política.

A partir dessas contribuições, emergiu a proposta concreta de criação de um Clube de Comunicação Escolar, concebido como espaço protagonizado por estudantes, com mediação pedagógica, voltado à produção e gestão de conteúdos midiáticos. Esse clube visa não apenas fomentar a autoria estudantil, mas também fortalecer os fluxos comunicacionais da escola e articular ações pedagógicas mais democráticas, dialógicas e integradoras. Esta iniciativa já está prevista para o próximo semestre letivo, evidenciando o potencial de desdobramento concreto da formação realizada.

Além disso, foi disponibilizado um recurso prático de apoio ao uso das tecnologias digitais, elaborado a partir das contribuições dos educadores e das educadoras participantes da pesquisa. A exposição também oportunizou momentos de reflexão coletiva, em que foram discutidas as potencialidades e os desafios inerentes à construção e ao fortalecimento dos ecossistemas educomunicativos no contexto do ensino médio profissionalizante.

Conclui-se que a formação oferecida contribuiu para ampliar o repertório dos educadores e das educadoras participantes, fortalecendo suas capacidades de planejar e implementar práticas pedagógicas mais dialógicas, interativas e autorais, alinhadas aos princípios da Educomunicação. Entretanto, permanece o desafio de superar as condições estruturais adversas e de promover a continuidade e o aprofundamento das formações, em consonância com as demandas contextuais e com a valorização da experiência pedagógica como eixo estruturante do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, reconhece-se que, embora a proposta formativa tenha alcançado avanços significativos, esta pesquisa não encerra os desafios que perpassam a inserção crítica das tecnologias digitais na educação profissionalizante. Permanecem em aberto questões estruturais, como o acesso precário à internet, que limitam a apropriação efetiva dos recursos digitais por parte dos sujeitos escolares.

Do mesmo modo, aspectos culturais e formativos, como a resistência à mudança, a falta de tempo institucionalizado para a formação continuada e a ausência de práticas mais interativas e bidirecionais de comunicação, ainda revelam contradições persistentes entre o reconhecimento da importância das tecnologias e sua implementação concreta no cotidiano pedagógico. O que aponta para a complexidade inerente aos processos de transformação educativa, que não podem ser compreendidos de forma linear, mas sim como dinâmicos, inacabados e atravessados por múltiplas determinações.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância de compreender os ecossistemas educacionais como processos em permanente construção, exigindo políticas formativas articuladas, sustentáveis e sensíveis à realidade dos sujeitos envolvidos. A abertura para novas investigações, o acompanhamento dos desdobramentos da proposta e o compromisso ético com a escuta, a autoria e a participação permanecem como tarefas formativas inadiáveis, que desafiam educadores e educadoras a seguirem tecendo, em rede, práticas pedagógicas mais humanas, críticas e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ADOBE INC. **Adobe Firefly**. Disponível em: <https://firefly.adobe.com/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ALMEIDA, Lgia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em Educomunicação**. 24 ago. 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 18 nov. 2022.

ALVES, Eliane. A.; BIANCHI, Cintia. O pensamento complexo de Edgar Morin e a religação dos saberes. **Ponto-e-Vírgula**, [S. l.], n. 29, p. 80–96, 2021. DOI: 10.23925/1982-4807.2021i29p80-96. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/55676>. Acesso em: 23 jun. 2025.

AZAMBUJA, Celso Candido de; FERREIRA DA SILVA, Gabriel. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–16, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.07. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BARAÚNA, Silvana Malusá; PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua; JUNQUEIRA, Cinthia Faria. A Educomunicação na Ótica Pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema educacional. **Revista Norteamontos: Dossiê “Decolonialidades e Interculturalidades”**, Sinop, v. 41, n. 15, p. 254-271, dez. 2022. Disponível em: https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_30681_rln_v15i41_10624. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Retoe Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2020.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2023. (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 18 de fevereiro de 1999**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 fev. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10987-resolucao-cne-ceb-4-99-pdf&category_slug=fevereiro-1999-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 28 de novembro de 2012**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14935-

resolucao-cne-ceb-6-2012-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de abril de 2014**. Estabelece normas para a organização do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 abr. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=19016-resolucao-cne-ceb-1-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://catalogotecnicosemec.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **IV Acordo MEC/BIRD: Projeto de Expansão do Ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília, DF: MEC, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.005, de 14 de agosto de 1997**. Institui o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/portarias1997/portaria_1005_1997.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Parecer nº 9 de maio de 2012. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 30 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000.

CANVA. **Canva para Educação**. Disponível em: <https://www.canva.com/education/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAPES. **Portal de Periódicos**. 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 04 out. 2023.

CARVALHO, Elisângela Lopes de Lima. **Projeto Educomunicação**: formação cidadã na escola de ensino médio. Antonio Ferreira Sobrinho, Jaciara (MT). 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/2728>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CEDUP RENATO RAMOS DA SILVA (Santa Catarina). Secretaria de Estado da Educação. 27ª Coordenadoria Regional de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: CEDUP Renato Ramos da Silva. Lages, 2025. 97p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315

CITELLI, Adilson. SUZINA, A. C.; TUFTE, T. Revendo Paulo Freire: uma introdução. **MATRIZES**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 5-25, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v15i3p5-25. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/192707>. Acesso em: 1 mar. 2024.

CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. 2016, Anais. **São Paulo: Intercom**, 2016. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791301.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CRUZ, Keyte Rocha da; TOLEDO, Raquel da Silva; OLIVEIRA, Amadeu Sousa de; ALMEIDA, Janne Kely da Silva Toledo de; MOREIRA, Aurismaria Mendes; GANDIN, Ligia Rocha Alves. IA na sala de aula: como a Inteligência Artificial está redefinindo os métodos de ensino. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 7, p. 19–25, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/128>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – CEE/SC. Nota Técnica n.º 001/2024, aprovada em 11 de novembro de 2024. **Orientações sobre os procedimentos a serem adotados no ano de 2025, na Etapa do Ensino Médio, em decorrência da Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Florianópolis, SC: Comissão de Educação Básica, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/noticias/1901-nota-tecnica-n-001-aprovado-em-11-11-2024>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DJEFFAL, Christian *et al.* **Dismantling AI capitalism: the commons as an alternative to the enclosure of generative AI.** *AI & Society*, 2023. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8994059/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Gv Pesquisa: Anuário de pesquisa 2016-2017**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 11-17, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/issue/view/4030>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOFONCA, Eduardo. A Educomunicação e a Cultural Digital: novos cenários de ensino e formação sociocultural. In: SARTORI, Ademilde Silveira; FOFONCA, Eduardo (org.). **Educomunicação e formações socioculturais.** Curitiba: Editora Appris, 2019. 214 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 25ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 54º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** - 5ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** 74º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 267-74. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

GALINDO, Wilson Rubens. **Os letramentos digitais no ensino profissionalizante numa perspectiva de cidadania.** Dissertação (Mestrado). (2019) 84p. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco, – Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38994> Acesso em: 30 abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa. v. 10 . Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria de Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: caminhos e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 869-885, 2009.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e desenvolvimento profissional: um enfoque na pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 132, p. 155-179, 2010.

GERASCH, Larissa; HEINEN, Alana Lehmen; DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. O letramento digital e suas contribuições na educação básica. **Revista Estudos Aplicados em Educação - REAe**, Santa Maria, v. 7, n. 14, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reae/article/view/70371>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GOOGLE DEEPMIND. **Veo**. [S. l.]: Google DeepMind, [s.d.]. Disponível em:

GOOGLE. **AI for Educators**. Grow with Google, [s.d.]. Disponível em: <https://grow.google/ai-for-educators/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GOOGLE. **Gemini**. [S. l.]: Google, [s.d.]. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GOOGLE. **Google Workspace for Education**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://edu.google.com/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GOOGLE. **NotebookLM**. [S. l.]: Google, [s.d.]. Disponível em: <https://notebooklm.google/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNQUEIRA, Cinthia Faria. **Formação do professor de educação infantil**: mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) na perspectiva da educomunicação. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

KAHOOT!. **Kahoot! - Learning games and quizzes**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria C. C. (Orgs.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

LIMA, Lelia Stelita Policastro de. **Ensino profissionalizante frente às mudanças nas legislações e tecnologias educacionais: o caso do CEDUP em Lages (SC)**. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82726/193589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MARQUES, Rodrigo Müller. **Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecosofia na formação com professores**. 2019. 258 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (Ppgad), Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_18cc7994113979b2fcf3421041b3c402. Acesso em: 22 abr. 2024.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria C. C. (Orgs.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
MENTIMETER AB. **Mentimeter**. Estocolmo: Mentimeter, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MICROSOFT. **Microsoft Office**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Eduardo B. **Interface comunicação-aprendizagem: condições para a gestão da Educomunicação**. 2012. 417p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), São Paulo, 2012. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-17052013-111229/publico/EduardoBastosMonteiro.pdf Acesso em: 23 abr. 2024.

MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Educomunicação e ecossistemas comunicativos em tempos de convergência midiática**. Colaboração Chirlei Diana Kohls. Curitiba: Editora InterSaberes, 2022.

MOREIRA, Patrícia Justo; SARTORI, Ademilde Silveira. Práticas Pedagógicas Educomunicativas na Educação Básica para o fortalecimento de ecossistemas comunicativos. In: SARTORI, Ademilde Silveira; FOFONCA, Eduardo (org.). **Educomunicação e formações socioculturais**. Curitiba: Editora Appris, 2019. 214 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

MORIN, Edgar. **Como viver em tempo de crise?** [recurso eletrônico] / Edgar Morin, Patrick Viveret; tradução Clóvis Marques. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MACHADO DA SILVA, Juremir (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a. p. 13-36.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Maria da Conceição Costa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Crv, 2021. 174 p.

MOURA, Mariana do Vale. **HOJE É DIA DE FANZINE: olhares para a educomunicação, formação docente e cidadania**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7661>. Acesso em: 26 abr. 2024.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. Tradução de Luciane F. Bianchetti. São Paulo: Triom, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002.

NYAABA, Ernest; WRIGHT, Vikki; CHOI, Euijin. **Generative AI and digital neocolonialism in global education: towards an equitable framework**. 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2406.02966>. Acesso em: 16 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Educar: um desafio para o século XXI**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p. 1106–1115, 2017. DOI: 10.1590/19805314484

NÓVOA, António. Formação de professores: uma visão global. In: GATTI, Bernadete (Org.). **Formação de professores e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 25-38.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, António. **Profissão professor: imagem e identidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria de Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia: Sec/ Instituto Anísio Teixeira, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. **Ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual de Santa Catarina: reconstruindo olhares a partir da concepção de currículo integrado**. Blumenau, 2023. 22 p.: il. Produto Educacional - Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT) – Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2023.

OPENAI. **ChatGPT**. [S. l.]: OpenAI, [s.d.]. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PACHECO, Rafael Durant; RIBEIRO, Marcos Aurélio Teixeira; SILVA, Ana Paula da; FURLAN, Liliana Marques Andrade; ATALIBA, Victor Brandão; SHERRER, Jaqueline Costa; LEITE, Lauzidete de Oliveira; MARINHO, Patrícia Dias da Costa; SILVA, Valéria Aparecida Pereira da; BRANDÃO, Luziane de Lucca Garcia. Os impactos da inteligência artificial na sala de aula. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e5429, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n6-104. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5429>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PADLET. **Padlet – Collaborate better**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PEREIRA, Nadir Rodrigues. **Educomunicação na Pedagogia**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620680>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PREZI. **Prezi**. Disponível em: <https://prezi.com>. Acesso em: 11 jul. 2025.

QUIZZ. **Quizizz**. Disponível em: <https://quizizz.com/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RASPBERRY PI FOUNDATION; THE ALAN TURING INSTITUTE. **Experience AI**. Disponível em: <https://experience-ai.org/pt-PT>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do território catarinense / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação**. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica nº 001/2024**, aprovada em 11 de novembro de 2024. Dispõe sobre orientações para a reestruturação do ensino médio

no estado de Santa Catarina, conforme a Lei Federal nº 14.945/2024. Florianópolis: CEE/SC, 2024. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/noticias/1901-nota-tecnica-n-001-aprovado-em-11-11-2024>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 167, de 27 de agosto de 2013**. Estabelece diretrizes para a organização do ensino médio no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 27 ago. 2013. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/arquivos/375-resolucao-cee-sc-167-2013/file>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações para o Ensino Médio – Anos de 2015/2016**. Florianópolis: SED/SC, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. [2024]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SARTORI, Ademilde Silveira. Comunicação, Educação e Direitos Humanos: um deslocamento de referências. In: RADDATZ, Vera Lucia Spacil (Org.). **Educação e Comunicação para os Direitos Humanos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistema educacional: comunicação e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 62 - 79, 2021a. DOI: 10.5965/1984723822482021062. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624>. Acesso em: 03 de dez. 2023.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistemas Educomunicativos e Isolamento Social: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais. **VIII Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação e IX Colóquio Catarinense de Educomunicação**. Florianópolis, p. 33-37. mar. 2021b. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/33/24/1192-1?inline=1>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação Mídia e Consumo**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 33-48, 2010. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/193>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SARTORI, Ademilde Silveira; GARCEZ, Ana Flávia; VIEIRA, Wanessa Matos. Educomunicação e Ecossistema Comunicativo: uma revisão sistemática. **Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 1-23, 06 jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga; PEREIRA, Maurício Fernandes. Entre telas: a Educomunicação na construção do Portal Educacional da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: **VIII Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação e IX Colóquio Catarinense de Educomunicação**. Florianópolis, p. 157-162. mar. 2021b. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/33/24/1192-1?inline=1>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SCRATCH. **Scratch – Imagine, Program, Share**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SILVA, Madalena Pereira da; AGUIAR, Paulo Alves; JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 182–204, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66957. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66957>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Madalena Pereira da; FERREIRA, Helena Maria; BONIN, Joel Cezar. As contribuições da educomunicação para a formação de sujeitos críticos: Um diálogo entre os pressupostos teóricos de Paulo Freire e do círculo de Mikhail Bakhtin. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1819–1837, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16599. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16599>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVA, Naiana Leme Camoleze. **Cinema, Educomunicação e Sala de Aula**: contribuições para a formação de professores. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_10d338ba807b3c0180334055dded80e4. Acesso em: 20 abr. 2024.

SIQUEIRA, Juliana. M. de. **Quem educará os educadores?** A Educomunicação e a formação de docentes em serviço. 2009. 357 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.27.2009.tde-01072009-225757> Acesso em: 23 abr. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 13–25, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i1p13-25. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15–26, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. EDUCOMUNICAÇÃO: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 61–80, dez, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/225/221>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SOCRATIVE. **Socrative**: Empower your classroom with formative assessment. Disponível em: <https://socrative.com/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUSA, Galdino Rodrigues de. Educar Com A Mídia: experiências culturais e (inter)disciplinares entre cursos de Educação Física. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36667>. Acesso em: 8 maio. 2024.

SOUZA, Sandra Santella de. **Educomunicação e a Formação de Professores**: o papel do programa imprensa jovem na construção da formação crítico colaborativa. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22359/2/Sandra%20Santella%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TRELLO. **Trello – Organize anything, together**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://trello.com/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

UNIPLAC (Lages - SC). Universidade do Planalto Catarinense. **Área de concentração e Linhas de pesquisa**: Linha de pesquisa 2 – Processos Socioculturais em Educação. 2023. Disponível em: https://www.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/area. Acesso em: 12 jun. 2023.

VIANA, Claudemir Edson. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua práxis. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002995158.pdf?gathStatIcon=true> Acesso em: 23 jun. 2023.

VIDNOZ. **Vidnoz AI**. [S. l.]: Vidnoz, [s.d.]. Disponível em: <https://www.vidnoz.com/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; PASQUALLI, Roberta. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação humana em todas as dimensões. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 28, n. 63, p. 137–154, 2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i63.1666. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1666>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VIEIRA, Wanessa Matos; SARTORI, Ademilde Silveira. Ecosistema Educomunicativo e Cultura Digital: potencialidades nos espaços escolares. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 48, n. 18, p. 36-54, jan. 2023. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2995>. Acesso em: 25 fev. 2024.

WORDWALL. **Wordwall**: Create custom activities for your classroom. Disponível em: <https://wordwall.net/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio**. 2018. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Cap. 1. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13775>. Acesso em: 23 abr. 2024.

YOUTUBE. **YouTUBE**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCOMUNICAÇÃO: O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: THAIS PEREIRA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78796224.9.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.794.586

Apresentação do Projeto:

EDUCOMUNICAÇÃO: O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE. Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Processos Socioculturais em Educação.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é elaborar uma proposta formativa para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores do ensino médio profissionalizante por meio de ecossistema educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O potencial de risco associado à pesquisa é considerado mínimo, embora seja possível que haja algum constrangimento ao responder o questionário. Caso surjam quaisquer riscos durante a implementação da pesquisa, os participantes serão encaminhados à clínica escola de psicologia da Universidade do Planalto Catarinense, onde poderão receber atendimento gratuito. Mesmo depois de

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Retirada - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@unipladages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 8.794.586

assinar TCLE, o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Benefícios: Com esta pesquisa, espera-se que a educomunicação e o ecossistema educacional contribuam de maneira significativa para fomentar o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos educadores do ensino médio profissionalizante de um centro de educação profissionalizante da serra catarinense. Os benefícios decorrentes da pesquisa incluem os educadores participantes, os educandos do ensino médio profissionalizante e toda a comunidade escolar do CEDUP Renato Ramos da Silva, assim como a pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com a Resolução CNS Nº510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendem aos critérios estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e proposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900


UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 6.794.586

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2213034.pdf	19/04/2024 19:14:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPThaisPereiradeSouzaAbril2.docx	19/04/2024 19:14:27	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Questionario.docx	19/04/2024 19:13:43	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/04/2024 19:13:17	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoCEPThaisPereiradeSouzaAbril.docx	19/04/2024 19:12:38	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Thais.docx	19/04/2024 19:12:30	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoThais.pdf	26/03/2024 17:38:28	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoCompromissoPesquisadorThais.pdf	22/03/2024 13:43:42	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoCienciaConcordanciaThais.pdf	22/03/2024 13:43:19	THAIS PEREIRA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:
Não

LAGES, 29 de Abril de 2024

Assinado por:
Elisa Maria Rodriguez Pazinato Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 179 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: UniversitárioCEP: 88.509-900

UF: SCMunicípio: LAGES

Telefone: (49)3251-1086E-mail: cnp@uniplaclages.edu.br

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS




UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

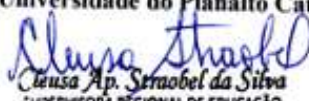
Lages/SC, 20 de março de 2024.

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “Educomunicação: o uso das tecnologias no ensino médio profissionalizante” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.


Assinatura do Pesquisador Responsável
Thais Pereira de Souza

KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
Kaio Henrique Coelho do Amarante
Reitor da Universidade do Planalto Catarinense


Cláudia Ap. Strobel da Silva
SUPERVISORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ATO Nº 240/2023 DE 16/01/2023
MAT.: Nº 229176-2-02

Assinatura do Responsável da Instituição Coparticipante
CEDUP Renato Ramos da Silva


Cláudia Ap. Strobel da Silva
SUPERVISORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ATO Nº 240/2023 DE 16/01/2023
MAT.: Nº 229176-2-02
CRE - LAGES

Assinatura do Responsável da Instituição coparticipante
Coordenadoria Regional de Lages

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Seção 1 – Informações pessoais							
Objetivo da seção: Coletar informações básicas sobre o perfil dos educadores e educadoras, com foco em sua experiência e uso de tecnologias digitais na prática pedagógica.	ADEQUAÇÃO DA PERGUNTA						
PERGUNTAS	0	1	2	3	4	5	OBSERVAÇÃO
1.1 Componente curricular:							
1.2 Tempo de experiência na docência:							
1.3 Tempo de experiência no ensino médio profissionalizante:							
1.4 Nível de conhecimento sobre tecnologias digitais na prática pedagógica (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nenhum conhecimento e 5 bastante conhecimento):							
1.5 Nível de utilização sobre tecnologias digitais na prática pedagógica (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nenhum conhecimento e 5 bastante utilização):							

Seção 2 – Educomunicação e Ecossistema Educomunicativos							
Objetivo da seção: Explorar a compreensão dos educadores e educadoras sobre conceitos-chave relacionados à Educomunicação, ecossistemas educacionais e práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias digitais, explorando como percebem a importância do diálogo e da interação na sala de aula.	ADEQUAÇÃO DA PERGUNTA						
PERGUNTAS	0	1	2	3	4	5	OBSERVAÇÃO
2.1 Você conhece o conceito de Educomunicação? Se sim, a de que forma ela pode contribuir para o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais com o uso de tecnologias digitais?							
2.2 Como você compreende um Ecossistema educacional? O que você acha que seja? Como pode gerar interação com as mídias digitais?							
2.3 Sobre uma concepção de aprendizagem e comunicação, como você percebe a importância do diálogo e da ação entre educadores e educandos em sua prática pedagógica?							
2.4 Sua prática pedagógica promove um caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado? Justifique sua resposta.							

2.5 A sua prática pedagógica promove um espaço de ação educacional e comunicativa que visa o diálogo social e a construção coletiva? Justifique sua resposta.							
2.6 Como você percebe a utilização da tecnologia digital em sala de aula para discutir os papéis de mídias e da cultura?							
2.7 De que maneira problemas de infraestrutura, como a falta de acesso à internet, afetam as relações dialógicas entre educadores e educandos no ambiente escolar?							
2.8 Qual a importância do diálogo entre educadores, educandos e o processo educacional na sala de aula?							
2.9 Quais são as novas práticas pedagógicas que você desenvolveu a partir do letramento digital e dos desafios tecnológicos da contemporaneidade?							

Seção 3 – Proposta Formativa							
Objetivo da seção: Identificar e compreender as dificuldades, necessidades e percepções dos educadores e educadoras em relação à integração de tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar, especificamente no ensino médio profissionalizante.	ADEQUAÇÃO DA PERGUNTA						
PERGUNTAS	0	1	2	3	4	5	OBSERVAÇÃO
3.1 Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao integrar as tecnologias e as mídias digitais em sala de aula?							
3.2 Quais habilidades relacionadas ao uso de tecnologias e mídias digitais você gostaria de aprimorar ou adquirir?							
3.3 Quais plataformas digitais você atualmente utiliza para integrar tecnologias digitais em suas aulas? Quais têm sido mais eficazes?							
3.4 Em que medida as plataformas digitais citadas colaboram para promover o diálogo entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.							
3.5 O que você considera essencial em uma proposta formativa para a inserção das tecnologias e mídias digitais no ensino médio profissionalizante?							
3.6 De que forma uma proposta formativa com caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado pode impactar na sua prática pedagógica e no aprendizado dos educandos?							

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO PARA EVIDENCIAR DEMANDAS PEDAGÓGICAS

Objetivo da seção: Coletar informações básicas sobre o perfil dos educadores e educadoras, com foco em sua experiência e uso de tecnologias digitais na prática pedagógica.
PERGUNTAS
1.1 Componente curricular ministrado neste ano letivo:
1.2 Tempo de experiência na docência:
1.3 Tempo de experiência no ensino médio profissionalizante:
1.4 Como você avalia o seu nível de conhecimento teóricos e metodológicos sobre tecnologias digitais na prática pedagógica (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nenhum conhecimento e 5 bastante conhecimento):
1.5 Como você avalia seu nível de utilização sobre tecnologias digitais na prática pedagógica (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nenhum conhecimento e 5 bastante utilização):
Objetivo da seção: Explorar a compreensão dos educadores e educadoras sobre conceitos-chave relacionados à Educomunicação, ecossistemas educacionais e práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias digitais, explorando como os educadores e educadoras percebem a importância do diálogo e da interação entre estudantes, educadores e educadoras.
PERGUNTAS
2.1 Você conhece o conceito de Educomunicação?
Se sim, a de que forma ela pode contribuir para o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais com o uso de tecnologias digitais?
2.3 Qual a importância do diálogo e da ação entre educadores e educandos em sua prática pedagógica?
2.4 Sua prática pedagógica promove um caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado durante as aulas? Justifique sua resposta.
2.5 A sua prática pedagógica promove um espaço de ação educacional e comunicativa que visa o diálogo e a construção coletiva? Justifique sua resposta.
2.6 Como você percebe a utilização da tecnologia digital em sala de aula para discutir as mídias e a cultura?
2.7 De que maneira problemas de infraestrutura, como a falta de acesso à internet, afetam as relações dialógicas entre educadores, educadoras e estudantes no ambiente escolar?
2.8 Qual a importância do diálogo entre educadores, educandos para a qualificação do processo educacional na sala de aula?
2.9 De que modo o letramento digital pode contribuir para o enfrentamento dos desafios tecnológicos na contemporaneidade?
2.10 De que modo o letramento digital pode contribuir para uma prática pedagógica inovadora?
Objetivo da seção: Identificar e compreender as dificuldades, necessidades e percepções dos educadores e educadoras em relação à integração de tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar, especificamente no ensino médio profissionalizante.
PERGUNTAS
3.1 Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao integrar as tecnologias e as mídias digitais em sala de aula?
3.2 Quais habilidades relacionadas ao uso de tecnologias e mídias digitais você gostaria de aprimorar ou adquirir?
3.3 Quais plataformas digitais você atualmente utiliza para integrar tecnologias digitais em suas aulas?
3.4 Quais têm sido mais eficazes?
3.5 Em que medida as plataformas digitais citadas colaboram para promover o diálogo entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.
3.6 O que você considera essencial em uma proposta formativa para a inserção das tecnologias e mídias digitais no ensino médio profissionalizante?
3.7 De que forma uma proposta formativa com caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado pode impactar na sua prática pedagógica e no aprendizado dos educandos?
3.8 Você relaciona uma proposta formativa com caráter dinâmico, colaborativo e descentralizado com a educomunicação?

APÊNDICE C - QUADRO COM A BIBLIOGRAFIA ANOTADA (EC)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
Referência: BARAÚNA, Silvana Malusá; PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua; JUNQUEIRA, Cinthia Faria. A Educomunicação na Ótica Pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema educacional. Revista Norteamentos : Dossiê “Decolonialidades e Interculturalidades”, Sinop, v. 41, n. 15, p. 254-271, dez. 2022. Disponível em: https://capes-primo.ez1.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_30681_rln_v15i41_10624 . Acesso em: 05 jun. 2023.					
1	2022	BARAÚNA, Silvana Malusá PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua JUNQUEIRA, Cinthia Faria	<u>A educação na ótica pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema educacional</u>	Educomunicação. Cultura digital. Ecossistema educacional	A compreensão do termo “educomunicação” e como ele se aplica enquanto prática pedagógica está diretamente relacionada com a criação do ecossistema educacional, visto que este ecossistema pode proporcionar meios para o desenvolvimento intelectual, tecnológico e criativo dos alunos, sendo esse ambiente adequado para o acesso à informação, compartilhamento de experiências, comunicação e aprendizado. O objetivo deste trabalho é mostrar as possibilidades, a partir da educação atrelada à prática pedagógica, de se construir um ecossistema educacional por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Como metodologia, se articulou o referencial teórico sobre o conceito, sem esgotá-lo. Como resultado da discussão, foram evidenciadas as possibilidades de se construir um ambiente educacional a partir da reflexão e ação do professor.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
Referência: VIEIRA, Wanessa Matos; SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistema educacional e cultura digital: potencialidades nos espaços escolares. Cadernos de Pesquisa : Pensamento Educacional, Curitiba, v. 18, n. 48, p. 254-271, 27 mar. 2023. Disponível em: https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2995 . Acesso em: 05 jul. 2023.					
2	2023	VIEIRA, Wanessa Matos. SARTORI, Ademilde Silveira.	<u>Ecossistema educacional e Cultura Digital: potencialidades nos espaços escolares</u>	Educomunicação. Cultura digital. Ecossistema educacional	Este artigo apresenta resultados encontrados em pesquisa que indagou sobre a Educação pensada no contexto da cultura digital e tem como objetivo contribuir para a discussão da Educação e sua relação com a cultura digital. Com o desenvolvimento de tecnologias digitais que proporcionam comunicação e conectividade, bem como o atravessamento da sociedade pela cultura digital, faz sentido pensarmos nas contribuições e que trazem para a educação. Nesse sentido, é preciso refletir sobre como vivenciamos a cultura digital e suas potencialidades educativas nos espaços escolares. A cultura digital criou um novo modelo de consumidor midiático mais ativo, participativo, coautor e criativo e, além disso, viabilizou o nascimento de um produtor de conteúdo

					e influenciador digital conhecido como Youtubero produtor de conteúdo da mídia social YouTube. Nesse sentido, algumas questões surgem: como podemos olhar para o fenômeno dos youtubers e encontrar critérios para fortalecer práticas pedagógicas baseadas no diálogo, criatividade, criticidade e aprendizagem colaborativa? Como a compreensão desse fenômeno pode nos ajudar a construir um ecossistema educomunicativo nos espaços escolares? A pesquisa foi realizada com uma abordagem documental do tipo netnográfica utilizando a codificação de dados qualitativos como técnica de análise buscando elucidar possíveis conexões entre Educomunicação e cultura digital. Os dados foram coletados do canal do youtuber Felipe Neto. As conclusões possibilitam avanços sobre a discussão a respeito da construção de ecossistemas educomunicativos em espaços escolares considerando o contexto da cultura digital.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
Referências: REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde Silveira. Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação. Comunicação & Educação , São Paulo, v. 2, n. , p. 70-80, 12 ago. 2020. Semestral.					
3	2020	REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde Silveira.	<u>Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação</u>	educomunicação ; pedagogia da comunicação; prática pedagógica educomunicativa (PPE); ecossistemas educomunicativos; pedagogia na educomunicação .	A Educomunicação é uma área que tem tido gradativamente mais visibilidade em instituições educacionais e suscita, portanto, articulação com a Pedagogia em pesquisas no intuito de compreender e contribuir para o paradigma educomunicativo. Nesse sentido, este estudo apresenta uma análise linguística das palavras e dos conceitos que a Educomunicação tem em seu âmbito pedagógico. A partir da reflexão teórica os autores deste artigo redefiniram terminologias e chegaram a área de interlocução denominada “Pedagogia na Educomunicação” como proposta que incorpora a Pedagogia da Comunicação, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) e os Ecossistemas Educomunicativos.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
Referências: JUNQUEIRA, Cinthia Faria. Formação do professor de educação infantil : mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) na perspectiva da educomunicação. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.					
4	2022	JUNQUEIRA, Cinthia Faria	<u>Formação do professor de educação infantil: mediação das tecnologias digitais</u>	Educação infantil. Professores. TDIC's. Educomunicação	Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar a relação entre o professor de educação infantil em um ambiente permeado pelas TDIC's e como seria possível trabalhar as TDIC's sob a

			<u>da informação e comunicação (TDIC's) na perspectiva da educomunicação.</u>	o. Ecosistema Educomunicativ o.	perspectiva da educomunicação. Diante de tal contexto, pretendemos contribuir para a formação de professores que buscam a implementação de práticas educacionais em suas aulas, em especial, os docentes da educação infantil, com alunos entre a faixa etária de quatro a seis anos. Apresentamos a relevância da identificação do professor da educação infantil frente a sua ação comunicacional em um ambiente mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's), e como é possível trabalhar com as TDIC's na educação infantil sob a perspectiva da educomunicação. Assim, dentre estes aspectos, temos o estudo e a análise do papel do professor da educação infantil em um ambiente mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, a importância do uso das TDIC's como meios facilitadores do processo comunicacional no ato pedagógico do professor da educação infantil, além de analisar e apresentar a importância da educomunicação enquanto prática pedagógica na educação infantil. Dessa forma, como produto da presente pesquisa, foi desenvolvido um tutorial que será distribuído eletronicamente intitulado: Tutorial de Educomunicação na Educação Infantil. Sua intenção é ser um instrumento para auxiliar o professor a criar seu ecossistema educacional, apresentando formas de utilizar a educomunicação na educação infantil; propor meios e atividades a serem aplicadas; indicar conteúdos e dicas através de hiperlinks. A pesquisa segue a abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e viés bibliográfico. Tendo embasamento teórico em autores que abordam temáticas como educomunicação e tecnologias digitais aplicadas no âmbito educacional; como José Manuel Moran, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Marilda Aparecida Behrens, Marcos Tarciso Masetto, Vani Moreira Kenski, entre outros.
N º	AN O	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
Referência: XAVIER, Manassés Moraes. Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva : leituras do jornalismo político no ensino médio. 2018. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Cap. 1. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13775 . Acesso em: 01 ago. 2023.					
5	2018	XAVIER, Manassés Moraes.	<u>Educomunicação em perspectiva dialógico-</u>	Teoria dialógica da linguagem Educomunicação	A presente Tese de Doutorado, amparada na concepção de leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões

			<u>discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio</u>	o Leitura e ensino Leituras dialógico-discursivas Sujeitos crítico-responsivos	responsáveis e responsivas e partindo da relação entre a Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin e o Círculo) e a Educomunicação, consiste numa pesquisa-ação realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Campina Grande – PB. O trabalho defende a tese de que atividades educacionais, numa perspectiva dialógico-discursiva, oportunizam a formação de leitores crítico-responsivos, leitores que constroem, em suas leituras da mídia, sentidos a partir da percepção da natureza verboideológica da linguagem. A questão-problema que orientou a pesquisa foi: qual o impacto educacional de leituras do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, à construção de leitores crítico-responsivos? Para responder a esse questionamento, seus objetivos foram organizados em: Geral – analisar a percepção dos pontos de vista e a construção deles em leituras que os alunos do Ensino Médio produziram sobre textos do jornalismo político em função da cobertura das Eleições 2014 para Presidência da República do Brasil e para o Governo do Estado da Paraíba; e Específicos – elaborar um Plano Didático Dialógico-Discursivo de leituras da mídia política baseado na Teoria Dialógica da Linguagem e na Educomunicação; descrever e analisar o impacto das leituras à formação da consciência política dos alunos, bem como as suas avaliações sobre a participação no projeto Leituras da mídia política: você faz?; e identificar os desafios e os avanços dessa intervenção educacional à formação do professor-pesquisador. No que concerne ao aspecto metodológico, a pesquisa-ação desenvolvida ocorreu no período de setembro a novembro de 2014. A turma participante era composta por 16 alunos e os 12 encontros presenciais se efetivaram, de modo geral, semanalmente, com duas horas/aula cada. Em se tratando dos resultados da pesquisa, a análise das leituras dos alunos, sobretudo, possibilitou-nos descrever o impacto da intervenção educacional para a formação leitora. Nesses termos, pontuamos um ganho formativo no sentido de que os alunos, em suas leituras, perceberam pontos de vistas e, a partir dessa percepção, construíram os seus, desenvolvendo leituras que possibilitaram a presença de valorizações, relações
--	--	--	--	---	---

					<p>dialógicas e posicionamentos críticos, leituras com marcas linguísticas que inscreveram os alunos em processos de interação discursiva – dentre essas marcas, citamos expressões verbais declarativas como “eu concordo”, “acredito que”, “podemos ver” – e leituras preenchidas por comparações entre as tendências ideológicas político-partidárias de diferentes veículos de comunicação midiática. As considerações pontuais (não finais) indicam a produtividade de se investir em metodologias de ensino pautadas na criação de ecossistemas educacionais de aprendizagens orientados pela necessidade formativa de práticas de leituras voltadas para o exercício dialógico de compreender, responsável e reponsivamente, os enunciados em diferentes campos da comunicação discursiva, dentre eles, o do jornalismo político.</p>
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
STAUDT, Marcus Vinícius. Educomunicação socioambiental: experimentações com audiovisual no Ensino Médio. 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 07 jan. 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/1083 .					
6	2016	STAUDT, Marcus Vinícius	<u>Educomunicação socioambiental: experimentações com audiovisual no Ensino Médio</u>	Educomunicação; Educomunicação; Socioambiental; Produção audiovisual; Escola; Ensino Médio	<p>Esta dissertação aborda a apropriação da educação socioambiental com grupos escolares. A educação em escolas é considerada uma forma de realizar trabalhos colaborativos entre os professores e os estudantes, independente da faixa etária ou rede escolar aos quais estes pertençam. Considera-se que os educadores podem se apropriar da área videográfica e sua linguagem. Gerando um processo de cidadania e construção coletiva. Problematisa-se como os meios audiovisuais podem auxiliar na democratização da comunicação a partir de um processo educacional no Ensino Médio? Como os princípios de educação se estabelecem neste processo? Estas questões combinam-se na constituição do problema de pesquisa. O objetivo geral deste estudo é investigar o uso da linguagem audiovisual em um processo de educação socioambiental no ambiente escolar. Esta pesquisa justifica-se pela percepção da necessidade da escola ampliar o uso de métodos no processo educativo, utilizando-se da linguagem audiovisual, a qual exerce fascínio nos estudantes contemporâneos. Este trabalho vai ao encontro de pressupostos de programas nacionais ligados à área ambiental e educacional, como os Parâmetros</p>

					Curriculares Nacionais, a Política Nacional de Educação Ambiental, Política Nacional do Meio Ambiente e o Programa Nacional de Educação Ambiental. O trabalho de campo foi desenvolvido em Lajeado/RS no primeiro semestre de 2015. Incluiu alunos e docentes de duas instituições de Ensino Médio, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco e Escola Estadual de Ensino Médio Santo Antônio. O método é qualitativo baseado na pesquisa ação-participante. Realizaram-se 18 encontros que abordaram temas ambientais, noções para produções audiovisuais, como roteirização, captação e edição. O resultado apontou que os meios audiovisuais foram uma estratégia que seduziu e possibilitou a democratização da comunicação por meio de um processo comunicativo no espaço escolar. E que os princípios norteadores da educação socioambiental emergiram no processo de modo natural, sendo os que mais evidenciaram-se foram o diálogo permanente e continuado, a interatividade e produção participativa de conteúdos, a não discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana. As práticas relatadas neste estudo apontam para o exercício comunicativo relacionados a diferentes ecossistemas comunicativos. Por meio das artes, construiu-se uma narrativa imagética. Realizou-se um processo pedagógico com uso didático das tecnologias de comunicação. Também os envolvidos foram educados para comunicar em grupo sobre seus modos de compreender a realidade que vivem, nos ambientes do bairro e da escola. Certamente ocorreu um processo de mediação tecnológica, já que manipularam equipamentos pouco comuns ao seu cotidiano, refletindo sobre modos de contar uma história por meio deles (roteirizar, captar imagens e editar). Da parte do mediador, exercitou-se a reflexão epistemológica.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
					SANTANA, Ana Carmen de Souza. Uma proposta de ciclos formativos em educação baseados na práxis fedathiana: o case do CRID. 2019. 254f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.
7	2019	SANTANA, Ana Carmen de Souza	<u>Uma proposta de ciclos formativos em educação baseados na práxis fedathiana: o case do CRID</u>		A presente pesquisa parte da experiência docente no projeto de extensão universitária intitulado “Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”, no qual realizou-se uma Pesquisa- ação pautada

					<p>na Teoria da Complexidade, Multirreferencialidade e Bricolagem. O problema da pesquisa questiona: qual a contribuição da Sequência Fedathi para uma práxis fedathiana pautada nos ciclos formativos em ecossistemas educacionais? O objetivo geral buscou compreender a práxis fedathiana situada no ecossistema educacional engendrado ao longo dos processos formativos, destacando quais as contribuições deste percurso para a formação dos bolsistas-pesquisadores, à luz da Sequência Fedathi. Os objetivos específicos propuseram-se a: analisar as contribuições das práticas e reflexões realizadas no contexto da pesquisa para a formação dos bolsistas; identificar a abordagem comunicativa, pedagógica, didática, curricular, e metodológica no ecossistema educacional do CRID à luz da práxis fedathiana; e, destacar os ciclos formativos como proposta educacional fundamentada na práxis fedathiana dos sujeitos e suas concepções subjacentes. Na metodologia, analisaram-se dados primários e secundários a partir reflexões de 14 bolsistas, bricolando planejamentos, relatórios de formação e de acompanhamento das atividades, notas de campo e artigos científicos produzidos entre os anos de 2015 a 2018. Os achados da pesquisa possibilitaram: reflexão sobre o trabalho realizado em três comunidades campesinas; análise dos princípios de sustentabilidade no projeto de Inclusão Sócio-Digital e os grupos de atuação (formação de gestores, inclusão digital, informática educativa, teletrabalho e webcomunicação); descrição dos ciclos em educação (formação interna, sensibilização, mão de massa, CRID nas redes); culminando numa proposta de ciclos formativos com descrição de suas etapas de preparação (seleção do público, natureza organizativa, plateau, currículo e práticas educacionais), aplicação (pedagogia mão no bolso, situações caixas-pretas, gambiarras situacionais, generalizações científicas e metodologia sequência fedathi) e validação. O que podemos perceber é que para se conceber uma educação que contemple a tríade ensino-pesquisa e extensão na Pós-modernidade deveríamos considerar as categorias: racionalidade educacional; transformação didática; práxis fedathiana, criatividade acadêmica; compromisso político-pedagógico; poeticidade científica;</p>
--	--	--	--	--	---

					permeabilidade etnocultural; e a práxis emancipatória.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	RESUMO
MELLO, Lucí Ferraz de. Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico . 2016. 395 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.					
8	2016	MELLO, Lucí Ferraz de	<u>Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico</u>	Avaliação Formativa Diálogo, Protagonismo Ecossistema Educomunicativo Educomunicação Informática Educativa Práticas Pedagógico-Comunicacionais	A presente tese, formulada no âmbito da linha de pesquisa Comunicação e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, teve como objetivo verificar se a abordagem de avaliação formativa adotada nas práticas dos laboratórios de informática educativa (LIE), ligados ao Núcleo de Informática Educativa (NIE), da Diretoria de Orientações Técnicas (DOT), Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), se estrutura a partir de aspectos educacionais, principalmente por meio da adoção de práticas pedagógico-comunicacionais que caracterizam o campo emergente da Educomunicação. Para tanto, a pesquisa tomou como objeto de estudo o mapeamento dos possíveis pontos em comum entre os elementos definidores do paradigma da Educomunicação e a abordagem de avaliação para a aprendizagem (avaliação formativa) implementada, a partir de 2011, pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) nos LIE de suas unidades educacionais. Inicialmente, foram definidos indicadores educacionais referentes às ações aqui nomeadas como práticas pedagógico-comunicacionais e às ditas competências educacionais, tendo como base a perspectiva defendida pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), Universidade de São Paulo (USP). Na sequência, foram destacadas as características conceituais da abordagem de avaliação dialógica e formativa adotada nos projetos desenvolvidos nos espaços dos LIE, sob coordenação do NIE, da DOT/SME-SP. Buscou-se, ao final, identificar os possíveis pontos comuns entre esses dois universos. A pesquisa de campo concentrou-se no estudo de oito casos vivenciados nos LIE, sendo que os dados coletados foram estudados principalmente com base na análise de conteúdo. Foram considerados: (a) a estrutura dos projetos; (b) os processos comunicacionais de elaboração e validação das rubricas enquanto instrumentos de avaliação formativa; (c)

					<p>as trocas reflexivas entre os participantes dos projetos durante as fases de cada projeto, levando-se em conta o depoimento dos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE), bem como as conclusões das avaliações finais (autoavaliações e avaliações entre pares). Os resultados obtidos confirmaram a hipótese norteadora da tese ao sinalizarem para a existência de pontos de aproximação entre a proposta de avaliação formativa adotada nos LIE da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Rede-SP) e o paradigma da Educomunicação, com ênfase para o aspecto que se refere à necessária estruturação fortemente dialógica da referida proposta de avaliação para sua ocorrência. Isso nos fez concluir sobre a existência de práticas Educomunicativas nos laboratórios de informática educativa em diferentes estágios, contexto esse que chamamos de Educomunicação Possível. As informações coletadas nos sinalizaram ainda para a forte dependência de processos comunicacionais pela abordagem de avaliação formativa adotada. Ou seja, dependendo da intensidade e características das práticas de natureza dialógica e da oferta de espaços para o exercício do protagonismo por parte das crianças e jovens alunos envolvidos no processo, observamos diferentes fases de implementação das ações estratégicas de avaliação formativa.</p>
--	--	--	--	--	--

Fonte: Autora (2023).

APÊNDICE D - QUADRO COM A BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA (EC)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2022	BARAÚN A, Silvana Malusá PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua JUNQUEIRA, Cinthia Faria	A educomunicação na ótica pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema comunicativo	Mestrado	Mostrar as possibilidades, a partir da educação atrelada à prática pedagógica, de se construir um ecossistema comunicativo por professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	Referencial teórico/ Pesquisa Bibliográfica.	Foram evidenciadas as possibilidades de se construir um ambiente comunicativo a partir da reflexão e ação do professor.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
2	2023	VIEIRA, Wanessa Matos. SARTORI, Ademilde Silveira	Ecossistema Comunicativo e Cultura Digital: potencialidades nos espaços escolares	Doutorado	Contribuir para a discussão da Educação e sua relação com a cultura digital	Abordagem documental do tipo etnográfica utilizando a codificação de dados qualitativos como técnica de análise buscando elucidar possíveis conexões entre Educação e cultura digital. Os dados foram coletados do canal do youtuber Felipe Neto.	As conclusões possibilitam avanços sobre a discussão a respeito da construção de ecossistemas comunicativos em espaços escolares considerando o contexto da cultura digital. “A criação de ecossistemas comunicativos nos espaços escolares possibilitará a construção de um novo modo de relação entre os ecossistemas comunicativos e os ecossistemas de aprendizagem: fazer lugar de encontro entre a escola e o contexto da cultura digital.”
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

3	2020	REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde Silveira.	Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação	Doutorado	Apresenta uma análise linguística das palavras e dos conceitos que a Educomunicação tem em seu âmbito pedagógico.	Reflexão teórica	Redefiniram terminologias e chegaram a área de interlocução denominada “Pedagogia na Educomunicação” como proposta que incorpora a Pedagogia da Comunicação, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) e os Ecossistemas Educomunicativos.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
4	2022	JUNQUEIRA, Cinthia Faria	Formação do professor de educação infantil: mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) na perspectiva da educomunicação.	Mestrado	Conhecer e analisar a relação entre o professor de educação infantil em um ambiente permeado pelas TDIC's e como seria possível trabalhar as TDIC's sob a perspectiva da educomunicação	A pesquisa segue a abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e viés bibliográfico. Tendo embasamento teórico em autores que abordam temáticas como educomunicação e tecnologias digitais aplicadas no âmbito educacional; como José Manuel Moran, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Marilda Aparecida Behrens, Marcos Tarciso Masetto, Vani Moreira Kenski, entre outros.	Dessa forma, como produto da presente pesquisa, foi desenvolvido um tutorial que será distribuído eletronicamente e intitulado: Tutorial de Educomunicação na Educação Infantil. Sua intenção é ser um instrumento para auxiliar o professor a criar seu ecossistema educacional, apresentando formas de utilizar a educomunicação na educação infantil; propor meios e atividades a serem aplicadas; indicar conteúdos e dicas através de hiperlinks.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
5	2018	XAVIER, Manassés Moraes.	Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio	Mestrado	Geral – analisar a percepção dos pontos de vista e a construção deles em leituras que os alunos do Ensino Médio produziram sobre textos do jornalismo político em função da cobertura das Eleições 2014 para Presidência da República do Brasil e para o Governo do Estado da Paraíba; e Específicos – elaborar um Plano Didático Dialógico-Discursivo de leituras da mídia política baseado na Teoria Dialógica da Linguagem e na Educomunicação; descrever e analisar o impacto das leituras à formação da consciência política dos alunos, bem como as suas avaliações sobre a participação no projeto Leituras da mídia política: você faz?; e identificar os desafios e os avanços dessa intervenção educ comunicativa à formação do professor-pesquisador. No que concerne ao aspecto metodológico, a pesquisa-ação desenvolvida ocorreu no período de setembro a novembro de 2014.	A pesquisa-ação desenvolvida ocorreu no período de setembro a novembro de 2014.	As considerações pontuais (não finais) indicam a produtividade de se investir em metodologias de ensino pautadas na criação de ecossistemas educ comunicativos de aprendizagens orientados pela necessidade formativa de práticas de leituras voltadas para o exercício dialógico de compreender, responsável e reponsivamente, os enunciados em diferentes campos da comunicação discursiva, dentre eles, o do jornalismo político.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
6	2016	STAUDT, Marcus Vinícius	Educomunicação socioambiental: experimentações com audiovisual no Ensino Médio	Mestrado	Investigar o uso da linguagem audiovisual em um processo de educação socioambiental no ambiente escolar.	O trabalho de campo foi desenvolvido em Lajeado/RS no primeiro semestre de 2015. Incluiu alunos e docentes de	O resultado apontou que os meios audiovisuais foram uma estratégia que seduziu e possibilitou a democratizaçã

						<p>duas instituições de Ensino Médio, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco e Escola Estadual de Ensino Médio Santo Antônio. O método é qualitativo baseado na pesquisa ação participante. Realizaram-se 18 encontros que abordaram temas ambientais, noções para produções audiovisuais, como roteirização, captação e edição.</p>	<p>o da comunicação por meio de um processo educacional no espaço escolar. E que os princípios norteadores da educação socioambiental emergiram no processo de modo natural, sendo os que mais evidenciaram-se foram o diálogo permanente e continuado, a interatividade e produção participativa de conteúdos, a não discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana. As práticas relatadas neste estudo apontam para o exercício educacional relacionados a diferentes ecossistemas educativos. Por meio das artes, construiu-se uma narrativa imagética. Realizou-se um processo pedagógico com uso didático das tecnologias de comunicação. Também os envolvidos foram educados para comunicar em</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							grupo sobre seus modos de compreender a realidade que vivem, nos ambientes do bairro e da escola. Certamente ocorreu um processo de mediação tecnológica, já que manipularam equipamentos pouco comuns ao seu cotidiano, refletindo sobre modos de contar uma história por meio deles (roteirizar, captar imagens e editar). Da parte do mediador, exercitou-se a reflexão epistemológica
N.º	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
7	2019	SANTANA, Ana Carmen de Souza	Uma proposta de ciclos formativos em educomunicação baseados na práxis fedathiana: o case do CRID	Doutorado	Compreender a práxis fedathiana situada no ecossistema educacional engendrado ao longo dos processos formativos, destacando quais as contribuições deste percurso para a formação dos bolsistas-pesquisadores, à luz da Sequência Fedathi. Os objetivos específicos propuseram-se a: analisar as contribuições das práticas e reflexões realizadas no contexto da pesquisa para a formação dos bolsistas; identificar a abordagem comunicativa, pedagógica, didática,	Na metodologia, analisaram-se dados primários e secundários a partir das reflexões de 14 bolsistas, planejando, produzindo, relatando a formação e de acompanhamento das atividades, notas de campo e artigos científicos produzidos entre os anos de 2015 a 2018.	Os achados da pesquisa possibilitaram: reflexão sobre o trabalho realizado em três comunidades campesinas; análise dos princípios de sustentabilidade e no projeto de Inclusão Sócio-Digital e os grupos de atuação (formação de gestores, inclusão digital, informática educativa, teletrabalho e webcomunicação); descrição

					curricular, e metodológica no ecossistema educutivo do CRID à luz da práxis fedathiana; e, destacar os ciclos formativos como proposta educutiva fundamentada na práxis fedathiana dos sujeitos e suas concepções subjacentes.		dos ciclos em educutiva (formação interna, sensibilização, mão de massa, CRID nas redes); culminando numa proposta de ciclos formativos com descrição de suas etapas de preparação (seleção do público, natureza organizativa, plateau, currículo e práticas educutivas), aplicação (pedagogia mão no bolso, situações caixas- pretas, gambiarras situacionais, generalizações científicas e metodologia sequência fedathi) e validação. O que podemos perceber é que para se conceber uma educação que contemple a tríade ensinopesquisa e extensão na Pós-modernidade deveríamos considerar as categorias: racionalidade educutiva; transformação didática; práxis fedathiana, criatividade acadêmica; compromisso
--	--	--	--	--	--	--	--

							político-pedagógico; poeticidade científica; permeabilidade e etnocultural; e a práxis emancipatória.
N.º	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
8	2016	MELLO, Lucí Ferraz de	Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico	Doutorado	Verificar se a abordagem de avaliação formativa adotada nas práticas dos laboratórios de informática educativa (LIE), ligados ao Núcleo de Informática Educativa (NIE), da Diretoria de Orientações Técnicas (DOT), Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), se estrutura a partir de aspectos educacionais, principalmente por meio da adoção de práticas pedagógicas comunicacionais que caracterizam o campo emergente da Educomunicação.	O método principal que procurei seguir para verificar os dados coletados foi a Análise de Conteúdo, sendo que para isso, estabeleci como categoria alguns temas e estruturei um quadro com seus respectivos subtemas, para me nortear no mapeamento dos possíveis pontos de aproximação entre Educomunicação e a abordagem de avaliação formativa em estudo	Os resultados obtidos confirmaram a hipótese norteadora da tese ao sinalizarem para a existência de pontos de aproximação entre a proposta de avaliação formativa adotada nos LIE da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Rede-SP) e o paradigma da Educomunicação, com ênfase para o aspecto que se refere à necessária estruturação fortemente dialógica da referida proposta de avaliação para sua ocorrência. Isso nos fez concluir sobre a existência de práticas Educomunicativas nos laboratórios de informática educativa em diferentes estágios, contexto esse que chamamos de Educomunicação.

							<p>ão Possível. As informações coletadas nos sinalizaram ainda para a forte dependência de processos comunicacionais pela abordagem de avaliação formativa adotada. Ou seja, dependendo da intensidade e características das práticas de natureza dialógica e da oferta de espaços para o exercício do protagonismo por parte das crianças e jovens alunos envolvidos no processo, observamos diferentes fases de implementação das ações estratégicas de avaliação formativa.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Autora (2023).

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Educomunicação: o uso das tecnologias no ensino médio profissionalizante”**. O objetivo deste trabalho é elaborar uma proposta formativa para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de educadores do ensino médio profissionalizante por meio de ecossistema educ comunicativo.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo um questionário on-line e participando de três encontros presenciais previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa contribuirá para fomentar o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos educadores do ensino médio profissionalizante de um centro de educação profissionalizante.

De acordo com a resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. O potencial de risco associado à pesquisa é considerado mínimo, embora seja possível que haja algum constrangimento ao responder o questionário. Caso surjam quaisquer riscos durante a implementação da pesquisa, os participantes serão encaminhados à clínica escola de psicologia da Universidade do Planalto Catarinense, onde poderão receber atendimento gratuito.

Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa. Já os benefícios decorrentes da pesquisa incluem os educadores e as educadoras participantes e os educandos e educandas do ensino médio profissionalizante. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49)999402624. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos! Eu, Thaís Pereira de Souza (CPF: 083.096.859-80) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Thaís Pereira de Souza

Endereço para contato: Av. 1º de maio, 694. Bairro Coral – Lages/SC

Telefone para contato: (49)99940-2624

E-mail: thaispereiradesouza@uniplaclages.edu.br

APENDICE F - CONVITE PARA FORMAÇÃO

FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E EDUCADORAS DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE DO CEDUP RENATO RAMOS DA SILVA

**CONVIDAMOS VOCÊS PARA PARTICIPAR DA FORMAÇÃO
“TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE A
PARTIR DOS ECOSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS”,
UMA PROPOSTA FORMATIVA QUE INTEGRA FUNDAMENTOS DA
EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIAS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E
CULTURA DIGITAL CRÍTICA,
VISANDO À QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AO
FORTALECIMENTO DA AUTORIA DOCENTE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS
MEDIADOS POR TECNOLOGIAS.**

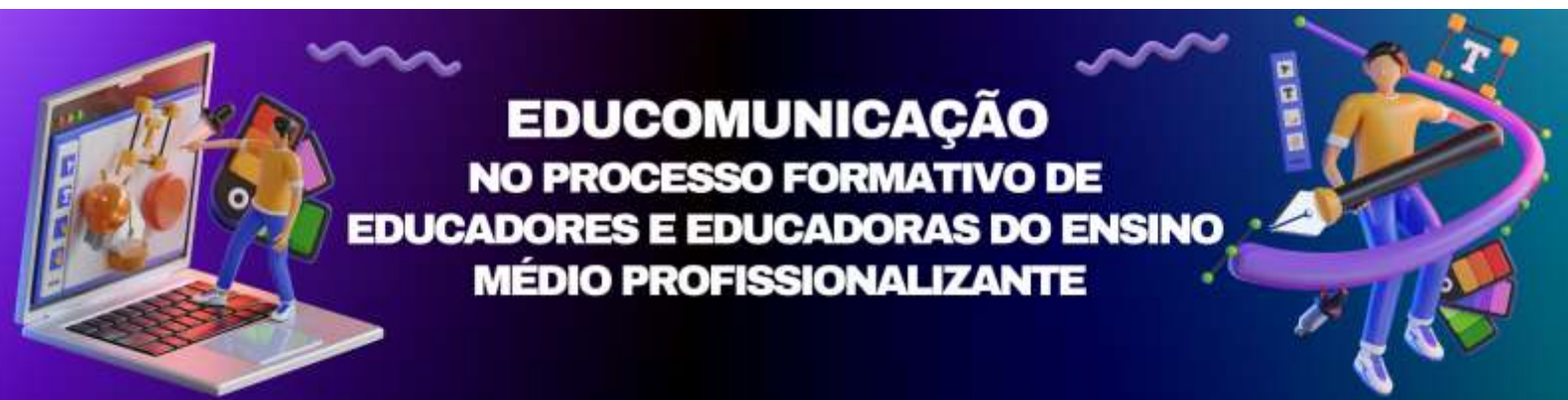
**13 E 27 DE JUNHO
DAS 13H30 ÀS 16H45**

Local:
CEDUP RENATO
RAMOS DA SILVA

Carga horária total: 20 horas (com certificação pela UNIPLAC)



APENDICE G - ROTEIRO DE FORMAÇÃO ENVIADA AOS PARTICIPANTES



PROPOSTA FORMATIVA EDUCOMUNICATIVA

Tema: Tecnologias Digitais no Ensino Médio Profissionalizante a partir dos Ecosistemas Educomunicativos

Educadores e educadoras do Ensino Médio Profissionalizante do CEDUP Renato Ramos da Silva, convidamos para participar da formação “**Tecnologias Digitais no Ensino Médio Profissionalizante a partir dos Ecosistemas Educomunicativos**”, uma proposta formativa que integra os fundamentos da **Educomunicação**, das **mídias digitais**, da **inteligência artificial** e da **cultura digital crítica**, visando à qualificação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento da autoria docente em contextos educativos mediados por tecnologias.

Carga horária total: 20 horas (6h síncronas + 14h assíncronas) - **Certificação pela UNIPLAC**

Objetivo Geral: Fortalecer o papel do educador e da educadora como agente de transformação nos contextos do Ensino Médio Profissionalizante, por meio da integração de tecnologias digitais, Inteligência Artificial (IA) e práticas educomunicativas que promovam autoria, engajamento e ética na cultura digital.

I. ENCONTROS SÍNCRONOS – 6h

• 13 de junho – Encontro 1 (13h30 às 16h45)

Tema: Fundamentos da Educomunicação, Ecosistemas Digitais e Inteligência Artificial

- Mapeamento dos fluxos educomunicacionais e mídias presentes nas escolas.
- Reflexão crítica sobre o papel do educador como agente comunicador.
- Oficina prática com **ferramentas de IA**: criação de planos de aula, imagens educativas, roteiros criativos, troca de boas práticas e experiências.
- Discussão sobre ética digital e práticas inovadoras no uso das tecnologias.

• 27 de junho – Encontro 2 (13h30 às 16h45)

Tema: Práticas Criativas e Planejamento Educomunicativo

- Oficinas de produção de **podcasts, jogos interativos, roteiros gamificados e quizzes**.
- Planejamento colaborativo de **sequências didáticas digitais autorais**, voltadas ao Ensino Médio Profissionalizante.
- Análise de dados educacionais digitais (Google Forms, Quizlet, Quizziz, Kahoot) e construção de **critérios avaliativos educomunicativos**.
- Socialização dos materiais elaborados e feedback entre pares.

II. ETAPA ASSÍNCRONA – 14h

Atividades complementares disponíveis em ambiente virtual (Página no Notion+ Drive compartilhado)

- **Leitura Orientada (4h)**
- **Exploração Autônoma de Ferramentas Digitais (3h)**
- **Planejamento e Aplicação da Sequência Didática (7h)**

Materiais Complementares e Recursos de Apoio

APENDICE F - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: **Tecnologias digitais e ecossistemas educacionais no ensino médio profissionalizante**

Objetivo: Avaliar a efetividade da formação no desenvolvimento de competências pedagógicas, técnicas e críticas relacionadas à Educomunicação, ao uso ético de tecnologias digitais e à criação de propostas pedagógicas autorais.

Em cada item proposto, você será convidado(a) a atribuir uma nota de 1 a 5 estrelas, conforme sua percepção sobre a experiência vivida na formação. Essa escala nos ajuda a compreender o quanto os objetivos foram alcançados e o que pode ser aprimorado.

1 estrela indica que a experiência foi muito insatisfatória, ou seja, não atendeu às suas expectativas.

2 estrelas apontam que houve participação, mas com muitas limitações ou dificuldades.

3 estrelas refletem uma experiência satisfatória, com pontos positivos e outros que ainda podem melhorar.

4 estrelas indicam que a atividade foi muito boa, relevante e bem conduzida.

5 estrelas mostram que a proposta superou suas expectativas, proporcionando envolvimento, sentido e aplicabilidade na prática docente.

Lembre-se: não há respostas certas ou erradas. Sua avaliação é um espaço de escuta e diálogo, e contribuirá para fortalecer futuras formações, sempre em construção coletiva.

1. O mapeamento dos ecossistemas comunicacionais escolares possibilitou identificar fluxos, agentes e mídias presentes na escola.

2. Senti-me instigado(a) a reconhecer minha atuação docente como comunicadora e integradora de linguagens e saberes.

3. Os diálogos auxiliaram na reflexão sobre o uso ético da IA na educação.

4. As ferramentas digitais exploradas (ChatGPT, Canva, Gemini, NotebookLM, Google Documentos, Kahoot, etc.) mostraram-se úteis e aplicáveis à minha prática docente.

5. As dinâmicas de boas práticas trocadas estimularam a elaboração de propostas autorais e contextualizadas.

6. A exposição das ferramentas foi clara, objetiva e contextualizada.

7. A criação de materiais com IA possibilitou aplicar conceitos e desenvolver recursos relevantes para minha atuação.

8. As atividades práticas (produção de podcast, jogos, quizzes etc.) promoveram a criatividade e autoria pedagógica.

9. A construção coletiva de critérios avaliativos ampliou minha compreensão sobre avaliação dialógica e formativa.

10. A proposta de planejamento colaborativo favoreceu a integração entre teoria, prática e tecnologias digitais.

11. A formação atendeu às minhas expectativas iniciais.

12. Sinto-me mais preparado(a) para integrar tecnologias digitais de forma crítica, criativa e colaborativa em minha prática.

13. Quais foram os principais aprendizados desta formação para sua prática docente?

14. Que desafios você identifica para aplicar os conhecimentos e propostas discutidos?

15. O que você sugere para aprimorar futuras formações com essa abordagem?

16. Gostaria de deixar algum comentário, sugestão ou reflexão final sobre sua experiência nesta formação?