

ARTIGO

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:
PARÂMETROS DOS ÚLTIMOS 20 ANOS DE PESQUISAS NAS
BASES SCIELO E SCOPUS.

TANISSE PAES BÓVIO BARCELOS CORTES^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-3227>

ANALICE DE OLIVEIRA MARTINS^{1**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1136-9527>

CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA^{1***}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>

RESUMO: O trabalho tem como objetivo investigar as pesquisas que exploram a relação entre Educomunicação e Formação docente, Educação midiática e Formação docente, nacional e internacionalmente. As buscas foram realizadas nas bases SciELO e Scopus, do período de 1997 a 2017, tendo as finalidades específicas de mapear os dados, por meio de gráficos, além de refinar os resultados para uma análise profícua das publicações. A partir dos resultados, foi possível confirmar a escassez de trabalhos nacionais e internacionais que contribuam com reflexões para uma formação docente no âmbito de uma cultura digital. Apesar de iniciativas interessantes de estudo das mídias, há a prevalência, nos cursos, de noções direcionadas ao uso das tecnologias no ensino, com ênfase disciplinar. As perspectivas críticas e criativas de leitura e produção em mídias são pouco exploradas. Assim, defende-se a Mídiaeducação como um âmbito formativo fundamental para o exercício de uma cidadania ativa.

Palavras chave: Educação midiática. Educomunicação. Formação docente. Cultura digital.

¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

* Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Bolsista pesquisadora (UENF). Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação (PICENTI). E-mail: <tanisseboviop@gmail.com> .

** Pós-doutora em Literatura Brasileira Contemporânea pela Università degli Studi Roma Tre. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação (PICENTI). E-mail: <analice.martins@terra.com.br> .

*** Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cognição em Linguagem Mestrado e Doutorado (UENF). Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação (PICENTI). E-mail: <chmsouza@gmail.com> .

MEDIA EDUCATION, EDUCOMMUNICATION AND TEACHER TRAINING: PARAMETERS OF THE LAST 20 YEARS OF RESEARCH ON SCIELO AND SCOPUS DATABASES.

ABSTRACT: The goal of this study is to investigate the researches that explore the relationship between Educommunication and Teacher Training, Media Education and Teacher Training, on a national and international scale. The search for documents was made on SciELO and Scopus databases, from the period between 1997-2017, with the specific purposes of mapping the data through graphs and refining the results for a profitable analysis of the publications. From the results obtained, it was possible to confirm the lack of studies that contribute with reflections for a teacher training in the scope of a digital culture. Despite interesting initiatives in the study of the media, there is a prevalence, in the courses, of notions directed to the use of technologies in teaching, with a disciplinary emphasis. Critical and creative perspectives of reading and production in media are poorly explored. Thus, Media Education is defended as a fundamental formative field for the exercise of active citizenship.

Keywords: Media Education. Educommunication. Teacher training. Digital culture.

INTRODUÇÃO

Ainda que pareça consensual o entendimento de que as percepções culturais da sociedade em sua fase digital organizam-se cada vez mais a partir das mídias e que elas cumprem a função de mediadoras entre os atores sociais e a cultura, (re)configurando as possibilidades de interações coletivas, não é descartável a necessidade urgente de a educação enfatizar a importância das transformações socioculturais promovidas pelas tecnologias.

Os processos engendrados pelas atualizações tecnológicas comunicacionais, sobretudo digitais, integram (re)configurações que compreendem não apenas aspectos técnicos, mas contextos sociais e culturais que estruturam as formações discursivas dos sujeitos. Algumas dessas mudanças repercutem nas maneiras de interação, de acesso à informação, de produção, recepção e circulação de conteúdos, estendendo-se as formas de construção do sujeito e de relação com o outro, com os aparatos técnicos. Condições que solicitam outro olhar sobre os processos comunicacionais e suas interferências na dinâmica sociocultural, simbólica.

Compreender as mídias como um processo de mediação solicita reconhecer a tensão entre o tecnológico, o industrial e o

social (SILVERSTONE, 2005). Com a pressuposição de que os princípios educativos refletem a sociedade que se deseja construir e considerando que a demanda da sociedade não é sempre a mesma da educação, não se pode desconsiderar o papel das mídias na formação de professores. Sendo também estruturação para a vida cotidiana movida pela informação, mesmo com acesso fragmentado e desigual. Esse modo *on* de viver determina as interações entre o indivíduo e a informação, a construção de conhecimento.

As formações educativas em diferentes modalidades, bem como as instituições sociais, são marcadas pelos cenários históricos, culturais e sociais nos quais os processos comunicacionais e seus sistemas constituem fator importante, o que torna insuficiente considerar apenas as células formais que compõem o quadro educacional: docente, discente, materiais didáticos, formação, ensino-aprendizagem, etc., sem analisar o contexto que vai além da escola.

Nesse sentido, a Educação midiática¹ volta-se para reflexões de ensino e análise sobre, para e com os meios de comunicação e compõe arcabouço teórico que toma as ações comunicativas em diversos âmbitos na tentativa de considerar esse processo tão fundamental na vida do indivíduo e estimular práticas democráticas em que a cidadania seja exercida. Dentre as variadas vertentes e impasses sobre suas ações, há consenso entre especialistas (SOARES, 2002, 2014; MARTÍN-BARBERO, 2000, 2002; BELLONI, BÉVORT, 2009; FANTIN e RIVOLTELLA, 2010; FANTIN, 2012) sobre a imprescindível necessidade de dar a devida atenção para a educação e a comunicação.

Na interseção entre Educação e Comunicação, tais pesquisadores preconizam que, na formação docente o processo comunicativo (mídias, tecnologias e linguagens) seja estudado, praticado e aprimorado pelo prisma de uma relação emancipadora com as mídias. O que requer um ensino para, sobre as mídias, com as mídias e por meio das mídias, a partir de uma abordagem crítica (objeto de estudo), instrumental e expressivo-produtiva.

Com isso, há o interesse em conhecer quais as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Educação midiática, Educomunicação e Formação docente em nível nacional e internacional, para um parâmetro do que tem sido desenvolvido. Como hipótese, defende-se que a temática relativamente recente é pouco explorada, apesar da fundamental importância em inserir nas discussões científicas e educacionais os processos impulsionados pela cultura digital. O que possibilitaria entender, sobretudo na formação inicial docente (fase principal para

outras transformações), as mídias como elementos importantes para a produção, reprodução e transmissão da cultura e que o estímulo de sua apropriação crítica e criativa condiz com o exercício efetivo da cidadania.

O trabalho apresenta o objetivo geral de investigar as pesquisas que exploram a relação entre Educomunicação e Formação docente, Educação midiática e Formação docente, nacional e internacionalmente nos últimos 20 (vinte) anos – 1997 a 2017, nas bases SciELO e Scopus. Tendo as finalidades específicas de mapear, por meio de gráficos, os dados gerados pela busca discriminados por ano de publicação, tipo de documento, fonte, autores, instituição, país e área de conhecimento. Além de refinar os resultados para uma análise profícua das publicações e de suas contribuições para o campo.

A metodologia, quanto aos objetivos, é definida pela pesquisa descritiva, utilizando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura). Devido ao levantamento bibliométrico, desenvolvido a partir de bases de dados, o trabalho é também reconhecido como pesquisa de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” por discutir determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, inteirando-se sob quais formas, aspectos e dimensões os trabalhos são destacados (FERREIRA, 2002).

O estudo realizado ampara-se em contribuições dos pesquisadores Soares (2002, 2014); Martín-Barbero (2000, 2002); Belloni e Bévort (2009); Fantin (2012) entre outros, apresentados em partes que compreendem a Educação midiática em perspectiva histórica e suas vertentes resumidas nos protocolos Moral, Cultural e Mediático, com destaque para a abordagem Educomunicativa. A formação docente também foi abordada pela relação com os processos comunicativos e tecnológicos. A análise dos dados da bibliometria realizada foi acrescida. Tal levantamento colabora substancialmente para o conhecimento das pesquisas desenvolvidas nas áreas nos últimos 20 anos em âmbitos nacionais e internacionais, além de contribuir com o entendimento de que a educação precisa considerar a comunicação como meio estratégico e necessário para a produção e a circulação da informação e do conhecimento e de construções socioculturais, inclusive de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

A temática da Educação sobre e com as mídias vem sendo recorrente em alguns congressos e documentos oficiais que assumem

a inevitável necessidade de aproximação entre as áreas: Educação e Comunicação. Notoriamente os avanços técnicos e as mudanças sociais e culturais impulsionam essa dialética para uma visão inter/transdisciplinar que dê conta dos desafios da cultura digital.

A expressão *Educação para as mídias* ou *Mídiaeducação* surgiu em 1960 em organismos internacionais, particularmente na UNESCO, referindo-se a duas vertentes: à capacidade das mídias de massa como meio de Educação a distância e à preocupação de professores e intelectuais com as influências das mídias, os riscos de manipulação ideológica, política, de consumo e a necessidade de abordagens críticas (BÉVORT e BELLONI, 2009).

Em 1973, a UNESCO apresentou uma primeira definição que explicitou a dupla dimensão da Mídiaeducação, dando ênfase aos meios como objeto de estudo de leitura crítica e ação interventora para alertar e minimizar os efeitos das mídias, e como ferramenta pedagógica de função educacional, de instrumento de ensino.

A tentativa da UNESCO em aproximar as áreas de Comunicação e Educação na esfera das políticas públicas teve início no debate sobre o desenvolvimento da América Latina, e não na reflexão específica da influência da mídia na sociedade – ponto relevante para se pensar a importância desta pauta para o alcance de uma sociedade mais cidadã. Com isso, a organização direcionou seus esforços para promover um encontro no México, em dezembro de 1979, recebendo os ministros de Educação e do Planejamento dos países Latinos para averiguar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região. Resultou desse evento o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (SOARES, 2014b).

De maior amplitude internacional, a *Declaração de Grünwald*, decorrida de reunião na Alemanha ocidental em 1982, foi outro passo marcante para a formação desse campo de ação educativa. O documento, organizado por representantes de 19 países, apresentou a ideia comum sobre a importância das mídias e o dever de os sistemas educacionais ajudarem os cidadãos a compreenderem esses fenômenos. O termo “mídiaeducação” foi nela aprovado.

A *Agenda de Paris* (2007) revelou, com balanço dos 25 anos de *Grünwald*, que a Mídiaeducação não está incluída na escola e tampouco se tornou prioridade na sociedade, apesar de iniciativas interessantes de educadores militantes. Nela, reafirma-se a convicção de que a Educação midiática faz parte da formação para a cidadania e que é indispensável para a constituição de uma sociedade plural,

inclusiva e participativa (BÉVORT e BELLONI, 2009).

Pela análise de Soares (2014b), descobriu-se que os poucos educadores para os meios do continente latino, pertencentes a ONGs ou Centros de pesquisa, agora integrados ao Projeto Principal, abandonaram tanto as teorias manipuladoras como as ideológicas (vertentes explicadas na subseção a seguir). Para esses decisores:

Não lhes servia mais o cientificismo sistêmico, quanto menos o moralismo exacerbado. Buscavam, em outra direção, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (sob a sigla Nomic). Caminho estratégico foi, para tanto, a ponte construída entre os referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento [BORDENAVE; CARVALHO, 1979], de um lado, e as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais [MARTÍN-BARBERO, 2000] de outro (SOARES, 2014b, p. 21).

O fato afastou um grupo significativo de ativistas latino-americanos da visão tradicional centrada no fenômeno midiático (com as denúncias de atos de violência, apelo sensual ou manipulação da informação). Desafio posto para uma busca de outro sentido de fazer educação para a comunicação.

Um exemplo foi o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), em 1980 e 1990. A metodologia adotada permitia a pessoas e grupos (lideranças do movimento popular e docentes) descobrir a “natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva positivista e cognitivista), ao que se somava o convite para que se apoderassem das linguagens e dos processos de produção.” (SOARES, 2014b, p. 21). Assim foi constituída a comunicação alternativa/popular em 1970/1980 no continente.

Em mais uma ação importante, ao final da década de 1990 (maio, 1998), ocorreu, em São Paulo, o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. Oportunidade efetiva para trocas de concepções entre os especialistas em “educação para a comunicação” e os “educadores para a mídia”, além de professores de sala de aula. Foram 1.500 participantes, 170 palestrantes especialistas de 30 países.

O impacto foi tão relevante que o I Congresso Internacional foi objeto de estudos acadêmicos no Brasil e no exterior. A conclusão

a que chegou o pesquisador indiano Joseph S. Devadoss, em sua tese de doutoramento pela *Università Pontificia Salesiana* (Roma), foi de que o encontro representa um dos cinco eventos mundiais mais importantes sobre Mídiaeducação da década de 1990,² garantindo a circulação de ideias intercambiadas tanto da Europa quanto da América Latina e conferindo destaque à proposta de Buckingham sobre extinguir o enfoque protecionista em relação às crianças pela valorização de estudos acompanhados de práticas.

Outra ideia que prevaleceu foi a de Roberto Ferguson que defende a *Media Education* sob o enfoque de uma metodologia que possibilite a construção coletiva e solidária de conhecimentos em função da análise crítica da mídia. O professor Ismar Soares também foi citado pela defesa de que as preocupações devem estar centradas no processo comunicativo e não, especificamente, na análise dos meios de informação em si mesmos. Em suma, os debates contribuíram para que a Educação Midiática deixasse de ser considerada como um problema meramente educativo para tornar-se uma questão de natureza cultural. Outra novidade foi a apresentação de um conceito ainda desconhecido: a Educomunicação (SOARES, 2014b).

ALGUMAS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A área de intervenção entre Educação e Comunicação possibilita diferentes práticas, apesar de alguns manuais indicarem um modelo único de exercer a Educação Midiática. Ao analisar historicamente os programas estabelecidos, Soares (2014b) conclui que há prevalência de três protocolos básicos, entre outros possíveis, compreendidos pelo “conjunto de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional)” (SOARES, 2014b, p. 17).

O Protocolo Moral, ainda hegemônico e o mais antigo (1930), foi desenvolvido por religiosos de diferentes denominações (judeus, protestantes, católicos) que mantêm atividades educativas, algumas sistemáticas, contra os perigos representados pelas produções cinematográficas e, posteriormente, pelas mídias que invadiram os lares, a partir de 1950. Advém desta orientação o entendimento de que o direito da infância e da juventude em ter uma produção midiática de qualidade não pode ser suprimido pela liberdade de expressão. Por isso a necessidade de adotar regras de conduta para impedir os excessos dos meios, como

a classificação indicativa dos espetáculos, exigindo produções com base na responsabilidade social. Em vertente mais extrema, alguns defendem a proibição de propagandas dirigidas a crianças.

O Protocolo Cultural reconhece que a comunicação e os meios de informação são partes integrantes da cultura, por isso necessitam ser conhecidos e estudados. Pelo acesso à informação sobre a mídia, crianças e jovens podem ficar imunes aos seus excessos, principalmente daqueles que exercem efeitos psicológicos sobre sua formação. O foco desta perspectiva é a relação dos educandos com os meios de comunicação e as tecnologias. Assim as atividades que seguem esse protocolo intitulam-se por denominações como: *Educación para los Medios*, Espanha; Educação para os Meios, Portugal e Mídiaeducação, Brasil.

O Protocolo Mediático delinea-se por uma corrente de certa maneira recém-sistematizada, apesar de estar estabelecida desde 1980 na América Latina. A partir dos movimentos sociais, tal princípio luta pela universalização do direito à comunicação para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, “o acesso à palavra”, negado aos mais pobres e excluídos e cerceado pelos conglomerados hegemônicos midiáticos. O enfoque desta vertente não está no meio em si, mas no processo comunicativo como um todo, preocupando-se com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para isso, todas as formas de comunicação (interpessoal, familiar, escolar, midiática massiva, dentre outras) são objetos de análise. A Teoria das Mediações Culturais de Martín-Barbero é responsável pelo uso da expressão mediático. Ela fundamenta que todos estão inseridos e envolvidos em diferentes ecossistemas comunicativos, transitando nas funções de emissores e de receptores. Soares (2014b) explica que:

Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores (SOARES, 2014b, p. 18).

No intuito de contribuir com entendimento dessas diferentes abordagens, foi criado um quadro comparativo (Quadro 1), a partir das explicações de Soares (2014b) e de algumas reflexões de Zanchetta (2007).

QUADRO 1. Síntese dos protocolos da Educação Midiática

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA			
PRINCÍPIOS	PROTOCOLOS		
	MORAL	CULTURAL	MEDIÁTICO
Natureza do problema	Político-ideológico (moral)	Educativo	Cultural
Objeto de estudo	Mensagem	Relação entre educandos e os meios	Processo comunicativo em sua abrangência
Foco	Análise das mensagens dos meios de comunicação “por elas mesmas” (texto hermético)	Análise dos meios de comunicação e a relação com as audiências	Análise do processo comunicativo [algo que é construído e que depende dos agentes (do contexto, e das influências) da mediação das relações para desenvolver diálogo e pluralismo]
Direcionamento	Protecionista das crianças e jovens com relação as mensagens das mídias	Protecionista da relação das crianças e dos jovens com os meios	Ativista para o protagonismo social e a garantia do direito à cidadania e à comunicação
Corrente	Denuncista	Denuncista	Análítica-empoderadora
Considera a audiência	Totalmente passiva	Parcialmente passiva (quando informadas ficam “imunes”)	Pró-ativa
Considera a mídia	Um mau exemplo	Desvalorizada pelos seus excessos	Algo que pode ser valorizado pela análise do processo comunicativo
Intencionalidade	Denunciar para proteger	Informar para proteger	Reconhecer os pontos positivos e negativos das mídias pela análise e uso dos meios de comunicação como procedimento metodológico para ir além deles

Fonte: Os autores (2018).

Na América Latina, de 1970, intelectuais e educadores manifestaram uma forte reação à possível influência dos meios, em especial, da televisão sobre crianças e jovens. A reação tinha dois fundamentos opostos teoricamente. Pela “teoria política-ideológica”, os intelectuais ocupavam-se de estudos sobre as estruturas econômicas e políticas que sustentavam as formas de comunicação (crítica às empresas e aos governos que favoreciam os veículos de informação). Denunciavam a explícita dependência do hemisfério Sul

ao hemisfério Norte, a respeito de produção e distribuição de bens culturais e comunicacionais. Esse polo era sustentado pela “corrente marxista da imposição da ideologia das classes dominantes (detentora dos meios de informação) sobre as classes dominadas (consumidora dos meios)” (SOARES, 2014b, p. 19).

Os militantes da Educação Midiática adotavam a “teoria manipuladora”, sob os preceitos de pesquisadores norte-americanos de linha liberal (Laswell e Scharamm). Para eles a eficácia da ação comunicativa era garantida pela teoria dos efeitos, ou seja, pela dualidade e prevalência do emissor sobre o receptor (as mídias poderosas comandavam o imaginário de uma audiência passiva). Nesse sentido as crianças aprendiam com as mídias que necessitavam ser vigiadas. O objeto de estudo nos programas em salas de aula eram as mensagens dos meios e os seus impactos (estereótipos), ficando esquecidos os processos de produção e a estrutura de poder visados na corrente de perspectiva ideológica (SOARES, 2014b).

As duas correntes, de formas diferentes, eram denunciastas e não levavam em consideração a capacidade de reação e resposta do público, consumidor. A visão pessimista dos meios impossibilitava qualquer diálogo entre a comunicação (espaço descomprometido e promíscuo de lazer e entretenimento) e a educação (espaço oficial e sério de formação), ao ponto de gerar resistência dos sistemas educativos aos programas de Educação Midiática. Foi nesse cenário que a UNESCO decidiu investir com propostas de formação a partir de uma terceira possibilidade: de desenvolvimento cultural da população do continente (SOARES, 2014b), conforme foi citado anteriormente pelas ações e eventos apoiados pelo órgão.

A EDUCOMUNICAÇÃO: UMA ÁREA EM EXPANSÃO

Na década de 1990, impulsionados também por estudos de recepção com foco para os processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo), a área da Educomunicação foi reafirmada por pesquisadores. Além de alguns acontecimentos na América Latina, o Fórum sobre Mídia e Educação, promovido no Brasil - novembro de 1999, consolidou a definição de parâmetros que aproximam as áreas, conforme suas conclusões:

Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes (BRASIL, 2000, p. 25).

Entre 1997 e 1998, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, sob a coordenação do professor pesquisador Ismar de Oliveira Soares, realizou uma das mais importantes pesquisas, sob o título “Inter-relações entre comunicação e educação na cultura latino-americana”, com participação de 178 especialistas (produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e educação) de 12 países da América Latina, por questionário.

As hipóteses confirmadas da pesquisa constataram que a Educomunicação é uma área de intervenção social em consolidação, não sendo compreendida apenas como uma disciplina para os currículos escolares, mas um paradigma discursivo transversal instituído por conceitos transdisciplinares com outras categorias analíticas. A segunda confirmação foi a de que o campo de natureza relacional “estrutura-se de um modo processual mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, [polifônico] sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, s.n.t.). A terceira, delimitou quatro áreas concretas de atuação profissional que não são excludentes e únicas.

A área de “mediação tecnológica na educação” (*information literacy*) tem relação com as inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas, com o uso das tecnologias da informação na educação (presencial ou a distância). No entanto busca vencer a abordagem instrumentalista das tecnologias, reconhecendo as influências sociais das mídias, promovendo debates sobre as mediações e a apropriação restrita da comunidade educativa como ferramenta performática apenas de professores. Deste modo, considera que o deslocamento de um modelo de comunicação linear para um em redes (comunicação distribuída) desestabiliza os modos tradicionais de educação:

A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo se sente tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação (SOARES, 2002, p. 20).

A “educação para a comunicação” ou “educação para os meios” (*media literacy*) baseia-se nos estudos da recepção com foco para os elementos dos processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo) e para o campo pedagógico – programas de formação de receptores autônomos e críticos, envolvendo universidades, centros

de educação popular e organizações não governamentais. Soares (2002) informa que um estudo sobre os programas desenvolvidos no continente (1971-2001) aponta três tendências (já abordadas): a “vertente moralista” – articula-se contra o impacto negativo dos meios; a “vertente culturalista” – busca instruir os educandos para uma leitura “adequada” das mensagens dos meios; e a “vertente dialética” – parte do estudo do processo de comunicação, das relações entre os receptores, os produtores e os meios de comunicação, considerando o lugar social, político e cultural em que se encontram.

Essa área de estudo pode ser definida pela habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas, o que amplia a dimensão dos programas pela inserção da perspectiva de uso dos recursos da informação, além de almejar implementar ações regulares, integradas aos currículos (quando na escola), que permitam aos alunos entender como se processa a comunicação e os compromissos do sistema midiático com a sociedade. Para o Ministério da Educação (2010, p. 16) o caminho para promover a educação para a comunicação é na própria produção midiática coletiva na escola com a sua autoanálise.

Já a área da gestão comunicativa compreende o planejamento e a execução de políticas de comunicação educativa, buscando unir ações comunicativas para ampliar os espaços de expressão. Por essa gestão, a Educomunicação pretende efetivar “a mediação tecnológica na educação” e a “educação para a comunicação”, integradas ao cotidiano escolar para expandir as possibilidades de ações comunicativas dos professores, dos alunos, da comunidade escolar.

A quarta área de reflexão epistemológica constitui-se no campo da academia e compreende a inter-relação entre comunicação e educação como fenômeno cultural emergente. Nesta área considera-se que as pesquisas acadêmicas garantirão unidade às práticas de Educomunicação, sejam elas desenvolvidas em projetos que buscam entender e legitimar o campo quanto programas de investigação sobre cada vertente da interseção (SOARES, s.n.t.).

Dentre as definições para designar Educomunicação, menciona-se “toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos” (SOARES, s.n.t.). De forma detalhada, isso condiz com o conjunto de ações que requer planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos direcionados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos³ em espaços educativos presenciais e virtuais para

melhorar a comunicação em ações educativas, inclusive o uso de recursos no processo de aprendizagem (SOARES, 2002). Para isso,

[...] supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão (SOARES, 2002, p. 25).

A partir do enfoque em gestão comunicativa, o conceito apresenta-se como paradigma na interface comunicação e educação, um movimento político e pedagógico que ambiciona o desenvolvimento da solidariedade em interações. É um campo amplo que vai além de uma “nova” proposta metodológica, didática. A gestão da comunicação traz para o ato comunicativo a ideia de um processo no qual fica a cargo do agente, responsável pelas atividades, a mediação das relações para desenvolver diálogo e pluralismo (SOARES, 2014a).

O MEC (BRASIL, 2010) reconhece a Educomunicação como um campo que acontece por meio de ações conjuntas em diferentes áreas e que tem dimensão de um movimento que defende: “[...] possibilitar o conhecimento sobre a sociedade midiática, mediante o exercício do uso de seus recursos, sempre numa perspectiva participativa e integradora dos interesses da vida na comunidade [pela gestão democrática da comunicação]” (BRASIL, 2010, p. 16).

A perspectiva Educomunicação convoca a questão cultural embutida no processo de comunicação, realocando a agenda de discussão para aspectos mais complexos que meramente as mensagens, os meios. Com projetos organizados colaborativamente, a Educomunicação defende a importância de revisão dos padrões teóricos e práticos pelos quais a comunicação acontece.

Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (SOARES, 2014b, p. 24).

Assim, a análise da inter-relação educação e comunicação pode ser um caminho. Conforme Ismar Soares (2014b), alguns artigos defendem que “as tecnologias devem ser colocadas a serviço da educação” (SOARES, 2014b, p. 28). Na contramão dessa proposta, o pesquisador sugere que a educação retome o ecossistema

comunicativo dominado pelo modelo fechado e excludente da sociedade da informação. Para isso, fundamenta a “inversão de rota”: “[...] além de colocar os aparatos a serviço da educação, torna-se imperioso que a educação seja colocada a serviço do entendimento do que representam as tecnologias para a própria sociedade. Essa é, justamente, a ‘ação’ (GALIMBERTI) a que se presta a Educomunicação” (SOARES, 2014b, p. 28).

APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROCESSOS TECNOLÓGICOS E COMUNICATIVOS

Com a linguagem, surge a possibilidade de transmitir informação. Assim, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos podem ser compartilhados. A educação dita não-formal é transmitida dos adultos para os jovens via linguagem pictórica, gestual e depois oral. Com o desenvolvimento da escrita (há cerca de 4000 a.C. – escrita cuneiforme. GIOVANNINI, 1987), tem-se a necessidade de pessoas especializadas para a formação, realizada de maneiras diferentes, dependendo da cultura local. A comunicação interpessoal passa a ser realizada à distância e através do tempo. O registro permite que a informação se perpetue (BRASIL, 2010).

A mídia portátil, livro, inaugura outro contexto na transmissão do saber, no qual não se depende tanto da oralidade (recurso “falho” pelo esquecimento). A imprensa também torna possível o ensino básico com a disponibilidade de exemplares de livros (divulgação massiva de conteúdos) e é um importante instrumento para as revoluções da ciência, por meio de jornais, revistas, comunicação de massa, e da religião, a partir da Bíblia, primeiro livro impresso em 1456 (GIOVANNINI, 1987).

Nota-se que a comunicação se tornou ainda mais intensa na sociedade da informação (ou pós-industrial). Assim, no contexto educacional, do século XX, a informação deixou de ter como fontes exclusivas os livros, jornais, revistas e o professor na sala de aula para ser disseminada também pelas mídias eletrônicas - rádio, TV, internet. As mediações também foram atualizadas e potencializadas com a internet pelas possibilidades de comunicação e interconexão. Além do acesso e excesso de informação, a nuvem inaugurou outro estágio, até então limitado à pequena parcela da população: a produção de comunicação (BRASIL, 2010).

A esse respeito, o MEC, no caderno *Comunicação e uso das mídias* da série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação

(BRASIL, 2010), ressalta a influência dos meios de comunicação na produção de sentidos e nas representações sociais. Destaca ainda que a internet tornou o processo mais complexo. Entretanto o meio digital (o ambiente e os dispositivos) abriu espaços para o exercício do direito à comunicação, ou seja, “a possibilidade de cada um [indivíduos, grupos, setores sociais, países] expressar suas ideias e divulgar as informações que considerar pertinentes, com chances reais de ser ouvido” (BRASIL, 2010, p. 9). Desta maneira:

Com as características de mobilidade, portabilidade e conectividade as mídias digitais permitiram maior autonomia para os consumos midiáticos e a interatividade possibilitou outros tipos e práticas de consumo. Por isso, se antes com a mídia tradicional a questão imposta à educação era de instruir para evitar um consumo passivo, agora o desafio é ensinar não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável (RIVOLTELLA e FANTIN, 2010).

Nesse cenário, a escola, na conjuntura de intensa influência dos meios, teve o seu papel questionado. Para o antropólogo Martín-Barbero (2002),

a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais e não pedem autorização à escola para se expandir socialmente. Essa diversificação e difusão do saber por fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação coloca ao sistema educativo (MARTÍN-BARBERO, 2002, n.p., tradução nossa).

A instituição escolar parece manter uma postura tradicional de relação verticalizada entre professor-aluno e fechada para a realidade do aluno, da comunidade, da sociedade. Será que a inserção de tecnologias sem a mudança desse modelo solucionaria o problema? Martín-Barbero (2000) argumenta não ser esse o caminho. Para o pesquisador, a inclusão dos meios e tecnologias nesse modelo escolar suscita o reforço de mais obstáculos para a escola se inserir na realidade “complexa e desconcertante” da sociedade:

Ao colocar como ponto de partida as mudanças que são necessárias à escola para que ela possa interagir com os pais e não simplesmente para a utilização dos meios de comunicação, estou enfrentando um mal-entendido que o sistema escolar não parece interessado em desfazer: a obstinada crença de que os problemas da escola podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, isto é, com uma simples ajuda de tipo tecnológico. E isso é um autoengano. Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52-53).

Ao considerar algumas dessas mudanças, o Ministério da Educação (2010) ressalta a necessidade de a escola voltar a assumir sua função social por via, também, de uma leitura crítica das mídias. “A recuperação do papel da escola está relacionada à capacidade que tiver de converter-se num espaço privilegiado para garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades indispensáveis, para que se comuniquem com autonomia e autenticidade” (BRASIL, 2010, p.15).

É na perspectiva da Educomunicação, como nova área de estudo, que o órgão indica o caminho para “reconhecer a amplitude de influência dos meios de comunicação” e “fortalecer e atualizar o papel da escola como mediador institucional” (BRASIL, 2010, p.12, 13), sendo também fundamental para o estímulo de audiências mais concededoras dos processos de mediação e mais reflexivas de suas ações.

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental para a “formação crítica” do aluno em um contexto em que as formas de comunicação e suas funções mediadoras estão mais presentes em seu cotidiano, pelo fato de os estudantes terem acesso às ferramentas e aos canais para produção e veiculação de conteúdos. Para Soares (2014a), apesar de estudiosos das competências de o magistério contribuírem com alguns desdobramentos, eles se limitam ao didático-pedagógico, mesmo quando valorizam as competências socioemocionais.

Para a formação docente falta abordar a perspectiva do político-tecnológico do ecossistema comunicativo que limita e condiciona as maneiras de estar no mundo. “Nesse sentido, o novo professor, para atender o novo aluno, necessitaria agregar às competências pedagógicas e à valorização da subjetividade dos alunos uma visão de mundo que venha suprir sua tradicional formação” (SOARES, 2014a, p. 28) e, assim, desenvolver competências que contribuam não apenas para o uso das tecnologias em sala de aula e em suas atividades cotidianas, como para pensar em que contexto e quais os efeitos socioculturais que esse amplo acesso às novas formas de circulação promovem em suas rotinas intra e extraescolares.

Sob o aspecto da formação docente, uma pesquisa realizada, em 2010, pela professora Mônica Fantin (2012a), demarca o uso das TICs em sala de aula apenas como um recurso, sem reconhecer sua perspectiva cultural. Dessa maneira pondera:

[...] dentro dessa visão positiva das TICs, os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um “recurso” que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais. Com isso, a mídia e as TICs não são percebidas como cultura que media relações, que faz parte de nossa vida e que

determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos. Esse é um dado interessante que pode apontar para uma indicação de trabalho para a formação, pois esperamos que o ponto de chegada seja uma nova representação da tecnologia como cultura e espaço de colaboração (FANTIN, 2012a, p. 106).

A atuação docente, ao menos em termos legais, reconhece a importância das tecnologias e das mídias. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental apontam a necessidade de aproximação com o sistema comunicacional. A reforma do ensino médio planeja que quase um terço do conteúdo dos currículos a serem elaborados considerem as tecnologias e os meios de comunicação presentes na sociedade e na educação. Porém Soares (2002) denuncia:

Apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as Faculdades de Educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes como atividades extracurriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não governamentais (SOARES, 2002, p. 24).

Há um descompasso entre universidade e escola, políticas públicas de inclusão das TICs nas escolas e as políticas de formação docente, conforme Fantin (2012b) que argumenta:

[...] é evidente que a inserção curricular da mídia-educação na formação inicial não dá conta das aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias e tecnologias em contextos formativos. No entanto, sua ausência agrava ainda mais esse quadro e com isso, o professor busca suprir tal lacuna de diferentes formas: esforço pessoal com familiares e amigos, cursos de extensão, cursos de especialização e formação permanente ou continuada nos locais de atuação, como demonstra a pesquisa de Fantin e Rivoltella (2010a). No entanto, [...] o uso de tecnologias consolidado no âmbito pessoal contrasta com o pouco uso no âmbito profissional.

Tais considerações evidenciam que a inserção curricular da mídia-educação no Brasil ainda deixa a desejar e o fato de não existir “oficialmente”, seja como disciplina obrigatória ou como tema transversal, faz com que, na maioria das vezes, seja vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber. Isso não apenas reflete certo descompasso em relação ao contexto internacional, como revela as tensões e contradições entre o conteúdo curricular atual e as questões emergentes da cultura contemporânea. (FANTIN, 2012b, p.446).

O pesquisador em Comunicação e Educação, Juvenal Zanchetta (2007), apoia essa constatação ao confirmar que na formação de professor a preparação para lidar com a mídia ainda é “objeto ensaístico”. Dentre as tendências pedagógicas nas licenciaturas, não existe espaço definido para lidar com meios de comunicação. Além disso, poucos estudos abordam a inserção dos meios na escola, mesmo tendo incursões significativas.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma abordagem das tecnologias na formação inicial docente com base na Educomunicação. Seus fundamentos podem ampliar a capacidade crítica do professor, algo que também é passível de repercutir nos alunos, para compreensão da importância e influência das tecnologias de informação e comunicação, atentando-se não apenas para o caráter de instrumento que pode facilitar o processo educacional, como a perspectiva cultural, social, econômica, de “objeto de poder” que precisa ser conhecido.

Atendo-se ao processo educacional, na essência do ato de ensino-aprendizagem, está o diálogo, a comunicação. Assim, é importante repensar a educação sob o aspecto da gestão dos processos de comunicação, próprios da ação de ensinar e aprender. Essa atenção não compreende apenas, nas práticas pedagógicas de ensino, uma troca de modelo comunicativo um-todos para todos-todos, mas o entendimento do processo (suas linguagens e tecnologias) que acontece no ecossistema comunicativo.

Desta maneira, a formação inicial docente precisa dar condições para o futuro professor ser um mediador de conteúdos e também um “desenvolvedor de questionamentos” (SOARES, 2014a). O uso de tecnologias exige de o professor aprender a dialogar com seus alunos de modo a conseguir mediar um intercâmbio mais profundo de argumentos e procedimentos direcionados ao desenvolvimento de atitudes críticas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O percurso metodológico amparou-se, com relação aos objetivos, na pesquisa descritiva porque visa à abordagem das relações entre Educomunicação e Formação docente, Educação midiática e Formação docente, a partir de teorias e, principalmente, descrever os trabalhos que correlacionam essas temáticas com pesquisa nas bases SciELO e Scopus. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Assim, o que foi desenvolvido nesse estudo teve por base o procedimento técnico que se classifica como pesquisa bibliográfica, pelo embasamento em materiais já publicados (livros, artigos científicos, materiais digitais). A pesquisa foi dividida em duas fases: 1ª etapa - revisão de literatura - que se configurou pela breve abordagem teórica para delinear, em termos históricos e conceituais, o campo da Educação Midiática, bem como apresentar algumas perspectivas nas áreas de Educomunicação e Formação docente; e 2ª etapa - levantamento bibliométrico - momento que compreendeu a pesquisa nas bases de dados SciELO e Scopus para verificar os estudos realizados sobre as temáticas investigadas.

A respeito desse segundo momento, e considerando o objetivo geral de investigar as pesquisas que exploram a relação entre Educomunicação e Formação docente, Educação Midiática e Formação docente, nacional e internacionalmente nos últimos 20 (vinte) anos, nas bases SciELO e Scopus, denomina-se a pesquisa como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. De acordo com a professora de metodologia de ensino da UNICAMP, Norma Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa teve volume significativo a partir do final da década de 1980, no Brasil, sendo de caráter bibliográfico que cumpre o desafio de mapear e discutir produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, apresentando sob quais formas, condições e dimensões os trabalhos são destacados em diferentes épocas e lugares. Nesse sentido, são também reconhecidas pela metodologia de viés inventariante e descritiva com especificidades em cada trabalho.

Desta maneira, a partir da construção do marco teórico e com a hipótese de que a temática relativamente recente nas discussões sobre Educação midiática, Educomunicação e Formação docente é pouco explorada, iniciou-se a investigação na base de dados *Scientific Electronic Library Online Citation Index - SciELO Citation Index* (SciELO CI) de acesso restrito pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A base integrada à plataforma *Web of Science* (WoS) da Thomson Reuters, disponível desde janeiro de 2014, compartilha interface e funções parecidas com outras bases de dados,⁴ o que dinamiza o tratamento dos dados de pesquisa. Para título de curiosidade, a pesquisa rodada nessa versão foi também realizada na SciELO.ORG, de acesso gratuito, mas as opções de análise e arquivamento dos índices bibliométricos são melhores na versão privada. Os resultados foram os mesmos nas duas versões.

Devido aos resultados, decidiu-se fazer também a procura na base Scopus da Elsevier. Para a possibilidade de cruzamento dos dados das duas plataformas, o recorte temporal foi de 1997 a 2018 em ambas, com o intuito de traçar um panorama amplo de estudos: últimos 20 anos (será considerado até o ano de 2017, pela falta de resultados em 2018, talvez porque se esteja no início deste). O ano de 1997 serviu de demarcação inicial, pois a literatura acadêmica está disponível na SciELO a partir desse ano.

As pesquisas tiveram por objetivo investigar trabalhos que apresentam relações entre a Educomunicação e a formação docente; bem como a Educação midiática e a formação docente, por isso não foram considerados os termos em separado. Nas buscas utilizaram-se as palavras nos idiomas Inglês, Português e Espanhol, em variações de acordo com o sentido que se é utilizado em cada língua. Para considerar essa tradução, alguns artigos serviram de base para encontrar a terminologia mais assertiva.

Nesse trabalho, apresentou-se o quantitativo de trabalhos de diversos países, indicando o número de publicações por ano. Outro dado destacado foi a distribuição dos trabalhos por tipo de veículos de publicação, considerando as principais fontes do assunto. Ainda foram identificados os autores que mais produziram trabalhos sobre o tema, assim como as instituições filiadas, os índices gráficos por países e por área de conhecimento. Para compreensão das vertentes temáticas, apresentaram-se também as análises dos documentos encontrados.

Ao analisar os dados numéricos, buscou-se fazer cruzamentos de informações entre os gráficos para indicar possíveis apontamentos em relação ao cenário de publicações sobre Educação midiática, Educomunicação e Formação docente nos últimos 20 (vinte) anos de pesquisas, tanto no Brasil quanto em outros países. O conhecimento dos estudos desenvolvidos com essas correlações também foi relevante para expressar a escassez de trabalhos na área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação nas bases de dados foi realizada no dia 17 de janeiro de 2018. As primeiras investidas foram na SciELO CI que apresenta acesso a referenciais com resumos, textos completos e dados estatísticos. A plataforma reúne desde 1997 documentos acadêmicos em diversas áreas de estudo: Ciências, Ciência Sociais, Artes e Humanidades, publicados nos principais periódicos de acesso aberto da América Latina, Portugal, Espanha e África do Sul. São, aproximadamente, 650 títulos de periódicos e mais de 4 milhões de referências citadas.

Dentre as opções de busca pela SciELO CI, optou-se pela pesquisa básica, utilizando termos como: *eduo communication and “teacher formation”*, dentre outros (todos apresentados nas Tabelas 1 e 2), com a opção tópico que inclui procura dos sintagmas nos títulos dos artigos, resumos, palavras chave do autor, palavras-chave criadas (*keyword plus*). As expressões foram utilizadas entre aspas para a busca exata do termo inserido. De outra maneira, como indica as orientações de pesquisa no site, as seleções se dão por cada palavra em separado (*teacher and formation*). Outra indicação seguida foi a utilização das expressões também em português e espanhol. O período foi de 1997 até 2018.

A Tabela 1 apresenta o levantamento de dados em 8 (oito) tentativas pelos termos: *eduo communication and “teacher formation”*; *eduo communication and “teacher education”*; *eduo communication and “teacher training”*; *educomunicação and “formação de professor”*; *educomunicação and “formação docente”*; *eduo comunicación and “la formación del profesorado”*; *eduo comunicación and “formación del profesorado”*; *eduo comunicación and “formación docente”*. Nota-se que apesar das diversas tentativas de combinações terminológicas nenhum documento foi encontrado.

TABELA 1. Resultados da pesquisa na base SciELO CI

BASE DE DADOS: SciELO CI		
INTERVALO DE ANO: 1997 até 2018		
IDIOMA: Inglês, Português e Espanhol		
RELAÇÃO DE CONCEITOS: Educação e Formação docente		
PESQUISA	TERMO	RESULTADO
1	<i>eduo communication and “teacher formation”</i>	0
2	<i>eduo communication and “teacher education”</i>	0
3	<i>eduo communication and “teacher training”</i>	0
4	<i>educomunicação and “formação de professor”</i>	0
5	<i>educomunicação and “formação docente”</i>	0
6	<i>eduo comunicación and “la formación del profesorado”</i>	0
7	<i>eduo comunicación and “formación del profesorado”</i>	0
8	<i>eduo comunicación and “formación docente”</i>	0

Diante dos resultados, decidiu-se, então, ampliar o campo de investigação, considerando a Educação midiática e a Formação docente. Em outras 10 pesquisas rodadas (Tabela 2) os vocábulos utilizados foram: *“media education” and “teacher formation”*; *“media education” and*

“*teacher education*”; “*media education*” and “*teacher training*”; *mídiaeducação* and “*formação de professor*”; *mídiaeducação* and “*formação docente*”; “*educação para as mídias*” and “*formação de professor*”; “*educação para as mídias*” and “*formação docente*”; “*educación para los medios*” and “*formación docente*”; “*educación para los medios*” and “*la formación del profesorado*”; “*educación para los medios*” and “*formación del profesorado*”. Mas nenhuma publicação foi encontrada, o que chama atenção.

TABELA 2. Resultados da pesquisa na base SciELO CI

BASE DE DADOS: SciELO CI		
INTERVALO DE ANO: 1997 até 2018		
IDIOMA: Inglês, Português e Espanhol		
RELAÇÃO DE CONCEITOS: Educação midiática e Formação docente		
PESQUISA	TERMO	RESULTADO
1	“ <i>media education</i> ” and “ <i>teacher formation</i> ”	0
2	“ <i>media education</i> ” and “ <i>teacher education</i> ”	0
3	“ <i>media education</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	0
4	<i>mídiaeducação</i> and “ <i>formação de professor</i> ”	0
5	<i>mídiaeducação</i> and “ <i>formação docente</i> ”	0
6	“ <i>educação para as mídias</i> ” and “ <i>formação de professor</i> ”	0
7	“ <i>educação para as mídias</i> ” and “ <i>formação docente</i> ”	0
8	“ <i>educación para los medios</i> ” and “ <i>formación docente</i> ”	0
9	“ <i>educación para los medios</i> ” and “ <i>la formación del profesorado</i> ”	0
10	“ <i>educación para los medios</i> ” and “ <i>formación del profesorado</i> ”	0

Outras pesquisas foram executadas no mesmo dia (17.01.2018) na Scopus, maior banco de dados⁵ que contém referenciais com resumos, citações e estatísticas, indexados em mais de 21 mil periódicos de 5 mil editores internacionais, com 24 milhões de patentes, além de outros documentos. A literatura acadêmica disponível para consulta é a partir do ano de 1960. A base tem abrangência de pesquisas mundiais nos campos da Ciência, Tecnologia, Medicina, Ciências Sociais, Artes e Humanidades.

Conforme as opções de procura na Scopus, escolheu-se a pesquisa de documentos, usando as mesmas expressões das pesquisas na SciELO CI como: *educommunication* and “*teacher formantion*”, dentre outras (apresentadas nas Tabelas 3 e 4), com a seleção de investigar em título do artigo, resumo e palavras chave. Os termos também

foram utilizados entre aspas para a busca exata do que foi inserido, impedindo seleção em separado (*teacher and formation*). Para seguir o padrão utilizou-se além do inglês, o português e o espanhol. O intervalo de ano das publicações foi de 1997 até 2018. Ainda teve o tipo de documento a ser considerado: a opção “todos” foi escolhida (artigo de revisão; artigo; revisão; artigo na imprensa; capítulo do livro ou livro; livro; capítulo de livro; artigo ou documento de Conferência; documento de Conferência; revisão de Conferência; carta; editorial; nota; breve levantamento; artigo comercial ou na imprensa; errata).

Na Tabela 3 mostram-se as 8 (oito) tentativas de busca pelos sintagmas: *edcommunication and “teacher formation”*; *edcommunication and “teacher education”*; *edcommunication and “teacher training”*; *educomunicação and “formação de professor”*; *educomunicação and “formação docente”*; *edcomunicación and “la formación del profesorado”*; *edcomunicación and “formación del profesorado”*; *edcomunicación and “formación docente”*. Mas nenhum documento foi encontrado.

TABELA 3. Resultados da pesquisa na base Scopus

BASE DE DADOS: Scopus		
INTERVALO DE ANO: 1997 até 2018		
IDIOMA: Inglês, Português e Espanhol		
RELAÇÃO DE CONCEITOS: Educomunicação e Formação docente		
PESQUISA	TERMO	RESULTADO
1	<i>edcommunication and “teacher formation”</i>	0
2	<i>edcommunication and “teacher education”</i>	0
3	<i>edcommunication and “teacher training”</i>	0
4	<i>educomunicação and “formação de professor”</i>	0
5	<i>educomunicação and “formação docente”</i>	0
6	<i>edcomunicación and “la formación del profesorado”</i>	0
7	<i>edcomunicación and “formación del profesorado”</i>	0
8	<i>edcomunicación and “formación docente”</i>	0

Seguindo o raciocínio utilizado na outra base, a investigação continuou com outras 11 pesquisas rodadas, conforme a Tabela 4, os vocábulos utilizados foram: *“media education” and “teacher formation”*; *“media education” and “teacher education”*; *“media education” and “teacher training”*; *“media education” and “teacher education”* or *“teacher training”*; *midiaeducação and “formação de professor”*; *midiaeducação and*

“formação docente”; “educação para as mídias” and “formação de professor”; “educação para as mídias” and “formação docente”; “*educación para los medios*” and “*formación docente*”; “*educación para los medios*” and “*la formación del profesorado*”; “*educación para los medios*” and “*formación del profesorado*”. As pesquisas 2 e 3, “*media education*” and “*teacher education*” e “*media education*” and “*teacher training*”, encontraram 22 e 33 documentos, respectivamente. Para refinar os resultados e encontrar os documentos que compilassem o universo das duas pesquisas, sem que houvesse repetições de publicações, foi gerada a pesquisa 4: “*media education*” and “*teacher education*” or “*teacher training*”, com 48 referências localizadas.

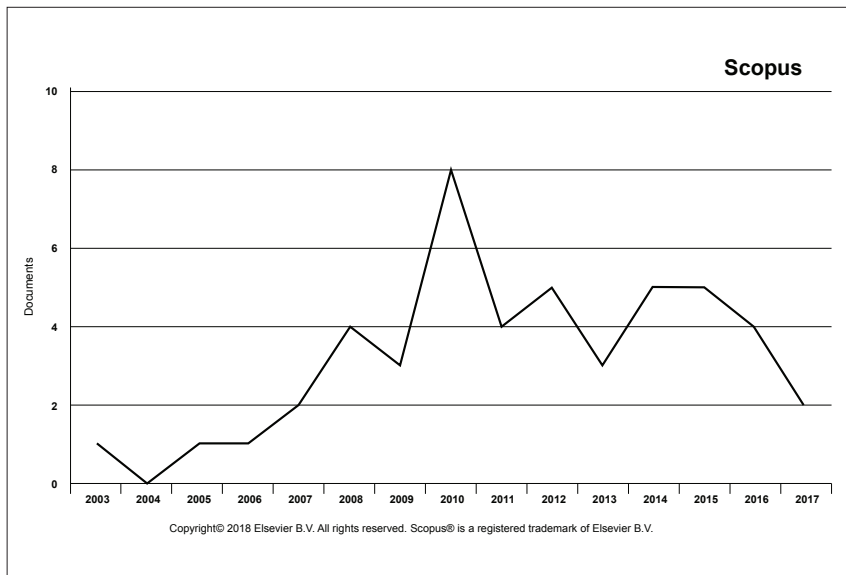
TABELA 4. Resultados da pesquisa na base Scopus

BASE DE DADOS: Scopus		
INTERVALO DE ANO: 1997 até 2018		
IDIOMA: Inglês, Português e Espanhol		
RELAÇÃO DE CONCEITOS: Educação midiática e Formação docente		
PESQUISA	TERMO	RESULTADO
1	<i>“media education” and “teacher formation”</i>	0
2	<i>“media education” and “teacher education”</i>	22
3	<i>“media education” and “teacher training”</i>	33
4	<i>“media education” and “teacher education” or “teacher training”</i>	48
5	midiaeducação and “formação de professor”	0
6	midiaeducação and “formação docente”	0
7	“educação para as mídias” and “formação de professor”	0
8	“educação para as mídias” and “formação docente”	0
9	<i>“educación para los medios” and “formación docente”</i>	0
10	<i>“educación para los medios” and “la formación del profesorado”</i>	0
11	<i>“educación para los medios” and “formación del profesorado”</i>	0

A partir desses resultados, foi possível analisar as publicações por gráficos gerados pela base Scopus. O Gráfico 1 apresenta os dados discriminados por ano, sendo o primeiro registro de 1 (um) documento em 2003, apesar de a pesquisa ter sido feita de 1997 a 2018. No ano posterior, 2004, nenhuma publicação foi feita. Em 2005 - 1, 2006 - 1, 2007 - 2, 2008 - 4, 2009 - 3. O ponto mais

elevado com 8 (oito) publicações foi em 2010, depois disso houve oscilações (2011 - 4, 2012 - 5, 2013 - 3, 2014 - 5, 2015 - 5, 2016 - 4) até chegar a 2 (dois) trabalhos em 2017.

GRÁFICO 1. Resultados das publicações por ano – pesquisa Scopus, 1997-2017

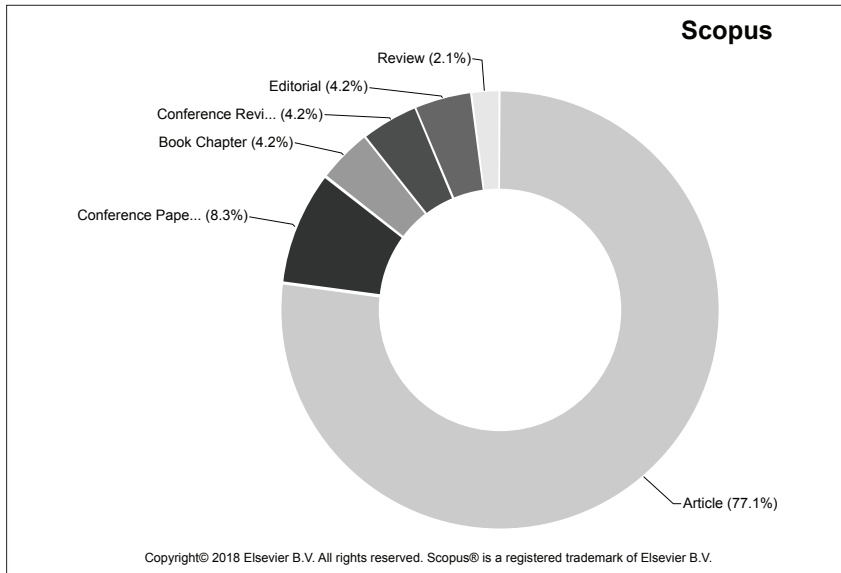


Em uma análise dos últimos três anos (2015, 2016, 2017), pode-se indicar uma diminuição nos números já escassos de publicações (5, 4, 2). Esse dado é relevante para se apontar a necessidade de ampliar os estudos correlacionando Educação midiática, Educomunicação e Formação docente, visto que a literatura reafirma a necessária atualização da formação de professores, incluindo os aspectos culturais, sociais, políticos, da sociedade digital. Ismar Soares (2002) denuncia que, apesar do reconhecimento legal para o ensino da importância do estudo das tecnologias e dos processos de comunicação, bem como de suas linguagens, permanece a falta de preparo dos professores. Mônica Fantin (2012a) confirma que os docentes se voltam para as TICs apenas como um recurso, no entanto o que se deseja é uma “nova” representação da tecnologia como cultura e espaço de colaboração, considerando também os processos que ocorrem a partir dela.

O Gráfico 2 compreende os documentos por tipos de publicações. Um dado significativo é que 37 são artigos (77,1%). Outros 4 (8,3%) são definidos como documento de conferência, mas se tratam também de artigos publicados nessa modalidade. Para

totalizar, os 48, 2 (4,2%) são capítulos de livro, 2 (4,2%) anais de conferência, 2 (4,2%) editoriais e 1 (2,1%) revisão (artigo).

GRÁFICO 2. Resultados por tipo de publicações – pesquisa Scopus, 1997-2017



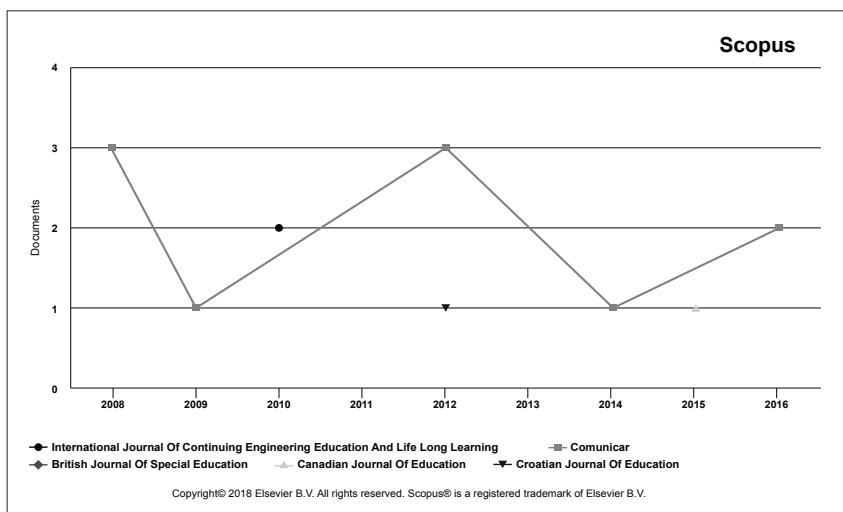
Com relação às fontes, há a ocorrência de 28 meios de publicação. O Gráfico 3, gerado pela Scopus, considera as 5 (cinco) primeiras publicações, considerando a quantidade de documentos por veículo. Apesar de existir a opção de selecionar as fontes que se deseja mostrar no site, essa função não teve efeito no gráfico. Foi feita a inclusão, por exemplo, da fonte da primeira publicação na área feita em 2003, mas o gráfico não foi alterado.

A revista com mais publicações – 10 (dez) artigos entre 2008-2016, inclusive com um brasileiro, foi a *Comunicar*, de classificação A1 nas áreas de Comunicação e Informação, e Educação, conforme avaliação do Sistema Integrado CAPES – WEBQUALIS (quadriênio 2013-2016). É um dos periódicos internacionais mais importantes e influentes nas áreas de Educação e Comunicação de publicação trimestral e bilíngue (espanhol e inglês), indexado nos *Journal Citation Reports: JCR (WoS)* – com avaliação Q1 em todas as áreas; Scopus – pelo CiteScore e SJR é Q1 em Educação, em Comunicação e em Estudos Culturais; RECyT – é revista excelência (2016/19), e em mais de 270 bases internacionais, catálogos e diretórios em todo o mundo.

O periódico *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* teve 2 (duas) publicações em 2010. Ele se direciona

para estudos mais específicos relacionados à educação, engenharia, tecnologia, gestão, currículo e design em engenharia, laboratórios virtuais. É disponibilizado nas bases Scopus (Elsevier), Compendex, anteriormente Ei (Elsevier), Academic OneFile (Gale), Índice de Educação Britânica (EBSCO), cnpLINKer (CNPIEC) e é reconhecido como uma fonte autorizada de informação no campo da formação continuada em engenharia e gestão, treinamento e desenvolvimento de carreira. Todas as outras fontes computaram apenas uma publicação.

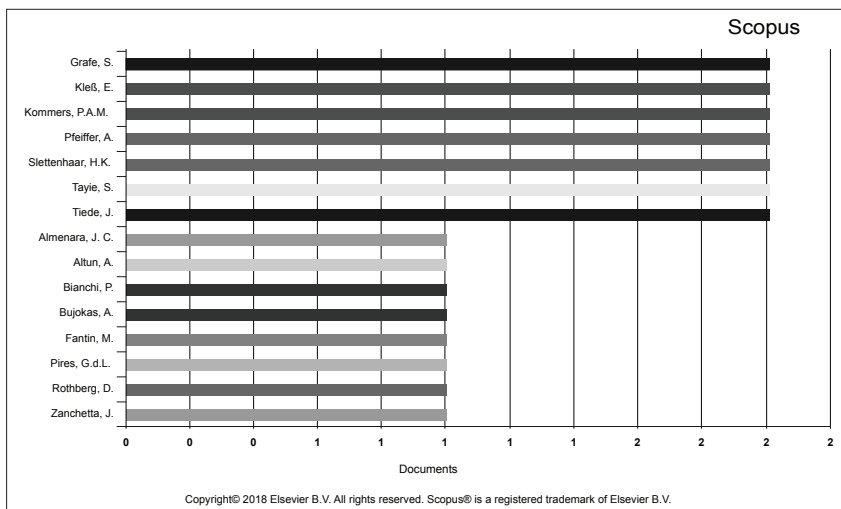
GRÁFICO 3. Resultados das publicações por fontes – pesquisa Scopus, 1997-2017



Na representação de dados por autores, a base selecionou (de 85 autores e coautores) para os dados estatísticos 9 pesquisadores de trabalhos (7 com 2 documentos e 2 autores com 1 trabalho, escolhidos por ordem alfabética). Já que todos os outros (76) contam com 1 trabalho e pelo interesse de conhecer a representatividade do nosso país, os brasileiros (6) foram acrescentados ao Gráfico 4, opção permitida na Scopus. Dentre os que mais publicaram estavam: Grafe, Silke (*Julius-Maximilians-Universitat Würzburg* – Alemanha, publicou em 2015 e 2016); Kleß, Eva (*Universitat Koblenz-Landau* – Alemanha, 2011 e 2013); Kommers, Piet A.M. (*University of Twente* – Holanda, 2010); Pfeiffer, Anke (*Universitat Koblenz-Landau* – Alemanha, 2011 e 2013); Slettenhaar, H.K. (*University of Twente* – Holanda, 2010); Tayie, Samy (*Cairo University* – Egito, 2012); Tiede, Jennifer (*Julius-Maximilians-Universitat Würzburg* – Alemanha, 2015 e 2016). Outros dois que apareceram foram Almenara, Julio C. (*Universidad de Sevilla* – Espanha, 2011) e Altun, Adnan (*Abant İzzet Baysal Üniversitesi* – Turquia, 2011).

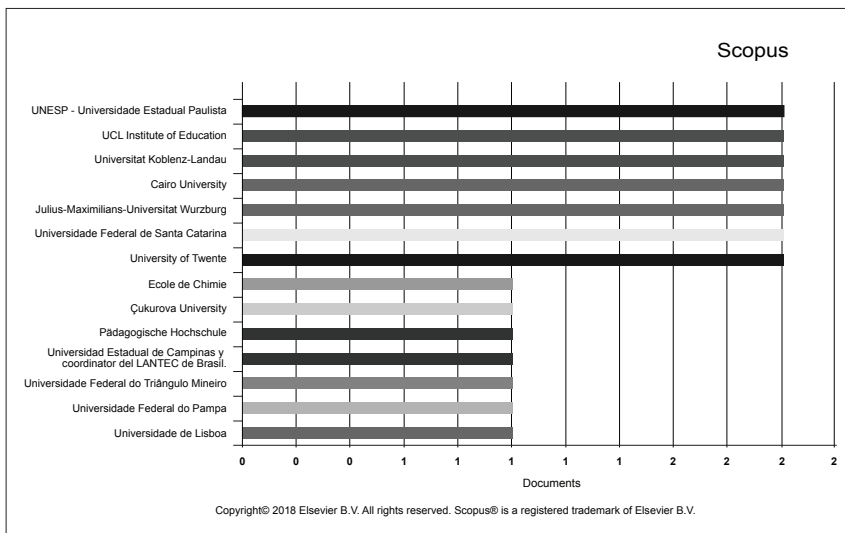
Os autores nacionais foram: Bianchi, Paula (Universidade Federal do Pampa, 2015); Bujokas, Alexandra (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014); Fantin, Mônica (Universidade Federal de Santa Catarina, 2012); Pires, Giovani L. L. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2015); Rothberg, Danilo (UNESP-Universidade Estadual Paulista, 2014); Zanchetta, Juvenal (UNESP-Universidade Estadual Paulista, 2009). Dois deles são citados no referencial teórico desse estudo: Fantin que pesquisa nas áreas de mídia-educação, cultura digital escolar e formação docente; e Zanchetta que enfatiza práticas de ensino de Língua Portuguesa, relações entre mídia e educação e políticas educacionais, e na formação docente.

GRÁFICO 4. Resultados das publicações por autores – pesquisa Scopus, 1997-2017



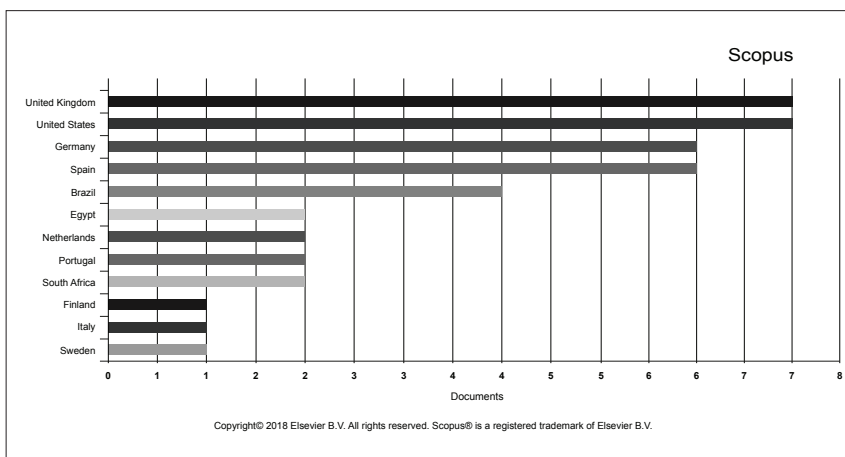
O Gráfico 5 correlaciona as instituições filiadas (59) e o quantitativo de publicações. As Universidades que indexaram 2 (dois) documentos foram UNESP-Universidade Estadual Paulista; *Institute of Education - UCL* (Londres); *Universitat Koblenz-Landau* (Alemanha); *Cairo University* (Egito); *Julius-Maximilians-Universitat Würzburg* (Alemanha); Universidade Federal de Santa Catarina; *University of Twente* (Holanda). Destacam-se duas brasileiras nesse parâmetro. Outras nacionais que também apareceram: Universidade Estadual de Campinas e coordenadora do LANTEC no Brasil (seu artigo está como da Espanha, por isso seus autores não figuraram no gráfico anterior); Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade Federal do Pampa. A Universidade de Lisboa (Portugal) também foi listada, juntamente com *Ecole de Chimie* (Suíça); *Çukurova University* (EUA); *Pädagogische Hochschule* (Alemanha).

GRÁFICO 5. Resultados das publicações por instituições filiadas – pesquisa Scopus, 1997-2017



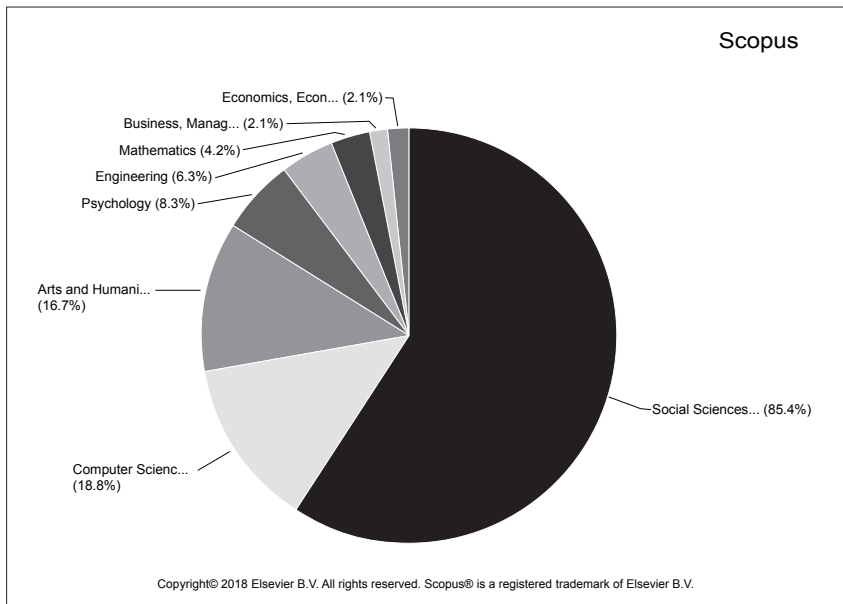
A distribuição das publicações por países (do total de 23), conforme Gráfico 6 gerado pela base, apresenta Reino Unido e os Estados Unidos como os que mais produziram sobre o assunto com 7 (sete) documentos, seguidos da Alemanha e da Espanha, 6 (seis) contribuições. O Brasil permaneceu em quinto com 4 (quatro) produções. Outros países empataram com 2 (duas) publicações: Egito, Holanda, Portugal, África do Sul. Enquanto Finlândia, Itália e Suécia ficaram com 1 (uma).

GRÁFICO 6. Resultados das publicações por países – pesquisa Scopus, 1997-2017



O último, Gráfico 7, demonstra as áreas de conhecimento que abrangem as publicações. Observou-se que as Ciências Sociais contêm a maior fatia percentual de 85,4%, o que representa 41 documentos. Esse dado confirma que a temática tem sido estudada por um viés interdisciplinar em que as questões encontram-se na interface de Ciências como: Educação, Comunicação, Sociologia, Linguística, Filosofia, dentre outras, de acordo com os outros dados apresentados (Ciência da computação – 18,8%, 9 trabalhos; Artes e Humanidades – 16,7%, 8; Psicologia – 8,3%, 4; Engenharia – 6,3%, 3; Matemática – 4,2%, 2; Negócios, Gestão e Contabilidade – 2,1%, 1; e Economia, Econometria e Finanças – 2,1%, 1 documento).

GRÁFICO 7. Resultados das publicações por áreas de conhecimento – pesquisa Scopus, 1997-2017



No total de 48 publicações, localizaram-se duas repetidas: 1 – *An adaptive teacher in an ever-changing ICT society* - Slettenhaar, H.K., Kommers, P.A.M., 2010; 2 – IMSCI 2010 - *4th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, Proceedings*, 2010. Por isso, retifica-se o quantitativo para 46 documentos.

Na análise dessas publicações, encontraram-se diversas pesquisas que abordavam apenas a formação docente (exemplo de temas: 1 – a necessidade de uma língua unificada (Inglês) na formação de professores de matemática na África do Sul; 2 – a mudança política,

legislativa e seus efeitos na educação inclusiva e especial no País de Gales; 3 – os perfis dos candidatos e participantes do programa inicial de formação de professores - DGO da Irlanda;).

Houve aquelas que se aproximaram mais das mídias, fazendo relatos de experiências: 1 – projeto *MindRap* que explora conceitos de matemática e ciências através da cultura *hip-hop* e multimídia, no Arizona (EUA); 2 – programa *Media Protect* de aconselhamento aos pais da escola primária para prevenir o uso problemático de “mídia de tela” pelas crianças; 3 – modelo *HyFlex* para o *blended learning*, o texto elucida aspectos positivos e obstáculos para implementação na formação de professor.

Outros estudos preocuparam-se principalmente com o recurso, com a operacionalização do meio: 1 – defesa da TV como ferramenta educacional para as crianças; 2 – pesquisa realizada nas escolas primárias no Brasil que pretende mostrar as possibilidades pedagógicas da televisão ao usar o vídeo digital. Além de alguns que enveredaram para a análise crítica, a leitura das mensagens das mídias: 1 – o ensino para assistir televisão com “espírito crítico”; 2 – a educação na sala de aula espanhola utilizando cinema.

Dentre outras questões tão específicas, como: 1 – explicações históricas, políticas e sociológicas para a educação mediática nos EUA ser atrasada em comparação a outros países de língua inglesa; 2 – “Prefácio: ‘Tudo o que você pode fazer’: propostas para educação artística lésbica e gay”; 3 – “Origens do ensino médio Irlandês: o núcleo dinâmico da revitalização da língua na Irlanda do Norte”; que foi preciso elencar parâmetros para a análise do que de fato poderia contribuir para refletir a temática de maneira associada.

Com isso, na tentativa de refinar os dados para que a dimensão analítica dos documentos também fosse contemplada, definiram-se alguns critérios para a seleção dentre os 46 documentos, são eles: – citar formação de professor / treinamento docente e educação midiática / educação para as mídias / mídiaeducação nos título, resumo, ou palavras-chave (apesar da busca entre aspas, alguns casos apresentaram apenas um dos termos); – que o centro da questão discutida fossem as temáticas relacionadas, sem se apropriar de maneira tangencial à formação de professor; – o documento também teria que ter acesso aberto para que fosse possível a compreensão de sua abordagem para além do resumo.

Assim, chegou-se ao total de 8 (oito) trabalhos, sendo assim listados e comentados com as seguintes informações: título, autores, país, tipo de documento, fonte da publicação, ano e síntese da abordagem.

1 - *Media pedagogy in German and U.S. teacher education*. Tiede, J., Grafe, S. Alemanha. Artigo. Comunicar, 2016 – o artigo fez um estudo comparativo, teórico e empírico, sobre as competências de mídia pedagógica na formação de professores na Alemanha e nos EUA. Considerou a pedagogia da mídia como a interação de 3 (três) campos: ensinar com a mídia, ensinar sobre a mídia (Educação midiática) e reforma escolar relacionada à mídia. Dentre os resultados, apresentou que nos EUA as formações docentes concentram-se no ensino com a mídia, negligenciando as outras áreas, e na Alemanha há a mesma tendência, no entanto enfatizam-se mais a Educação midiática e a reforma escolar do que nos Estados Unidos. Em suma, constatou que apesar do reconhecimento dos professores e de pesquisas da importância de estudo das mídias na formação, os currículos atuais não refletem essa necessidade.

2 - *Digital competence for the improvement of special education teaching*. Cappuccio, G., Compagno, G., Pedone, F. Itália. Revisão (artigo). *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 2016 – a revisão descreveu um relato de experiência de um curso de qualificação dedicado aos professores (91 - 79% estagiários e 21% formados) para desenvolvimento de habilidades de mídia. Através do uso de TICs foram estruturadas atividades educacionais em ambiente específico de aprendizagem (*e-portfolio*) com objetivo de desenvolver a competência midiática nas dimensões tecnológica, cognitiva e ética. As melhoras, observadas em todos os professores, foram: - capacidade seletiva para extrair informações corretas necessárias na resolução de um problema; - capacidade de usar eficientemente as estruturas de hipertexto; - capacidade de ler e entender textos; - competência ética para as atividades com mídia. Enfim, reforçaram que a competência em mídia aumenta a capacidade de os professores modificarem criativamente espaços de aprendizagem e projetar uma variedade de atividades estimulantes para promover o trabalho independente e consciente dos alunos.

3 - *Digital culture and the training of physical education teachers: A case study at unipampa*. Bianchi, P., Pires, G.L. Brasil. Artigo. Movimento, 2015 – o trabalho apresentou estudo de caso que investigou a inserção curricular das TICs na formação de professores no curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A análise das propostas relacionadas às TICs teve por base as três dimensões da mídia-educação: instrumental, crítica e expressivo-produtiva. A

partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso, de componentes curriculares e de entrevista com professores que apresentavam relação com a temática, concluiu-se que há um uso limitado das TICs no currículo, com ênfase na abordagem disciplinar. O que dificulta a integração curricular da temática com propostas educativas dialógicas e interdisciplinares. Sendo as atividades em perspectiva crítica e/ou produtiva de mídia-educação ainda mais escassas.

4 - *Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice*. Tiede, J., Grafe, S., Hobbs, R. Alemanha e EUA. Artigo. *Peabody Journal of Education*, 2015 – a pesquisa correlacionou, em análise comparativa, os modelos de competência de mídia pedagógica da Alemanha e dos EUA. Com base na literatura e na averiguação dos programas de formação de professores em ambos os países, definiu-se que há basicamente três maneiras de adquirir conhecimento pedagógico de mídia nos dois países: - como curso opcional e eletivo durante a formação básica de professores; - como curso com certificação adicional para professores em fase de estágio ou recém formados; - pós-graduação focada em algum aspecto da pedagogia da mídia. Na Alemanha a maioria dos cursos concentra-se em questões de ensino com mídia, competências tecnológicas e educação sobre a mídia. Nos EUA há mais cursos para formar especialistas qualificados para a integração das mídias nas escolas e especializações voltadas para competência tecnológica e ensino com mídia. Outra diferença é a maior oferta de cursos sobre pedagogia da mídia nos Estados Unidos, 52% das universidades. Enquanto que na Alemanha apenas 19% das instituições ofertam esses tipos de cursos. O artigo conclui que nas duas nações ainda não existe uma inclusão nacional satisfatória na formação docente do ensino com e sobre a mídia, apesar do reconhecimento da importância da pedagogia da mídia e suas respectivas prescrições publicadas em documentos oficiais.

5 - *Teacher training in media education: Curriculum and international experiences*. Pérez-Tornero, J.M., Tayie, S. Espanha e Egito. Editorial. *Comunicar*, 2012 – o editorial estabeleceu em primeiro momento uma apresentação histórica e conceitual do currículo para alfabetização de professores em mídia e informação da UNESCO (2008 foi o início do seu desenvolvimento, disseminação e teste) para, em seguida, mostrar algumas abordagens de especialistas (Canadá, Espanha, África do Sul, EUA, Egito, Finlândia, Portugal e

Venezuela) sobre o manual e a realidade em seus países, compilados em artigos publicados nessa edição da revista *Comunicar*. Destacou a constituição, no ano de publicação do manual (2011), da plataforma UNITWIN: programa de cooperação para alfabetização em mídia e informação e diálogo intercultural, entre a UNESCO, a Aliança de civilizações das nações unidas e oito universidades (Universidade de São Paulo - América Latina; *Temple* - América do Norte; *Autonomous University of Barcelona* - Europa; Cairo - África; *University of the West Indies* - Caribe; *Tsinghua University* - Ásia; *Queensland University of Technology* - Oceania; *Sidi Mohamed Ben Abdellah University* - Marrocos). Cujos objetivos são promover o desenvolvimento do currículo, bem como de pesquisas acadêmicas e o diálogo intercultural.

6 - *Media education in schools and curriculum as cultural practice.*

Fantin, M. Brasil. Artigo. Currículo sem fronteiras, 2012 – o estudo apontou que refletir a mídiameducação no ensino requer discutir aspectos curriculares, devido à possibilidade de diversas formas de realização como: disciplina autônoma, currículo transversal, núcleos temáticos e outras ligadas às práticas culturais midiáticas. Assim, refletiu a dissonância entre a presença das mídias no cotidiano e na cultura das crianças e jovens e a sua quase ausência na formação de professores e no currículo escolar. A pesquisadora concluiu que, para além dos diversos modos de inserção curricular, a mídiameducação na formação inicial deve articular a sua forma e conteúdo à dimensão teórico-prática. Sendo uma condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural. É que a questão da mídia-educação na formação de professores apresenta apenas uma vertente do problema. Além da democratização do acesso às tecnologias e de uma formação que supere o aspecto instrumental, deve estar em pauta uma inclusão digital de professores que seja também social, política e cultural.

7 - *Media literacy in the initial teacher education.* Almenara, J.C.,

Liaño, S.G. Espanha. Artigo. *Educacion XXI*, 2011 – os autores verificaram a alfabetização mediática na formação inicial docente de diversos estágios (pré-escolar, primário, secundário) na *Faculty of Education of the University of Cantabria*. Eles defenderam que o treinamento de professores em alfabetização mediática pode garantir uma atitude crítica em relação à mídia pela melhor compreensão das mensagens, técnicas, ferramentas, estratégias, sendo menos vulneráveis e facilmente influenciados, e reconhecendo e valorizando o ambiente em que vivem para uma cidadania participativa e

responsável. Foram aplicados dois questionários, um antes e outro depois do treinamento sobre as mídias, tendo o total de 137 respondentes. Após o curso observaram-se algumas diferenças para atitudes mais críticas e reflexivas com melhorias em habilidades como: selecionar informações, comparar a mesma informação, identificar estereótipos e preconceitos, questionar a veracidade da informação, etc. Outra alteração foi a confirmação da obrigatoriedade da temática no currículo em formação. Por fim, detectaram também a falta de conteúdo e práticas de aprendizagem em alfabetização em mídias, o que poderia ser expandido e melhorado.

8 - *Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education*. Lauri, M.A., Borg, J., Günnel, T., Gillum, R. Malta e Alemanha. Artigo. *European Journal of Teacher Education*, 2010 – a pesquisa investigou as atitudes de uma amostra de professores treinados na Inglaterra, Malta e a Alemanha sobre a importância percebida da educação em mídia e a preparação dos professores para ensinar a matéria. Apesar da Educação midiática fazer parte do currículo mínimo desses países, e de ter se passado três décadas de sua introdução, a formação inicial docente difere muito. Por questionário, uma amostra de 132 professores (33 - Inglaterra, 47 - Alemanha e 52 – Malta) informaram que não foram treinados suficientemente sobre a temática e que por isso não se sentem aptos à ensinar mídia educação. A produção de televisão, de rádio e *design* de sites foram as áreas em que os participantes malteses, ingleses e alemães sentiram-se menos qualificados. Por isso, sugerem que a educação de mídia se torne um componente obrigatório nas formações iniciais e, também, curso avançado para professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, buscou-se considerar as mídias como instituições de socialização que atuam em paralelo à escola. Elas são esferas sociais, políticas e ideológicas que cumprem funções de controle social, gerando outros modos de perceber a realidade, de aprender, produzir e divulgar informações e conhecimentos. Ressaltou-se também a compreensão dos produtos culturais da mídia como um processo privilegiado de intercâmbio de saberes, de possibilidade de construções críticas, criativas e reflexivas. Por toda essa interferência na vida social, os processos comunicacionais devem ser estudados em perspectiva inter/transdisciplinar.

Assim, reafirmou-se que a Educação midiática, sob a ótica Educomunicativa, pode contribuir para uma reavaliação da relação entre educação e comunicação pela formação de audiências mais conscientes dos processos de mediações e por uma sociedade plural, inclusiva e participativa, uma vez que se dá relevo ao processo comunicativo como um “problema” prioritariamente cultural, secundarizando as questões do meio de comunicação. Assim, a comunicação por esse direcionamento deixa de ser observada apenas como mero código, linguagem a ser decodificada, para ser assumida como fenômeno essencialmente humano e político em que os agentes interativos exercem práticas de negociação de sentidos que interferem diretamente nas formas de construção de si e em suas práticas no mundo.

A pesquisa bibliométrica demonstrou a escassez de trabalhos nacionais e internacionais que desenvolvessem perspectivas profícuas para uma formação de professores condizente com uma cultura inevitavelmente digital. O que ratifica um nicho acadêmico ainda pouco explorado pelos pesquisadores, apesar das necessidades urgentes de soluções para os desafios que exigem atualizações dos contextos educacionais.

Dentre as pesquisas selecionadas para análise, viram-se estudos comparativos de países em busca de conhecer o “nível” de competência midiática. O que reflete uma série de incertezas, porque a comparação solicita uma equiparação de condições: Mas como se pode aproximar realidades tão diversas (culturais, econômicas, sociais, educacionais)? Como “equalizar” tais especificidades e determinar critérios que possam ser considerados em ambas realidades? Apesar disso, reconhece-se que algumas possibilidades de respostas possam surgir a partir dessas pesquisas. Sobretudo quanto aos exemplos de ações desenvolvidas em cada país, com projetos que podem ser readaptados para outras realidades. Mas, pelo caminho tomado para as pesquisas, alguns melindres foram surgindo na análise.

Apesar de algumas iniciativas interessantes de estudo das mídias, foram predominantes nos cursos de formação noções ligadas à operação das TICs, ao uso instrumental, com ênfase na abordagem disciplinar. Aqueles que avançavam um pouco mais se limitaram a uma leitura denunciante, protecionista das mensagens dos meios de comunicação. Sendo raras as atividades em perspectiva crítica para apontar aspectos positivos e negativos e que estimulassem produções em mídia-educação.

Tal constatação denuncia dificuldades ou resistências em integrar no currículo e no projeto pedagógico do curso a temática com

propostas educativas dialógicas e interdisciplinares. A grata surpresa foi o reconhecimento por parte dos professores (em processo de formação e os que já atuam) da imprescindibilidade de que a educação em mídia se torne um componente obrigatório nas formações iniciais docentes e, também, cursos avançados para professores.

Neste trabalho, defendeu-se a mídiameducação como instância mais do que necessária e urgente para o ensino, por ser uma dimensão formativa fundamental para o exercício completo de uma cidadania ativa, tal como era no século XIX o domínio da leitura e da escrita, conforme apontam Bévort e Belloni (2009). No que tange à formação para cidadania, o ensino é pautado tanto para utilização das ferramentas tecnológicas como para análise crítica para seleção e interpretação das mensagens das TICs, além da produção e veiculação de conteúdos utilizando as mídias e suas linguagens (RIVOLTELLA, 2007). A pretensão é de que a pesquisa possa ir além delas, para elucidar de que maneira interferem e contribuem para a vida do sujeito.

Em suma, a presença da educação para a comunicação de maneira sistematizada no ensino é condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural (FANTIN, 2012b), por isso deve ser contemplada na educação escolar e na formação de professores, o que requer reflexões mais consistentes que possam colaborar para outra retomada do binômio ensino-aprendizagem, considerando aspectos constitutivos da cultura digital.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educação Social**. vol. 30. n. 109. set-dez. Campinas, 2009. p. 1081-1102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mídia e Educação**. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Comunicação e Uso de Mídias. **Caderno Pedagógico n.º 9**. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/comunica_cao_mídias.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2012a.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 12. n. 2. maio-ago. 2012b. pp. 437-452. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação & Sociedade**. ano XXIII. n. 79. ago. Campinas: UNICAMP, 2002. pp. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

GIOVANNINI, G. (coord.). **Evolução na comunicação**: do sílex ao sílicio. Tradução de Wílma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. In: **Revista Comunicação & Educação**. n. 18. maio/ago. São Paulo: USP, 2000. p. 51-61. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36920/39642>>. Acesso em: 07 out. 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. Jóvenes: comunicación e identidad. In: **Revista Digital de Cultura da OEI**. nº 0. fev, 2002. n.p. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

RIVOLTELLA, P. C. Realidad y desafios de la educación en medios en Italia. In: **Comunicar**. v. 15. n. 28. 2007. p. 17-24. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/40423521_Realidad_y_desafios_de_la_educacion_en_medios_en_Italia_Italian_media_educational_situation_and_challenges_for_the_next_future>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RIVOLTELLA, P. C.; FANTIN, M. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. In: **REU - Revista de Estudos Universitários**. [S.l.]. v. 36. n. 1. ago. 2010. p. 89-104. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/464>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia**. 2ª. ed. São Paulo:Loyola, 2005.

SOARES, I. de O. **Comunicação/educação**: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. São Paulo: NCE/USP, s.n.t. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Revista Comunicação & Educação**. n. 23. jan./abr. São Paulo: ECA/USP, 2002. p. 16-25. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

SOARES, I. de O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. In: **Revista FGV online**. v. 4 n. 1. 2014a. p. 19-34. Disponível em: <<http://bibliotecadigi.tal.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

SOARES, I. de O. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: **Revista Comunicação & Educação**. ano XIX. n. 2.

jul-dez. São Paulo: NCE/USP, 2014b. p. 15-26. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

ZANCHETTA, J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. vol. 28. n. 101. set./dez. Campinas, 2007. p. 1455-1475. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NOTAS

¹ Com base nos pesquisadores, utiliza-se o termo Educação midiática como sinônimo para Educação para os meios, para as mídias, para comunicação e mídiaeducação. O adjetivo mediático também é usado, mas para designar o protocolo assim intitulado pelo professor Ismar Soares (2014b).

² São eles: Congresso de Toulouse (1990, tema: “*New directions in Media Education*”); Congresso de La Coruña (1995, “*Pedagogs of representation*”); Congresso de Paris (1997, título: “*The young people e o media tomorrow*”); I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (1998, “*Multimedia and Education in globalized world*” e o Congresso de Toronto (2000, “*Children, youth and the media beyond the millenium*” (SOARES, 2014b).

³ Martín-Barbero (2000) fundamenta que há vários modelos de ecossistemas comunicativos, de acordo com o grau de interatividade nos processos de trocas simbólicas. O pesquisador compara esse sistema de comunicação ao conceito de ecossistema da biologia: “as comunicações entre os agentes, que interferem em determinado ambiente, estão todas interligadas, como nas teias alimentares, e são fundamentais para a manutenção da vida naquele ambiente; há ecossistemas mais ricos, outros mais pobres” (BRASIL, 2010, p. 22).

⁴ Fonte: <http://blog.scielo.org/blog/2014/02/28/scielo-citation-index-no-web-of-science/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

⁵ Fonte: <https://www.elsevier.com/solutions/scopus>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Submetido: 24/05/2018

Aprovado: 31/07/2018

Contato:

Avenida Dr. Hélio Montezzano de Oliveira, n.186, Parque Guarus
Campos dos Goytacazes | RJ | Brasil
CEP 28.073-060