

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAUL KLEBER DE SOUZA BOENO

**A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO SOB O  
ENFOQUE DA EDUCOMUNICAÇÃO**

CURITIBA  
2013

RAUL KLEBER DE SOUZA BOENO

**A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO SOB O  
ENFOQUE DA EDUCOMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linha de Pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia da Silva Brito

CURITIBA  
2013

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira - CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Boeno, Raul Kleber de Souza

A construção do programa um computador por aluno sob o enfoque da educomunicação / Raul Kleber de Souza Boeno. – Curitiba, 2013.

100 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gláucia da Silva Brito  
Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação na educação. 2. Programa um computador por aluno. 3. Tecnologia educacional. 4. Ensino auxiliado por computador. I. Título.

CDD 371.334



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO  
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

## PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após argüir o(a) candidato(a) **Raul Kleber de Souza Boeno**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado "A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO SOB O ENFOQUE DA EDUCOMUNICAÇÃO" é de parecer favorável à ..... APROVAÇÃO ..... do(a) acadêmico(a), habilitando-o(a) ao título de *Mestre* em Comunicação, linha de pesquisa "Comunicação, Educação e Formações Socioculturais" da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 01 de julho de 2013.

Profª Drª Gláucia da Silva Brito  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profª Drª Sônia Cristina Soares Dias Vermelho

Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

A minha eterna namorada, Renate, que soube compreender e apoiar na elaboração dessa Dissertação e a nossa filha amada, Marianna, origem de minha inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, presente em minha vida, abençoando minha caminhada.

Aos meus pais, ao meu irmão, a minha cunhada e aos meus sobrinhos, pelo apoio desde sempre.

A minha esposa e nossa filha, pacientes e serenas, responsáveis pela harmonia em nosso lar.

A minha orientadora, professora Doutora Glaucia Brito, por acreditar e confiar em meu trabalho.

Às professoras Doutora Rosa Maria Cardoso Dalla Costa e Doutora Sônia Cristina Soares Dias Vermelho, pela leitura crítica de meu trabalho e suas contribuições valiosas na Defesa.

Aos professores do DECOM: Doutora Regiane Ribeiro, pelas orientações em metodologia; Doutor Jair de Oliveira, por sua participação em minha qualificação; Doutora Luciana Panke, pelo convite para escrever um capítulo de seu livro; e Doutora Kelly Prudêncio, pelo apoio em minha apresentação na ANPED/Sul.

À amiga Ana Maria, professora do Colégio Militar de Curitiba, pelo abstract.

Aos jovens colegas do mestrado, pelo apoio em nosso estudo.

Ao Exército Brasileiro, nas pessoas do Comandante do Colégio Militar de Curitiba: Coronel Quintino (2010), Coronel Germer (2011 e 2012) e Coronel Ávila (2013); e do Chefe da Divisão de Ensino: Coronel Martins (2011) e Coronel Zimmermann (2012), pelo apoio na difícil tarefa de conciliar trabalho e estudo.

Aos professores do Colégio Militar de Curitiba, particularmente à Doutora Cláudia Kawka, pelas dicas durante a elaboração do projeto inicial.

Vamos em frente...

## RESUMO

Os estudos que tratam de educomunicação avultam de importância numa sociedade que, cada vez mais, constrói seu desenvolvimento apoiado em redes, em que comunicação e educação dialogam de forma interdisciplinar e interdiscursiva. Nesse cenário, o Governo Federal criou, por intermédio da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) com o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas, mediante a aquisição e a utilização de equipamentos de informática. Assim, considerando que a inclusão digital proposta pelo PROUCA e a formação de cidadãos críticos por meio da educomunicação são bases para se construir uma sociedade democrática, emerge a questão norteadora desta pesquisa: existem pressupostos teóricos desse campo emergente, a educomunicação, na produção acadêmica que trata desse programa governamental? Estabeleceu-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar a produção acadêmica do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) para verificar a existência ou a inexistência dos pressupostos teóricos da educomunicação nesses trabalhos. Para atingir o objetivo geral proposto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar e descrever o contexto da criação e implantação inicial do UCA; mapear a produção acadêmica nacional, particularmente teses e dissertações sobre o PROUCA; e identificar quais possibilidades foram criadas pelo PROUCA para as áreas de intervenção da educomunicação. O referencial teórico que embasa este trabalho encontra forte sustentação em pesquisadores nacionais: Freire (1996), Soares e Tosta (2000), Braga e Calazans (2001), Duarte (2003), Citelli (2006), Brito (2008), Dalla Costa (2008), Moran (2008), Martino (2009), entre outros; e, de forma secundária, mas também fundamental, em autores latinos, norte-americanos e europeus: McLuhan (1964), Althusser (1985), Orozco-Gómez (1996, *apud* CITELLI, 2011), Jacquinet (1998), García-Vera (2000), e Wolton (2004), Mattelart (2006), Lévy (2008) e Martín-Barbero (2009). Selecionaram-se documentos do Governo Federal acerca do PROUCA e, num segundo momento, realizou-se análise documental da produção acadêmica nacional a respeito do programa mencionado. O delineamento desta pesquisa contemplou as fases metodológicas propostas por Bardin (1977) para análise de conteúdo, e por Lopes (2010) e Santaella (2010) para pesquisas em Comunicação. O recorte temporal foi estabelecido em trabalhos defendidos entre 2005 e 2011, e os dados iniciais foram obtidos por intermédio de pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O *corpus* inicial é formado por 16 trabalhos encontrados que tratam do PROUCA, e foram pré-selecionados para análise 06 trabalhos nível *stricto sensu* (UFRGS, UFPR, UnB, UFPE e UFRGS). Os resultados apontam para a existência de pressupostos da educomunicação na produção acadêmica sobre o PROUCA, para criação de possibilidades para as áreas de intervenção da educomunicação no PROUCA e para a necessidade de formação adequada de professores/ educadores e gestores daquele programa governamental.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Programa Um Computador por Aluno. Educação.

## ABSTRACT

The studies dealing with educommunication grow important in a society that increasingly builds its development leaning on networks, where communication and education dialogue in an interdisciplinary and interdiscursive way. In this scenario, the Federal Government created through Law No. 12,249, from June 10, 2010, the One Laptop per Child Programme (PROUCA) with the aim of promoting digital inclusion in public schools through the acquisition and use of IT equipment. Thus, considering that the digital inclusion proposed by PROUCA and the formation of critical citizens through educommunication are bases for building a democratic society, the guiding question of this research emerges: are there theoretical assumptions of this emerging field, that is, educommunication, in academic research which deals with this government program? One established, as the general objective to of this research, to analyze the academic production of the One Laptop per Child Programme (PROUCA) to verify the existence or nonexistence of the theoretical assumptions of educommunication in these works. To achieve the proposed general objective, the following specific objectives were defined: identify and describe the context of the creation and initial implementation of the UCA; map the national academic production, particularly theses and dissertations on PROUCA, and identify which opportunities were created by PROUCA to the areas of intervention of educommunication. The theoretical framework that underlies this study finds strong support in national researchers: Freire (1996), Soares and Tosta (2000), Braga and Calazans (2001), Duarte (2003), Citelli (2006), Brito (2008), Dalla Costa (2008), Moran (2008), Martino (2009), among others; and, secondarily, but also fundamental, in Latin, American and European authors: McLuhan (1964), Althusser (1985), Orozco-Gómez (1996, *apud* CITELLI, 2011), Jacquinot (1998), García-Vera (2000), Wolton (2004), Mattelart (2006), Lévy (2008) and Martín-Barbero (2009). Documents from the Federal Government about PROUCA were selected and, secondly, there was a documental analysis of national academic literature about the mentioned program. The design of this research contemplated the methodological steps proposed by Bardin (1977) for content analysis, and Lopes (2010) and Santaella (2010) for research in Communication, The time frame has been established in studies submitted between 2005 and 2011, and initial data were obtained through search in the database of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Institute for Information in Science and Technology (IBICT). The initial corpus consists of 16 studies dealing with PROUCA, and 06 studies at a *strictu sensu* level (UFRGS, UFPR, UnB, UFPE e UFRGS) were pre-selected for analysis. The results point to the existence of some assumptions in educommunication in the academic works on PROUCA, to the creation of possibilities for the areas of intervention of the educommunication and for the need for proper formation of teachers / educommunicators and managers from that government program.

**Keywords:** Educommunication. One Laptop per Child Programme. Education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LAPTOPS XO (OLPC), MOBILIS (ENCORE) E CLASSMATE (INTEL).	44
FIGURA 2 – TELA INICIAL DO PROGRAMA UCA.....	48

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESUMO DO TERMO EDUCOMUNICAÇÃO.....	29
QUADRO 2 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DO IBCT – DISSERTAÇÕES E TESES COM O TERMO “EDUCOMUNICAÇÃO” .....	53
QUADRO 3 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DA CAPES/MEC – DISSERTAÇÕES E TESES COM O TERMO “EDUCOMUNICAÇÃO”	54
QUADRO 4 - TRABALHOS ENCONTRADOS – EDUCOMUNICAÇÃO – TESES E DISSERTAÇÕES – ANO DE DEFESA ENTRE “2005/2011” .....	55
QUADRO 5 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DA CAPES/MEC – DISSERTAÇÕES E TESES COM OS TERMOS “UCA”, “PROUCA” E “UM COMPUTADOR POR ALUNO” .....	58
QUADRO 6 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DO IBCT – DISSERTAÇÕES E TESES COM OS TERMOS “UCA”, “PROUCA” E “UM COMPUTADOR POR ALUNO” .....	60
QUADRO 7 - TRABALHOS ENCONTRADOS – PROUCA – TESES E DISSERTAÇÕES – ANO DE DEFESA ENTRE “2005/2011” .....	61
QUADRO 8 - INDICADORES DO FORMULÁRIO PROUCA .....	65
QUADRO 9 - TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE – PROUCA .....	67

## LISTA DE SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Curso de Ensino a Distância
CenPRA	Centro de Pesquisa Renato Archer
CERTI	Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CMC	Colégio Militar de Curitiba
EUA	Estados Unidos da América
GEPETE	Grupo de Estudos Professor, Escola e Tecnologias Educacionais
GTUCA	Grupo de Trabalho Um Computador por Aluno
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSI	Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NTE/NTM	Núcleos de Tecnologia Educacional dos Estados e Municípios
OLPC	One Laptop Per Children
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SCIELO	Scientific Electronic Library
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
TE	Tecnologia Educacional
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNIMAR	Universidade de Marília
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA</b> .....	<b>14</b>
2.1 CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: A SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO	14
2.2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – INTERFACE OU PONTOS DE ADERÊNCIA .....	20
2.2.1 O educador e o professor: uma sinergia possível.....	32
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>41</b>
3.1 O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO .....	41
3.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	49
3.3 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E RECORTE.....	50
3.3.1 Seleção do <i>corpus</i> inicial.....	51
3.4 INSTRUMENTO DE ANÁLISE .....	64
<b>4 ANÁLISE DOS TRABALHOS</b> .....	<b>68</b>
4.1 Análise do BLOCO C – Formulário PROUCA .....	70
4.1.1 Análise do item 21: Formação do educador ou do professor.....	70
4.1.2 Análise do item 22: Ações do educador ou do professor.....	73
4.1.3 Análise do item 23: Áreas de intervenção de educação no sistema comunicativo escolar .....	76
4.1.4 Análise do item 24: Indicadores para a prática pedagógica do PROUCA – educação .....	80
4.1.5 Análise do item 25: Indicadores para práticas comunicacionais do PROUCA – educação .....	83
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>88</b>
<b>ANEXO - FORMULÁRIO DE CATALOGAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA) SOB O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Senhor, umas casas existem no vosso reino, onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã, a um toque de corneta se levantam para obedecer. De noite, a outro toque de corneta se deitam, obedecendo. Da vontade fizeram renúncia como da vida. Seu nome é sacrifício. Por ofício desprezam a morte e o sofrimento físico. Seus pecados mesmos são generosos, facilmente esplêndidos. A beleza de suas ações é tão grande que os poetas não se cansam de a celebrar. Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares. Corações mesquinhos lançam-lhes em rosto o pão que comem; como se os cobres do pré pudessem pagar a liberdade e a vida. Publicistas de vista curta acham-nos caros demais, como se alguma coisa houvesse mais cara que a servidão. Eles, porém, calados, continuam guardando a nação do estrangeiro e de si mesma. Pelo preço de sua sujeição, eles compram a liberdade para todos e a defendem da invasão estranha e do jugo das paixões. Se a força das coisas os impede agora de fazer em rigor tudo isto, algum dia o fizeram, algum dia o farão. E, desde hoje, é como se fizessem. Porque, por definição o homem da guerra é nobre. E quando ele se põe em marcha, à sua esquerda vai a coragem, e à sua direita a disciplina. (MONIZ BARRETO, 1893).

Negar a influência da história de vida de um pesquisador em sua busca científica seria negar a influência de nós mesmos e do outro na construção de nossa história e, portando, na história da humanidade (KNOLL, 2009).

Em 1988, após concluir o ensino médio no Colégio Militar de Curitiba (CMC) e optar pela carreira militar,<sup>1</sup> iniciei um percurso profissional no qual tive a oportunidade de atuar diretamente na formação de jovens e adultos, particularmente na linha do ensino bélico militar.<sup>2</sup> Essa trajetória me permitiu, além de conhecer e viver em várias regiões do País (Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Goiás, Rio de Janeiro e Paraná), também entrar em contato com diferentes realidades sobre uso e inserção das tecnologias na educação.

Em 2008, retornei ao Colégio Militar de Curitiba<sup>3</sup> (CMC), trabalhando na Seção de Supervisão Escolar. No desempenho da função, após um período de

---

<sup>1</sup> O militar de carreira (oficial ou sargento) é aquele que ingressa no Exército Brasileiro mediante a aprovação em concurso público, de âmbito nacional, de acordo com a sua faixa etária e escolaridade, para uma das Escolas de Formação.

<sup>2</sup> Destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre.

<sup>3</sup> O Colégio Militar de Curitiba faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). O SCMB integra o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro e a Rede Pública de Ensino, tendo como missão ofertar

acompanhamento da capacitação continuada dos docentes e das atividades do corpo discente, tive o interesse despertado para o processo de inserção de tecnologias na prática docente. Tal interesse aumentou ainda mais ao estudar o assunto, pois percebi que se tratava de algo complexo que permeava várias outras áreas, entre elas a educação e a comunicação.

Da necessidade funcional de ampliar o conhecimento do processo mencionado, entrei em contato com trabalhos sobre educomunicação e tive a grata satisfação de ingressar no Grupo de Estudos “Professor, Escola e Tecnologias Educacionais” (GEPETE).<sup>4</sup> Após um período de leituras acadêmicas, de assistir e tomar parte em debates com profissionais e pesquisadores de diferentes áreas, de participar em eventos, entre outras atividades que contribuíram para amadurecer o interesse inicial, cheguei ao entendimento de que a tendência, seja por escolha dos agentes envolvidos, por necessidade ou por imposição institucional, é que projetos que envolvem tecnologias na escola têm aumentado e aumentarão ainda mais nos próximos anos. Entendo também que a comunicação entre o docente e o aluno será fortemente influenciada pelo crescimento da presença de tais projetos, cabendo ao professor identificar as oportunidades criadas pelo uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, bem como aproveitar essas oportunidades para desenvolver ações no sentido de auxiliar na construção de uma sociedade mais democrática.

O Governo Federal lançou, em 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) com o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas.

Assim, o conhecimento sobre a área de educomunicação e sobre o PROUCA foram os propulsores de minha motivação para analisar com profundidade

---

a educação básica, nos níveis fundamental (6º a 9º ano) e médio. Doze Colégios Militares, disseminados pelo país, oferecem educação de alta qualidade a mais de 14.400 jovens, integrados ao sistema através de concurso público ou amparados legalmente.

<sup>4</sup> Os integrantes do GEPETE partem da constatação de que os professores se sentem muitas vezes despreparados e inseguros frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar. No entanto, eles, os professores, já sabem que, para poderem ocupar sucessivamente posições ativas e passivas no que diz respeito às tecnologias da informação no mundo atual e saber quando e como utilizá-las no ambiente escolar, não adianta se isolar, pelo contrário, é necessário buscar uma formação continuada na qual a troca de experiência aconteça. O grupo GEPETE tem como objetivos: - ampliar as discussões sobre tecnologias e educação com a comunidade escolar em geral; - reunir estudiosos e pesquisadores de diferentes instituições e níveis de ensino de Curitiba e região metropolitana para discutirem a questão das Tecnologias e Formação dos professores. - envolver a universidade em projetos elaborados pelo MEC - UAB na questão de formação de professores e o uso das tecnologias na escola. (GEPETE, 2008). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=010370891QZT2A>>.

maior as relações entre programas governamentais e a produção acadêmica dessas áreas. Dessa forma, surge o seguinte problema de pesquisa: *os pressupostos teóricos da educomunicação estão presentes na produção acadêmica nacional sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)?*

A presente pesquisa encontra-se alinhada com o Programa de Pós-Graduação em Comunicação, na linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais”, por se tratar de um trabalho que pretende articular os pressupostos de educomunicação com o PROUCA, destacando a interface entre comunicação e educação. Além disso, combinar resultados obtidos em pesquisas anteriores, oriundos de amostras diferentes em contextos totalmente diversos, parece ser também um motivo razoável para trazer para esta pesquisa a característica de tencionar, aprofundar e explorar, com maiores detalhes, pontos de aderência entre as pesquisas sobre o PROUCA com a educomunicação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a produção acadêmica nacional do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) para verificar a existência ou a inexistência dos pressupostos teóricos da educomunicação nos trabalhos analisados. Para atingir o objetivo geral proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- identificar e descrever o contexto da criação e implantação inicial do UCA;
- mapear a produção acadêmica nacional, particularmente teses e dissertações sobre o PROUCA;
- identificar quais possibilidades foram criadas pelo PROUCA para as áreas de intervenção da educomunicação.

Desse modo, no capítulo 2, por intermédio de uma linha de argumentação histórica, buscamos abordar as relações entre comunicação e educação, fazendo um resgate das principais abordagens acadêmicas entre esses dois campos, verificando a existência de interfaces e pontos de aderência entre esses campos de pesquisa, numa sociedade que, cada vez mais, constrói seu desenvolvimento sustentado em redes e tecnologias. Em seguida, nos aprofundamos especificamente a respeito da possível existência de um novo campo de ação emergente dessa interface: a educomunicação, cujos conceitos se consolidam neste início de século. Além disso, fazemos considerações acerca de ciberespaço e cibercultura e inserção

de tecnologias na educação, particularmente sobre as da informação e da comunicação.

A metodologia utilizada na construção desta pesquisa é descrita no capítulo 3, no qual tratamos de forma mais detalhada a definição do objeto, os procedimentos realizados para selecionar o recorte temporal, os critérios para a constituição do *corpus* e o instrumento de análise, entre outros passos necessários para alcançarmos os objetivos propostos. O delineamento deste trabalho contempla as fases metodológicas propostas por Bardin (1977), para análise de conteúdo, e por Lopes (2010) e Santaella (2010), para pesquisas em comunicação.

A análise dos trabalhos selecionados é descrita no capítulo 4. Nesse capítulo, por meio do instrumento de análise, verificamos a resposta da questão inicial. Finalmente, no capítulo 5 apresentamos as considerações finais e os principais resultados obtidos, e, em seguida, as referências utilizadas neste trabalho.

## 2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA

Urge fomentar a pesquisa, suscitando idéias [sic] e propostas para superação do impasse histórico das sociedades ibéricas: o descompasso entre educação e comunicação, gerando exclusão cognitiva e reforçando estruturas aparentemente democráticas. (MELO; TOSTA, 2008, p. 75).

Neste capítulo, abordamos as relações entre comunicação e educação. Para isso, discutimos conceitos como ciberespaço e cibercultura. Na sequência, tratamos dos pontos de aderência entre os tradicionais campos da comunicação e educação, fazendo um resgate histórico da criação de um novo campo emergente: a educomunicação e suas áreas de intervenção. Em consonância com esses assuntos, fazemos breves considerações sobre formação de professores para o uso de tecnologias.

### 2.1 CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: A SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

O termo “ciberespaço” foi criado por William Gibson em 1984. Segundo Lemos (2010), o ciberespaço gibsoniano, além de ser um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações circulam, é uma alucinação consensual: “A Matrix, como chama Gibson, é a mãe, o útero da civilização pós-industrial onde os cibernautas vão penetrar. Ela será povoada pelas mais diversas tribos, onde os cowboys do ciberespaço circulam em busca de informações” (LEMOS, 2010, p. 127).

O entendimento do ciberespaço pode ser compreendido à luz de duas perspectivas propostas por Lemos (2010): como o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (realidade virtual), e como o conjunto de redes de computadores interligadas ou não, em todo o planeta, à internet. Para o autor, o ciberespaço não é desconectado da realidade, mas um complexificador do real: um colaborador para a criação de uma realidade aumentada.

O autor sugere, ainda, que o ciberespaço incita a abolição do espaço e do tempo. Seria um lugar imaginal no qual as novas tecnologias mostram, paradoxalmente, todo o seu potencial como vetor de agregação social. Trata-se de “uma casa da imaginação, o lugar onde se encontram racionalidade tecnológica, vitalismo social e pensamento mágico”. (LEMOS, 2010, p. 129).

Para Lemos (2010), a cibercultura não pertence mais à sociedade do espetáculo, no sentido dado a esta por Guy Debord.<sup>5</sup> Cibercultura é mais do que o espetáculo, configura-se como uma manipulação digital do próprio espetáculo.

Lévy amplia o entendimento sobre o termo e conceitua ciberespaço como:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 2000, p. 17).

Quanto à “cibercultura”, Lévy (2000, p. 17) especifica que é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Lemos (2010) propõe que a cibercultura se constitui como uma cibersociedade, ou seja, uma estética social alimentada pelo que chama de tecnologias do ciberespaço (redes informáticas, realidade virtual, multimídias). Para o autor:

[...] cibercultura forma-se, precisamente, da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da sociedade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos. Não se trata, obviamente, de nenhum determinismo social ou tecnológico, e sim de um processo simbiótico, onde nenhuma das partes determina impiedosamente a outra. (LEMOS, 2010, p. 89).

De acordo com Lévy (2000, p. 157), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ter seus fundamentos em

---

<sup>5</sup> Debord entende que o espetáculo é a representação do mundo através dos *mass media*, enquanto a cibercultura é a simulação do mundo pelas simulações do virtual. A cibercultura seria fruto dos *media* digitais como a informática, as redes telemáticas e a realidade virtual. A cibercultura toma a simulação como via de apropriação do real, enquanto o espetáculo da tecnocultura moderna se apropria do real por meio da representação do mundo por meio dos *media de massa*. (LEMOS, 2010, p. 90).

uma análise prévia da mutação da relação com o saber. Lévy apresenta algumas constatações:

[...] Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimento não pára [sic] de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas [...]. (LÉVY, 2000, p. 157).

Na primeira constatação, Lévy (2000, p. 173) argumenta que houve uma alteração na relação com o saber. Devido a vários fatores, as competências profissionais iniciais, cada vez mais rápido, são insuficientes para atender um novo universo do trabalho, tornando-se evidente que a educação deverá encontrar uma forma de preparar o indivíduo para esse novo universo. Podemos fazer uma ligação com as ideias de Freire (1996, p. 64; 2001, p. 27), quando este afirma que o homem é um ser inacabado, o que o insere num permanente movimento de busca e de contínua formação para atender os desafios de seu tempo:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. [...] A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...] Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” [...] Esta busca solitária deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, objetos de outras. [...] O homem não é uma ilha. É comunicação. (FREIRE, 2001, p. 27-28).

A formação profissional deve procurar aprimorar a criticidade do sujeito e a certeza da mutabilidade do mundo e de si mesmo. Além disso, o professor deve ser um “profissional” de seu tempo. (FREIRE, 1996; 2001).

A respeito da terceira constatação de Lévy, este sustenta que as tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, aumentando, portanto, o potencial de inteligência

coletiva dos grupos humanos. Entretanto, o autor alerta que essas novas tecnologias mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação, afirmando “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência” (LÉVY, 2000, p. 158).

Para enfrentar essa questão, Lévy propõe uma reforma no sistema de educação e formação, baseada no reconhecimento das experiências adquiridas (LÉVY, 1999). O autor considera que, se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais e se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e da transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de ensino poderiam tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. Lévy sugere, ainda, que as universidades do futuro, ao organizarem a comunidade entre empregadores, indivíduos e recursos de aprendizagem de todos os tipos, estariam contribuindo para a animação de uma nova economia do conhecimento.

A sugestão de Lévy (1999) está perfeitamente alinhada com a proposta das práticas pedagógicas libertadoras ou conscientizadoras recomendadas por Freire (CITELLI, 2004, p. 125), no tocante ao sistema de educação é importante considerar as experiências do indivíduo, tendo como pressuposto que os alunos trazem saberes e conhecimentos a serem respeitados no cotidiano das salas de aula.

Por outro lado, entendemos que, se fizermos uma ligação entre a proposta de Lévy (1999) com o pressuposto de Lasswell, Merton e Lazarsfeld (MARTINO, 2009, p. 28) em relação à função de reforço social da mídia, os saberes legitimados pela escola passariam a ganhar um *status* de verdade dentro do mundo social – criando uma necessidade de ser reconhecido, em última análise, poderia ser uma forma de coerção da sociedade atual em cima do indivíduo.

Braga e Calazans (2001) entendem que, ao se dotar de mediações tecnológicas para desenvolver as interações sociais, a sociedade não apenas acrescenta instrumentos que aceleram e diversificam sua comunicação, mas acaba por modificar seus próprios processos. Isso, na argumentação dos autores, seria responsável por caracterizar as estruturas do século XX por expressões como “sociedade de informação”, “sociedade mediática”, “idade mídia”:

De nossa parte, preferimos a referência “sociedade mediatizada”, que nos parece assinalar a presença e a relação da mídia em sua comunicação, sem entretanto pretender que a mídia “determine” as estruturas sociais ou que seja monolítica e totalizante. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 30).

A respeito da função da educação, Braga e Calazans (2001, p. 58) lembram que a educação, em geral, forma para a sociedade, ou seja, ela deve formar o cidadão para uma sociedade mediatizada. Nesse sentido, o sistema escolar é fortemente solicitado a fornecer conhecimentos e competências requeridas para ter uma participação eficaz nessa sociedade – e para o enfrentamento das questões e dificuldades por ela colocadas. Este ângulo de interface comunicação-educação “[...] corresponde portanto *ao encontro entre o sistema escolar e a própria ‘sociedade de comunicação’ – e é relacionado à necessidade educacional de formar e socializar os estudantes para esta*”. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 59, grifo dos autores).

Nesse contexto, Braga e Calazans (2001, p. 59) apontam inicialmente duas propostas de atividades a serem desenvolvidas na escola sobre a interface comunicação-educação: “estudos para os meios” e “leitura crítica”. A primeira proposta seria voltada para desenvolver a capacidade dos estudantes de trabalhar com a lógica das tecnologias mediáticas, com seus processos criativos e com questões econômicas e político-sociais dos sistemas mediáticos. A segunda estaria alinhada com a finalidade de observar a produção da mídia, para desenvolver nos estudantes uma competência de leitura (sentido de interpretação) desses produtos e processos.

Essas propostas estariam justificadas porque, na opinião dos autores, os processos da escola sofrem a concorrência e a atração dos processos mediáticos. Além disso, conforme mencionado anteriormente, observa-se que essas propostas também são sugeridas por Melo e Tosta (2008, p. 57).

Braga e Calazans (2001, p.136) sustentam que o papel da escola, além de ser palco da aprendizagem (desenvolvimento de possibilidades sociais) e de permitir a socialização, também qualifica o indivíduo para suas interações sociais. Ou seja, numa sociedade que valoriza o conhecimento e as habilidades do saber-fazer, o processo educacional passa a ser fundamental para fornecer competências de inserção, participação e construção de interações, que, em última análise, entendemos que somente poderia ocorrer dentro de um processo comunicacional eficaz.

Quanto à inserção dos meios modernos no ambiente escolar, Braga e Calazans (2001) entendem que “a penetrabilidade independe de decisões da escola – a sociedade mediatizada impõe sua presença” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 61). Com a sociedade mediatizada, os espaços de permeação (interação social mediatizada ampla) parecem, ao contrário, mais amplos que a escola, mais vívidos, mais ágeis, sedutores, renovados, diversificados. É evidente que tudo isso não significa que sejam melhores – apenas que são mais atraentes e estimulantes. A escola encontra então, neste aspecto, dificuldades para se colocar como espaço de maior relevância para a vida futura do aluno. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 61).

Martín-Barbero (2009), ao propor uma mudança metodológica, deslocando o foco das pesquisas em comunicação dos meios para as mediações, acaba por descrever e alertar sobre a transformação da sociedade em mercado:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chaves de condensação e interação de múltiplas redes de poder e produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o *pensamento único* que legitima a idéia [sic] de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em princípio agenciador da mundialização. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 20, grifo do autor).

Martín-Barbero (2009, p. 255) trabalha com a ideia da existência de uma nova etapa após a Revolução Industrial. Contudo, opta pelo uso do termo “Revolução Eletrônica”. Para o autor, nenhum país pode estar ausente deste processo sob pena de morte econômica e cultural. Entretanto, alerta que, no caso da América Latina, existe uma multiplicidade de questões que envolvem apropriação cultural e social e a expansão de novas tecnologias – para Martín-Barbero (2009), trata-se de um capital em crise, precisando com urgência expandir o consumo de informática.

Martín-Barbero (2011) tensiona essa questão, afirmando que a imagem das novas tecnologias educa as classes populares latino-americanas, por intermédio de pilhagem de memória, sendo que “[...] as tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de *uma* certa cultura e de um ‘modelo global de organização do poder’ [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 259, grifo do autor).

Entendemos que as ideias de Martín-Barbero (2011) alertam sobre os interesses reprodutivistas (nível nacional e internacional) de uma sociedade fortemente baseada no consumo, em processos comunicacionais que estão cada vez mais rápidos. Com isso, a escola é fortemente exigida a fornecer condições para possibilitar a construção de conhecimentos e competências requeridas para que o educando tenha participação eficaz nessa sociedade – bem como saiba enfrentar questões e dificuldades por ela colocadas.

Esse complexo contexto social que se apresenta na sociedade, na comunicação e nos espaços formais de educação pode, simultaneamente, ser possibilidade de transformação ou reprodução de culturas preestabelecidas pelos detentores das mensagens (MARTÍN-BARBERO, 2011). Para analisarmos essa conjuntura recorreremos às interconexões entre comunicação e educação.

## 2.2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – INTERFACE OU PONTOS DE ADERÊNCIA

A importância dos estudos que tratem da relação entre comunicação e educação – áreas com campos abrangentes e avassaladores, formados por complexas relações e de importâncias vitais para a sociedade – cresceu cada vez mais a partir do fim do século XIX. Isso porque, segundo Braga e Calazans (2001, p. 10), “o educacional se coloca diretamente como uma questão central no desenvolvimento das novas interações da comunicação social”.

As tentativas de investigar e descrever relações, analogias e semelhanças entre comunicação e educação não são recentes. Segundo Dalla Costa (2008, p. 98), no Brasil, os estudos surgiram entre 1930 e 1940. A história indica Monteiro Lobato e Roquette Pinto como pioneiros idealizadores de uma proposta de inter-relação comunicação-educação. O primeiro fazendo adaptações da literatura para o público infantil, e o segundo com sua atuação no sentido de democratizar a educação por meio do rádio – nessa época, foram criados os cursos de Comunicação Social no Brasil.

A esse mesmo período, Citelli (2004, p. 135) refere-se como sendo o início das inquietudes que fomentaram o propósito de aprender as inter-relações entre os campos da comunicação e educação. Isso ocorreu devido à crescente presença da

imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão, que mostrava o surgimento de uma nova configuração nos conceitos de ensino-aprendizagem, de educação.

[...] os educadores questionaram os possíveis danos que os novos meios, sobretudo a televisão, causariam aos jovens, influenciando-os, afastando-os dos livros, disponibilizando-lhes temas e problemas nem sempre condizentes do ponto de vista ético, moral e comportamental. (CITELLI, 2004, p. 135).

No cenário internacional, particularmente durante a existência do dualismo ideológico entre os grandes blocos capitalista e socialista, liderados pelos Estados Unidos da América (EUA) e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), respectivamente, as relações entre comunicação e educação estavam imersas no dualismo mencionado. Contudo, sob o enfoque conceitual, Dalla Costa (2008, p. 99) sugere que as relações entre educação e comunicação foram estudadas e pesquisadas sob a percepção da Teoria Crítica<sup>6</sup> e do Funcionalismo,<sup>7</sup> principais correntes da Teoria da Comunicação<sup>8</sup> na época.

Orozco-Gómez et al.<sup>9</sup> (1996, *apud* CITELLI, 2004) também alertam e enunciam reflexões que avultam a importância da necessidade de estudar a interface escola-comunicação, numa época em que:

[...] a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aula e nos livros didáticos. Também estão de acordo ao concluir que a TV ganha espaço nas mentes das crianças e que a educação formal está perdendo o interesse para elas. (OROZCO-GÓMEZ, 1996, *apud* CITELLI, 2004, p. 136).

Melo e Tosta (2008, p.17), ao fazerem um resgate histórico sobre a relação em tela, trazem para essa discussão o canadense Marshall McLuhan (1911-1980), professor de Literatura Inglesa e teórico da comunicação de massa, que, após

<sup>6</sup> Também conhecida com a Escola de Frankfurt. Corrente de pensamento que identifica na Comunicação um ponto estratégico para conduzir e manipular a tomada de consciência da população em relação à dominação estrangeira, particularmente a norte-americana. (MARTINO, 2009).

<sup>7</sup> Teoria que visualiza na Comunicação o caminho para integrar a sociedade ao novo modelo de desenvolvimento tecnológico e industrial. (MARTINO, 2009).

<sup>8</sup> Para Martino (2009), seria “uma área que constrói seu objeto ressaltando o aspecto comunicativo de qualquer relação social, uma perspectiva que ocupa espaço na paisagem acadêmica por identificar a possibilidade de um objeto único e múltiplo ao mesmo tempo”. (MARTINO, 2009, p. 10).

<sup>9</sup> OROZCO-GÓMEZ, Guillermo et al. A televisão e as crianças. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 7, p. 45-55, set./dez. 1996.

análise da mídia, destacou a importância do lugar dos meios no processo comunicativo, deslocando a ênfase do sentido produzido para o próprio canal que veicula o conteúdo. Desconsiderando a importância do conteúdo das mensagens veiculadas, o chavão mais conhecido de McLuhan foi “o meio é a mensagem” – ou seja:

[...] a revolução da comunicação nada mais seria do que a formação de um ambiente técnico, no qual o homem moderno encontraria a satisfação de suas necessidades na interação com dispositivos que ampliariam a função dos órgãos do corpo. (MELO; TOSTA, 2008, p. 18).

McLuhan (1964, p. 248), a respeito da existência dessa interface comunicação-educação, especificamente acerca do processo de aprendizagem, argumenta que “[...] a mesma ilusão bloqueia o pensamento sobre a TV e a educação. Pensamos na TV como um auxiliar incidental, quando em verdade ela já transformou o processo de aprendizado dos jovens, independentemente da escola e do lar”. Nesse sentido, entendemos que a questão central abordada pelo autor seria a interação do sujeito com o meio – surgindo nesse cenário, o conceito de mediação.

Dalla Costa (2008, p.97) menciona que, embora recentes, os principais referenciais teóricos da pesquisa na interface comunicação e educação são os estudos de recepção, particularmente os desenvolvidos a partir da década de 1950, sendo esses estudos a principal expressão da contribuição latino-americana à Teoria da Comunicação.

Nessa vertente, destacamos os estudos de Martín-Barbero (2009) que surgem com um novo rumo para as pesquisas das relações entre comunicação e cultura. O autor, de forma diferente de seus pesquisadores antecessores, desloca o foco da pesquisa dos meios para as mediações, resgatando a figura do receptor como sujeito ativo do processo comunicacional. Consideramos que se trata de um deslocamento metodológico inovador

[...] assim a comunicação se tornou para nós questão de *mediações* mais que de meios, questão de *cultura* e, portanto não só de conhecimento mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para prever o processo inteiro da comunicação a partir de seu *outro* lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos. Porém, num segundo momento, tal reconhecimento está se transformando, justamente para que aquele deslocamento não fique em mera reação ou passageira mudança

teórica, em reconhecimento da história: reapropriação histórica do tempo da modernidade latino-americana e seu descompasso encontrado no embuste lógico com que a homogeneização capitalista parece esgotar a realidade atual. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 28, grifo do autor).

Na década de 1970, os estudos brasileiros,<sup>10</sup> nos campos da educação e comunicação, levaram ao surgimento e fortalecimento das ideias de Paulo Freire que, de acordo com Soares (2011), influenciaram a maior parte das propostas educativas na chamada educação libertadora que lançou as bases para uma nova pedagogia após rever as teorias da comunicação vigentes:

[...] Paulo Freire, filósofo brasileiro que sistematizou uma teoria educacional centrada na comunicação dialógica e participativa, sendo, hoje, conhecido internacionalmente como um autor que melhor transita entre o campo da educação e da comunicação [...] (SOARES, 2011, p. 64).

Verificamos em Citelli (2004, p. 133) que o próprio Paulo Freire dedicou-se, em certo momento de sua obra, aos temas da comunicação e dos impactos das videotecnologias, tendo em vista que, cada vez mais, as imagens do mundo passaram a ser compostas através de mediadores formalmente não escolares, como o rádio, a televisão e o jornal, entre outros.

Cabe assinalar que, no Brasil, numa época de pós-guerra, o poder de persuasão das propostas apresentadas pela mídia encontrava terreno fértil na quantidade de analfabetos então existentes. Nesse cenário de embate entre Teoria Funcionalista e Crítica, abordadas anteriormente, a proposta de uma educação libertadora de Freire se opõem à “invasão cultural” e busca despertar a consciência crítica dos receptores (CITELLI, 2004; DALLA COSTA, 2008; SOARES, 2011).

Como Soares (2011), Citelli (2004) também destaca que Paulo Freire teve seu nome associado ao que ficou conhecido como práticas pedagógicas chamadas de libertadoras ou conscientizadoras. Essas práticas incluíam objetivos permanentes de vincular reflexão e ação, teoria e prática, juntamente com forte posicionamento científico e político. Esses estudos possibilitaram o surgimento de núcleos orientadores de projetos diferenciados:

[...] a idéia [*sic*] da educação como fator importante nos processos de transformação individual e social dos sujeitos; o pressuposto de que os alunos trazem saberes e conhecimentos a ser respeitados no cotidiano das

---

<sup>10</sup> Inseridos numa América Latina sobre forte influência dos EUA, líder do bloco capitalista.

salas de aula – é importante ter em vista os movimentos dessa posição no contexto original do pensamento freiriano, preocupado, sobretudo, em repensar a cultura das classes populares, particularmente presente na escola pública – ; a afirmativa da indissolubilidade entre aprender/ensinar e liberdade. (CITELLI, 2004, p. 125).

Desses estudos, preocupações e reflexões, houve aproximações e afastamentos de pensamentos e de propostas educadoras. A obra de Freire vai de encontro aos pensamentos reprodutivistas<sup>11</sup> da escola tradicional, opondo-se ao conformismo, permitindo o exercício de práticas pedagógicas voltadas para a formação de alunos com capacidade de pensar criticamente as coisas de um mundo onde cada vez mais cresce a importância da comunicação (CITELLI, 2004, p. 126).

Ciente dessa importância, principalmente sobre o papel que os veículos de comunicação passaram a exercer no mundo contemporâneo – com destaque para os novos meios disponibilizados pela informática, pelas redes de computadores, entre outros, que acabam por orientar movimentos de mudança em vários setores da sociedade –, Citelli (2004) assevera que é compreensível que a educação (ênfatisando a educação formal) tenha se colocado numa posição diferenciada, tendo em vista que esta, cada vez mais, necessita de um estreitamento com conhecimentos gerados em fontes indiretamente escolares:

Daí tenham se dinamizado, nos últimos anos, as pesquisas, os trabalhos teóricos, as proposições práticas envolvendo a interface comunicação-educação: são as novas linhas de pesquisa nas universidades, os congressos e encontros, o aumento do número de publicações especializadas, os cursos de capacitação no magistério o ensino fundamental e médio; tudo isso numa demonstração da vitalidade e interesse que passou a circular aquela inter-relação. (CITELLI, 2004, p.137).

A abordagem de temas que relacionam comunicação e educação pode ser realizada de duas formas. A primeira sob o enfoque “comunicacional” no campo da educação e a segunda, mais promissora, seria a relação dos dois campos, o da comunicação e o da educação. (BRAGA; CALAZANS, 2001).

O trabalho de identificar e observar áreas de interação entre os campos mencionados é delicado por algumas razões. Inicialmente porque se coloca na

---

<sup>11</sup> Teoria da Reprodução, formulada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, segundo a qual a instituição Escola busca legitimar os interesses de classes dominantes, por meio de uma educação que reproduz as relações de dominação voltada para reprodução e manutenção do *status quo* da sociedade. Nessa esteira, Louis Althusser, sobre a Escola, menciona que ela representa um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), juntamente com a Igreja e outras instituições, sendo responsável por dar legitimidade às ideias. (BUCCI, 2004).

confluência de lógicas diferenciadas (cabe assinalar que as lógicas do sistema educacional são diferentes do sistema comunicacional). Nesse cenário, ocorreram riscos de equívocos ou descaminhos, tendo em vista a ocorrência de tensões, conflitos, absorção, permeação de uma em outra e resistência mútua (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Os sistemas educacionais e comunicacionais foram marcados por constantes e sérias mutações durante o século XX. Essas mudanças, em função de influências e modificações políticas, sociais e econômicas, conduziram os dois sistemas para um processo chamado, por Braga e Calazans (2001, p 11), de “reconstrução permanente”, que impede o recurso a procedimentos sedimentados na prática e na teoria, sendo necessário romper grilhões para avançar em busca de ampliar o conhecimento sobre essas áreas. Isso conduz à reflexão de que a interface entre comunicação e educação é um espaço de experimentação e risco, no qual surgem vários questionamentos:

Estas questões, não se prestando como objeto de doutrinas rígidas, se colocam como espaço de dúvida e de incerteza. Por outro lado, talvez devido a uma ansiedade de fuga da incerteza, multiplicam-se proposições que procuram, com alguma simplicidade, apresentar soluções prontas e de pretensão mais abrangente do que o pequeno espaço em que provavelmente fazem algum sentido.

É fácil, assim, encontrar tomadas de posição apriorísticas e proposições excludentes – no sentido de que, para valorizar uma alternativa, uma idéia [sic], um processo, são recusados outros, construídos artificialmente como opostos. Um só exemplo, para ilustrar: no encantamento pela interatividade informática, atribuir ao livro, para recusá-lo, a característica de “linear”. [...] As questões são delicadas porque complexas, e sobretudo porque não temos para elas respostas simples e prontas – tudo depende de experimentação, de pesquisa, de reflexão. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 11).

Melo e Tosta (2008, p. 54) também compartilham a ideia de que existem campos de interdiscursividade e de reflexão entre os sistemas de educação formal e de comunicação, possuindo pressupostos com grandes semelhanças, em que pese operarem de modos distintos.<sup>12</sup> Os processos de escolarização (na instituição Escola) têm seus alicerces no Iluminismo. Sobre isso, os autores mencionam a crença de que a escola seria uma das condições básicas para promover a democratização, sob controle do Estado, que, em última análise, seria a própria promoção da democracia.

<sup>12</sup> Melo e Tosta (2008) também consideram que os sistemas educacionais e comunicacionais possuem lógicas distintas.

O mesmo ocorre com a Comunicação – também com inspiração iluminista – contudo, esta, devido a vários fatores, estruturou-se de forma mais ágil e passou a desempenhar um papel de difusão de formas e valores culturais. Desse modo, Melo e Tosta (2008) concluem, parcialmente, que tanto a educação como a comunicação visam à livre expressão e circulação da informação como condição para a democracia social e o exercício da cidadania. Entretanto, lembram que a mídia dependeu da expansão da educação, particularmente no sentido de formar mercados e público consumidor, por intermédio da alfabetização.

Considerando a educação numa época de comunicação, para Citelli (2004), não é suficiente que a escola trabalhe com produtos midiáticos. O objetivo, segundo o autor, seria equipar intelectualmente alunos e professores para o melhor entendimento dos significados, mecanismos de ação e resultados práticos ensejados pelos *media* e pelas novas tecnologias.

Haverá, neste caminho, problemas ideológicos, técnicos, políticos, entre outros, a serem discutidos. Com isso, a expressão “leitura crítica dos meios” ganhará, na concepção de Citelli (2004, p. 147), efetividade e resultará em projetos operacionais mais engrandecedores sob a ótica educacional, proporcionando à expressão uma dimensão social abrangente. Cabe lembrar a existência de diferenças entre a lógica educacional e a lógica comunicacional, mencionada por Braga e Calazans (2001).

Melo e Tosta (2008, p. 57) comungam, igualmente como Braga e Calazans (2001, p. 57), com a ideia de que “as interações mais evidentes entre comunicação e educação são formuladas a partir das intencionalidades educativas, considerando o esforço de aperfeiçoar os processos comunicativos necessários à obtenção de aprendizagem”. Nesse sentido, para materializar:

Citemos algumas delas:

- 1) Usos dos meios tecnológicos no ensino presencial e a distância; Educação para os meios tecnológicos;
- 2) Leitura crítica da mídia;
- 3) Saberes escolares e saberes da experiência cotidiana e midiática;
- 4) Sistemas de representação dos processos escolares na mídia e desta na escola. (MELO; TOSTA, 2008, p. 57).

Em outra abordagem, encontramos em Freire (1983) que a educação é um ato comunicativo e como tal deve se revestir de significado para o educador e para o

educando. Caso contrário, teríamos a chamada educação bancária,<sup>13</sup> na qual o educando “passivo” seria um simples depósito de conteúdo recebido do professor sobre algum objeto que se pensa. Esse autor sustenta que tal tipo de sistema educacional, que desconhece o aspecto comunicacional da educação, detém a criatividade do educando e impede sua transformação.

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, 1983, p. 46).

Sobre essa significação, considerando o convívio numa sociedade altamente simbólica, Melo e Tosta (2008, p. 56) afirmam “[...] que a cultura da mídia, na verdade, se enraíza e ganha significação no território onde se encontram ambos os cenários (produção e recepção) e não em apenas em um ou em outro [...]”, ou seja, os autores sugerem que é num território de negociação de significados que a educação vai adquirir materialidade e atuar.

Nesse entendimento, de que ensinar não é depositar conhecimento, mas criar possibilidades e situações para que o educando construa seu próprio conhecimento, compreendemos que será de fundamental importância o processo de interação entre os agentes envolvidos que, num primeiro momento, seriam o educador e o educando. Contudo, será por intermédio do processo comunicacional que ocorrerá a materialidade mencionada por Freire (1983) e por Melo e Tosta (2008). Acreditamos ainda que, num segundo momento, a materialidade poderá ocorrer sem a presença física do educador, mas não sem sua participação. Ou seja, iniciado o processo comunicacional, revestido de significados entre as partes, a construção do aprendizado simplesmente ocorrerá.

Segundo Braga e Calazans (2001), a cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional. De modo intrínseco, a questão comunicacional, para além do seu espaço próprio, interessa a todas as demais atividades humanas. Os dois campos – educação e comunicação - se investem de uma competência para tratar de todas as coisas do mundo físico ou social – segundo as perspectivas de seus próprios objetivos e processos. Pode-se dizer que esses dois campos se invadem mutuamente – entram em forte relação de fluxo.

---

<sup>13</sup> Termo pejorativo que remete à ideia de um simples depósito de dados.

As preocupações a respeito da aprendizagem na comunicação e as preocupações comunicacionais da educação de algum modo penetram os dois campos originais, formando novos ângulos e questões para observação (BRAGA; CALAZANS, 2001). O *interfaceamento*, em vez de apenas gerar um campo específico na fronteira, tendencialmente penetra os dois campos, solicitando reconsiderações em largas porções de suas práticas e conceitos. Esse entendimento inicial conduz ao pensamento da simples existência de uma área interdisciplinar. Todavia, os autores alertam:

Não estamos afirmando que não se possa recortar um campo específico, interdisciplinar, nas fronteiras entre Comunicação e Educação. Propomos entretanto que esse recorte não dá conta de todas as questões que podem surgir na interface – muitas das quais exigem um engajamento reflexivo de cada um dos dois campos em sua abrangência. As diversas questões abordadas no campo interdisciplinar específico não pertenciam exclusivamente a este, mas seriam também objeto de estudo da área ampla em cada um dos dois campos gerais. Além disso, surgem sempre outras questões de interface que se subtraem ao rigor de um campo específico. Esta perspectiva, entretanto, não exclui a contribuição, para uma e outra área, das pesquisas e elaborações ali desenvolvidas – que se juntam a outras clivagens no desenvolvimento dos conhecimentos necessários às articulações de campo. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 57).

Os autores sugerem, ainda, que seja feita uma observação por diferentes ângulos de interface, afirmando que, em seus estudos, as interfaces mais evidentes entre comunicação e educação são propostas, geralmente, a partir das intencionalidades educativas – no sentido de aperfeiçoar os processos comunicativos necessários à obtenção de aprendizagem. Percebe-se, desse modo, que existe, por parte dos autores, uma ampliação da reflexão sobre as interfaces, situando-as também a partir do campo da comunicação.

A relação entre educação e comunicação, particularmente a intermediada pelo uso de tecnologias, é destacada por Duarte (2003, p. 3):

Se admitirmos, finalmente (e sem dor!) que mídia é educação (gostemos ou não do modo como ela educa), então não caberia nem mesmo justificar, indefinidamente, porque nós da educação precisamos estudar a mídia e porque precisamos formar pesquisadores e professores aptos a fazê-los. Porém, há ainda os que consideram o tema inaceitável e sem qualidade. (DUARTE, 2003, p. 3).

O quadro 1, a seguir, apresenta um resumo histórico do surgimento do termo educomunicação e das gerações de educadores.

Século XX	Cenário Global	Brasil
Década de 80	<p>A educação voltada para a recepção dos produtos midiáticos é uma prática reconhecida internacionalmente: na Europa, a <i>Media Education</i>; nos Estados Unidos, a <i>Media Literacy</i>; na Espanha, a <i>Educación em Médios</i> e, na América Espanhola, a <i>Educación para la Comunicación</i>.</p> <p>Surge um novo profissional, o <u>educador</u>: trata-se de pessoas que, em suas respectivas áreas de atuação, atuaram no sentido de dar uma maior amplitude ao ato de comunicar, colocando-o a serviço da dialogicidade humana e da educação.</p>	<p>O termo foi utilizado por gestores culturais, sob influência da Unesco. As origens dos projetos que envolviam educação e comunicação tiveram inspiração na Escola de Frankfurt, focando principalmente a produção da mídia. Isso conduziu para surgir no cenário nacional a expressão “Leitura Crítica da Comunicação”, sendo esse o termo mais adequado para época. Contudo, para Soares (2011), a partir de 1984, devido à adoção de uma perspectiva dialética, com forte influência das ideias de Paulo Freire, o foco dos projetos foi deslocado da produção da mídia para a relação estabelecida entre as pessoas com os meios de informação.</p>
Primeira geração de educadores	<p>Constituída por personagens que – na sua atuação e reflexão teórica – figuram como os percussores do campo, representados por dois nomes latino-americanos: Paulo Freire e Mario Kaplun.</p>	
Segunda geração	<p>Inclui especialistas responsáveis, no continente, [...] pela coordenação de grandes programas no âmbito do movimento social, na interface comunicação/educação. Parte destes especialistas foi convocada pela UNESCO, ao longo dos anos de 1980, para sistematizar suas experiências no campo da educação para a comunicação. [...] (CITELLI, 2011, p. 66).</p>	
Década de 90	<p>O meio acadêmico passou a usar o termo de forma corrente, sendo que o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) tornou-se referência, na América Latina, em pesquisas nesse novo campo.</p> <p>Na Europa, Jacquinot (1998) alerta que o educador terá importante papel no próximo século: “É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas.” (JACQUINOT, 1998, p. 1).</p>	<p>No País, tanto ONGs voltadas para o uso da mídia em experiências educativas, quanto núcleos de extensão de universidades, difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação à mídia. Algumas dessas organizações entenderam que “o exercício de <i>produzir comunicação</i> de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de <i>leitura</i> da mídia” (SOARES, 2011, p. 3, grifo do autor). Nesse sentido, educação seria o termo para designar este diferencial.</p>
Terceira geração	<p>Congrega profissionais que, no início dos anos 2000, com idade entre 25 e 40 anos, atuavam tanto em organizações da sociedade civil quanto na mídia e no próprio sistema educativo formal. Hoje, já mais amadurecidos, comungam da ideia de que efetivamente o campo da educação já se faz presente e se dispõem a auxiliar para a formação de novas gerações de profissionais.</p>	
Quarta geração	<p>Representada por jovens universitários, vocacionados para o novo campo e que já trabalham em projetos colaborativos, como produtores, formadores e animadores comunitários, autoproclamando-se autênticos educadores.</p>	
Quinta Geração	<p>Supreendentemente está emergindo, como crianças e adolescentes que participam de projetos de educação em ONGs, escolas, centros ou pontos de cultura. (CITELLI, 2011. p. 66).</p>	

QUADRO 1 - RESUMO DO TERMO EDUCOMUNICAÇÃO

FONTE: O autor (2012) baseado em Jacquinot (1998), Soares (2011) e Citelli (2011).

O Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), por sua vez, define que o termo educomunicação “designa um campo de ação emergente entre os tradicionais campos da educação e da comunicação”. (SOARES, 2011, p. 15).

Citelli (2011) assevera que o conceito de educomunicação possui uma dimensão complexa e já não mais se explica simplesmente apontando determinados nexos ou interfaces entre comunicação e educação:

Trata-se de reconhecer, agora, a existência de um campo inter e transdisciplinar, cujos lineamentos deixam de ser dados, apenas, pelos apelos, certamente necessários, de se introduzirem os meios e as novas tecnologias na escola, e se expandem, sobretudo, para um ecossistema comunicativo que passou a ter papel decisivo na vida de todos nós, propondo valores, ajudando a construir modos de ver, perceber, sentir, conhecer, reorientando práticas, configurando padrões de sociabilidade. [...]. Em uma síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo. (CITTELI, 2011, p. 8).

Para construir o diálogo entre os dois campos (comunicação e educação) que formam um novo, Soares (2011) defende a tese:

[...] segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação. (SOARES, 2011, p. 17).

Entendemos que a proposta do autor, nesse momento, encontra-se alinhada com o pensamento proposto por Martín-Barbero (2009) sobre mediação. Nesse mesmo sentido, Soares (2011) sugere que a escola, em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação, apresenta-se como um espaço privilegiado de aprendizagem. No entanto, “com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2011, p. 18).

Considerando o proposto por Soares (2011) e Citelli (2011) sobre a construção do diálogo entre os dois campos (comunicação e educação) que formam um novo, concordamos com estes autores quando defendem a educomunicação

como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo, sendo então considerada como campo emergente.

Jacquiot (1998) entende que, para a educação servir para promover ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando, o principal desafio seria confrontar os modos tradicionais de educação e a apropriação de conhecimento com a “cultura mediática” dos alunos. Assim, considerando que existe tanto um saber mediático quanto um saber escolar, Jacquiot (1998) aponta o educador como a única via possível para aproximar a escola dos meios, no contexto da sociedade do amanhã.

Além disso, especificamente a respeito de mediação, a autora afirma que uma das razões que impedem que essa visão não desejada de oposição, entre os saberes mencionados, seja fortalecida é porque as teorias da comunicação como as teorias da aprendizagem atualmente convergem para substituir o paradigma da “transmissão do conhecimento”, como valores, pelo da “mediação” compreendida como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos.

Na obra de Jacquiot (1998), identificamos traços do pensamento de Paulo Freire com grande aderência nas ideias “freirianas”, particularmente acerca da “educação bancária” e da importância do professor considerar o conhecimento prévio que os alunos levam para a escola. Ainda nessa autora, identificamos o papel da educação no sentido de formar cidadãos críticos para uma sociedade democrática.

Nesse sentido, retomamos a reflexão proposta por Citelli (2004, p. 16): “como pensar o sistema educacional, a escola, o discurso-pedagógico exercitado nas salas de aula, considerando esse mundo fortemente mediado pelas relações comunicacionais, na sua dupla face de sedução e desconforto?”. O autor apresenta como possível resposta, não apenas para entender, mas para realmente transformar a escola e a própria sociedade, a necessidade de ocorrer urgentemente, por parte dos educadores, a reconsideração dos modelos didáticos e pedagógicos oriundos de um contexto enciclopédico, cujo esgotamento se traduz nos desafios atuais e nos interesses e expectativas dos alunos.

Para isso, as instituições de ensino terão de passar por reajustes, os quais deverão inserir uma análise do envolvimento dos sistemas e processos comunicativos na vida dos alunos, diretores, professores, assistentes pedagógicos,

entre outros. Em última análise, para Citelli (2004, p 17, grifo do autor), “a ‘*leitura*’ dos sistemas de comunicação, no seu compósito de produção, circulação e, sobretudo, recepção, deve estar integrada aos fluxos crítico-dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha”.

### 2.2.1 O educador e o professor: uma sinergia possível

Entendida a educação como uma ação, por consequência, encontramos a definição de educador:

[...] por Educador, entendemos o facilitador que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da comunicação. Isto incluiu tanto o desenvolvimento e o emprego das tecnologias para a otimização das práticas educativas, quanto a capacitação dos educandos para seu manejo, assim, como a recepção organizada, ativa e crítica das mensagens massivas. (CITELLI, 1999, p. 41, grifo do autor).

Desse modo, Citelli (1999) argumenta que, para atuar tanto nos meios de comunicação, quanto na escola ou em empresas, e desempenhar tarefas que o mercado já aponta como inerentes à nova função, será fundamental que o educador desenvolva sua capacidade de percepção no sentido de:

- a) inserir-se em um momento pluricultural, pleno de negociações de sentidos;
- b) conhecer os mecanismos que regem a recepção e o consumo de matérias e bens simbólicos;
- c) ter capacidade para expressar saberes prévios e mobilizar-se em negociações com novos saberes, especialmente no que se refere aos projetos tecnológicos da sociedade em construção;
- d) adotar a dialogicidade e a escuta do outro como atitude política básica;
- e) manter-se disponível para a construção de um novo espaço público. (CITELLI, 2000, p. 58).

Jacquinet (1998) entende que o educador “não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas.” (JACQUINOT, 1998, p. 1).

Para a autora, um educador é alguém que tem uma dupla função teórica, em ciências da educação e em ciências da comunicação. Esse profissional deve ser consciente de que uma educação “de massa” e “multicultural” se situa além da simples aquisição de conhecimentos escolares. Além disso, o educador busca não desvalorizar a cultura midiática, mas apoia-se nela para desenvolver sua prática pedagógica, valorizando os saberes que o aluno possui:

Aceita um novo referencial de educador-adulto para o aluno, dos alunos entre eles e um novo referencial de todo o conhecimento: o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado) [...] Numa palavra, o educador reconhece que não há mais monopólio da transmissão de conhecimento, e que não é só o professor que tem o direito da palavra. Os professores que introduziram os meios na escola, a imprensa, a televisão, puderam perceber que isso provoca uma mudança nos objetivos e nos métodos de ensino. (JACQUINOT, 1998, p. 10).

Entendido o perfil desse novo profissional, descrito por Jacquinot, concordamos que, para que a educação seja desenvolvida, os sistemas educativos e comunicativos necessitam contar com esse novo personagem que saberá identificar as oportunidades educacionais no ecossistema comunicativo.

Lévy utilizou o termo ecologia cognitiva para identificar o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição. Para Lévy (1993), a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas nas quais interage um grande número de autores humanos, biológicos e técnicos – ecossistema.

Martín-Barbero (2002, *apud* SOARES, 2011), por sua vez, também retoma a discussão sobre ecossistema em relação direta com a vida social e a aprendizagem. No entendimento de Soares (2011), Martín-Barbero (2002, *apud* SOARES, 2011) sustenta que ecossistema comunicativo constitui o entorno que nos envolve, caracterizando-se por ser difuso e descentrado. *Difuso* porque seria formado por misturas de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados. *Descentrado* porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação: escola e livros.

O desafio que o ecossistema comunicativo apresenta para a educação, de acordo com Martín-Barbero (2002, *apud* SOARES, 2011), não pode ser resumido apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos, mas aponta para

a emergência de uma nova ambiência cultural. O autor afirma que “a escola deve pensar menos nos efeitos ideológicos e morais dos meios e mais nos ecossistemas comunicativos, que são formados pelo conjunto de linguagens, escritas, representações e narrativas que alteram a percepção” (MARTÍN-BARBERO 2002, *apud* SOARES, 2011, p. 44).

No entanto, Soares (2011) atribui um novo sentido ao conceito de ecossistema comunicativo, estabelecendo-o como algo a ser construído, no horizonte do devir: “um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada” (SOARES, 2011, p. 44). Isso vai implicar a definição, já abordada anteriormente, de educomunicação como “um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p. 44).

Nesse mesmo sentido, retomamos o papel do educador que, para criar e desenvolver ecossistemas comunicativos, qualifica suas ações como:

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
  - b) democrática (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
  - c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
  - d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local).
- (SOARES, 2011, p. 37).

Dessa descrição de ações depreende-se que a educomunicação, enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, precisa ser construída intencionalmente, pois não emergirá espontaneamente num dado ambiente. Para Soares(2011), a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior dos ambientes educativos, reforçada pelo modelo disponível da comunicação vigente (perspectiva hegemonicamente verticalista na relação emissor e receptor), é o maior obstáculo a ser enfrentado pelo educador.

Visto o conceito de ecossistema comunicacional, seus desdobramentos no conceito de educomunicação e, por consequência, na intencionalidade das ações do educador na tentativa de construir aquele ecossistema comunicacional, vejamos as portas de ingresso ao universo das práticas educacionais,

denominadas por Soares (2011) como áreas de educomunicação no ecossistema comunicativo escolar. Conforme esse autor, as áreas de intervenção seriam as ações, a partir das quais, ou mediante elas, os sujeitos sociais passam a refletir suas relações no âmbito da educação. São elas: (1) a educação para a comunicação; (2) a expressão comunicativa através das artes; (3) a mediação tecnológica nos espaços educativos; (4) a pedagogia da comunicação; (5) a gestão da comunicação nos espaços educativos; e (6) a reflexão epistemológica.

Soares (2011) define essas áreas como:

1. A área da *educação para a comunicação*, [...] tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Faz-se presente, entre outros modos, pela implementação de programas de recepção pedagogicamente organizados (*media education, educación em medios*) fundamentados na contribuição das ciências humanas.

2. A área da *expressão comunicativa através das artes* está atenta ao potencial criativo e emancipados das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. Todo estudo da história e da estética das artes – que representa um valor em si mesmo – está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata. Esta área aproxima-se das práticas identificadas com a Arte-Educação, sempre que primordialmente voltadas para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas como performance individual.

3. A *área da mediação tecnológica na educação* preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão. Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação. Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos.

4. A *área da pedagogia da comunicação* referenda-se na educação formal (o ensino escolar), pensando-a como um todo. Mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação através de projetos.

5. A *área da gestão da comunicação* volta-se para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais. Converte-se, nesse sentido, numa área central e indispensável, exigindo o aporte de um especialista, de um coordenador, de um “gestor”, enfim. Cabe a este não apenas incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos de área de intervenção, mas também suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias.

6. A área da reflexão epistemológica dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. (SOARES, 2011, p. 47, grifo do autor).

Em nosso entendimento, essas áreas criam inúmeras possibilidades ao docente que tenha compreensão da amplitude das mesmas. Seu domínio permitiria a construção de um processo de ensino eficiente e eficaz. Entretanto, ocorre que não temos educadores nas escolas para criar sinergia com o docente, e a formação de professores, tratada por autores como Brito (2008) e Moran (2008) entre outros, recebe severas críticas devido ao desconhecimento do professor formado em relação ao uso de mídias na educação.

Segundo Melo e Tosta (2008, p. 30), do ponto de vista etimológico, mídia tem sua raiz na expressão latina *media* (plural de *medium*). No singular, significa meio, veículo, canal. Para os autores, em sentido amplo, a mídia seria a indústria dos bens simbólicos, correspondendo, em última análise, a um complexo de produção, circulação e consumo de bens culturais. Além disso, sustentam que mídia é uma fonte de poder.

Alinhada com esse entendimento, Leite (2008) afirma que, na contemporaneidade, vivemos com clareza a predominância da mídia nas atividades socioculturais.

[...] A mídia tem presença marcante no trabalho, na vida diária e no entretenimento, com um poder de sedução, muitas vezes, difícil de gerar resistência aos seus apelos. O padrão comportamental mundial predominante parece ser que, nas sociedades urbanas, o consumo da mídia é a segunda grande categoria de atividade depois do trabalho e, certamente, atividade predominante nas casas. Sendo a atividade educativa, que se realiza na escola, uma atividade sociocultural que também está exposta a este processo de sedução, cabe a nós educadores, nos perguntarmos de que maneira a mídia deve ser integrada ao processo pedagógico pelos quais somos responsáveis em nossas salas de aula. (LEITE, 2008, p. 65).

Essa reflexão, segundo Leite (2008), assume importância significativa ao se pensar sobre a necessidade de desenvolver um espírito crítico em relação à técnica que tudo invade e domina na atualidade, destacando que essa invasão ocorre também na sala de aula. Essa postura de pensamento crítico, de acordo com a autora, evitaria a manutenção do diálogo surdo entre educação e comunicação. Para

tanto, Leite (2008) defende a ideia de que a mídia não seja apenas utilizada na sala de aula como mais um recurso para tornar a aula interessante e distrair o aluno.

Ampliando o entendimento de mídia, particularmente no campo de educação, encontramos, ainda em Leite (2008), o conceito pedagógico de Tecnologia Educacional (TE) que, de acordo com a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), traduz-se:

[...] em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação. (LEITE, 2008, p. 66).

Leite (2008, p. 71) argumenta que a presença da tecnologia na sociedade não é um fato novo. O papel, o lápis e o quadro de giz estão nas salas de aula há muito tempo. Nesse mesmo sentido, as tecnologias eletrônicas têm ganhado espaço na escola, particularmente os computadores.

Todavia, notamos certa divergência na literatura e, também, por parte dos profissionais das diversas áreas, entre eles os da educação, na utilização das palavras tecnologia, tecnologia de informação e comunicação (TIC), tecnologia educacional e de seus respectivos conceitos. Para Bueno (1999), tecnologia é:

Um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gere a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p. 87).

Bueno (1999) apresenta a necessidade da existência do ser humano, que é aquele indivíduo que pensa, cria, gerencia e opera a tecnologia. O homem utiliza o conhecimento acumulado para melhorar sua qualidade de vida criando ferramentas para tal, entre elas as tecnologias de informação e comunicação.

Kenski (2003, p. 21) aponta que as tecnologias de informação e comunicação “por meio de seus suportes (mídias, como o jornal, o rádio, a televisão...), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo”. Trazendo esse conceito para o ambiente escolar, encontramos, em Brito e Purificação (2008, p. 38), a definição de

tecnologia educacional como “recursos tecnológicos, que estão em interação com o ambiente escolar num processo ensino-aprendizagem”.

Essas conceituações nos permitem inferir que, embora utilizadas muitas vezes como sinônimos, elas são distintas entre si, dotadas de particularidades conforme a cultura em que estão inseridas.

Em outra abordagem, mas no mesmo cenário (a escola), as relações entre tecnologia, comunicação e educação são fundamentais para as relações entre docente e aluno. Com relação a isso, Citelli (2006, p. 2) lembra que a educomunicação tem ganhado espaço em diversas instituições de ensino e pesquisa, sustentando que:

A despeito de a comunicação e a educação possuírem áreas próprias de trabalho, metodologias e objetos de pesquisa falamos na criação de um outro espaço de intervenção social e de um novo agente de formação que pode atuar em lugares consagrados como a sala de aula. (CITELLI, 2006, p. 2).

O educador, citado por Citelli (2006), é formado para intervir e auxiliar na construção do conhecimento de seus discentes com o auxílio das metodologias inerentes à educomunicação. Os alunos que se encontram na sala de aula caracterizam-se por um perfil como o descrito por Demo (2006, p. 27), no tocante à forma de aprender, em que “os estudantes que conseguem desenvolver adequada consciência crítica, ou seja, aprendem a desconstruir e a reconstruir sua aprendizagem”. Nesse sentido, sobre o conhecimento e utilização rotineira pelos alunos das tecnologias de informação e comunicação, concordamos com Soares (1999) que alerta para o fato de que a escola precisa apropriar-se dos recursos de comunicação de forma consciente:

Reconhecemos, assim, que já existe um ponto de mutação na confluência entre Educação e Comunicação, que inclui um senso agudo de responsabilidade social, de justiça e de altruísmo. Trata-se de um lugar que precisa ser ocupado. E a ocupação se dá no momento em que a Educação se entende, ela mesma, como processo comunicativo (Freire) e no instante em que a Comunicação se descobre como processo de mediação social, no espaço da transformação da cultura (Barbero). A autonomização do novo campo ocorre na confluência das inter-relações que o constituem, a caminho de uma nova racionalidade. (SOARES, 1999, p. 45).

A apropriação consciente das TIC, no ambiente escolar, apontada por Soares (1999) como fator importante para utilização e compreensão crítica da

comunicação e informação presente em cada uma delas, pressupõe adequada formação inicial e continuada aos professores. Com relação a isso, García-Vera (2000, p. 177) sinaliza três temáticas sobre tecnologia e TIC que devem ser analisadas e debatidas na formação inicial e continuada docente: as dimensões econômicas, políticas e socioculturais. Isso porque em qualquer que seja a tecnologia usada em sala de aula – livro didático, computador, projetor, *softwares*, entre outros – conotações políticas, econômicas, sociais e culturais sempre estarão presentes, e cabe ao professor refletir sobre esses recursos tecnológicos na ação realizada na sala de aula.

Nesse entendimento, particularmente sob o enfoque econômico, Wolton (2004, p. 18) faz a assertiva de que “o mais importante, na informação e na comunicação, não são as ferramentas nem os mercados, mas os homens, a sociedade e as culturas”. No planejamento e seleção das TIC a serem utilizadas em cada aula, é importante o professor ter conhecimento da realidade da escola em que ele trabalha e dos alunos que a frequentam, que comunidade é essa que circunda esta escola, quais os objetivos do currículo escolar e qual a política educacional que o formulou, entre outros fatores que possam ampliar sua percepção sobre o cenário onde atua.

Alguns autores, entre eles García-Vera (2000), Lévy (2008), Brito e Purificação (2008), afirmam que os aspectos econômicos, políticos e sociais contribuem para que algumas instituições escolares decidam pela aquisição de ferramentas tecnológicas, seguindo modismos e influências do mercado, sem que tenham compreendido por completo a conjuntura em que o processo de inserção de tecnologia no ambiente escolar está envolvido. A participação do professor, num primeiro momento, parece não existir na escolha dessas ferramentas, muito menos este profissional tem participado de uma formação adequada para usá-las nas suas aulas de forma realmente significativa, pensando no processo ensino-aprendizagem.

Os reflexos gerados por essas inserções aligeiradas são imediatos e têm interferido no processo ensino-aprendizagem, na comunicação e na relação professor-aluno. Sobre isso, Demo (2006), Papert (2008) e Lévy (2008) sustentam que docentes e discentes trazem para a sala de aula informação e conhecimento, que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais com objetos diversos e com os indivíduos, e que essas mesmas tecnologias trazem nova relação do ser humano com o saber.

As tecnologias, entre elas as diversas mídias, podem tanto alterar a metodologia do professor quanto consolidar o tradicionalismo em suas aulas. Nesse sentido, concordamos com Demo (2006), Papert (2008) e Lévy (2008) que indicam, como fator decisivo para aprimorar a construção do conhecimento em sala de aula, a formação prévia do professor para utilizar as tecnologias no processo ensino-aprendizagem, pois

A tríade comunicação, educação e novas tecnologias resume uma das problemáticas substantivas do novo milênio. Constitui um desafio central, não só para os comunicadores e os educadores preocupados pelo avanço da tecnologia telemática e digital e suas múltiplas vinculações mútuas, mas também para a democracia, claro, para a cultura como processos maiores que contextualizam e condicionam a geração, circulação e consumo do conhecimento. (OROZCO-GÓMEZ, 2008, *apud* CITELLI, 2011, p. 160).

Retomando as abordagens sobre o surgimento da educomunicação, vimos que se trata de um campo que surgiu naturalmente entre os campos tradicionais da educação e da comunicação. As gerações de educadores foram construindo sua história ao longo das últimas três décadas. Contudo, ocorre que a figura do educador e até mesmo os conceitos da educomunicação ainda não se fazem presentes, de forma significativa, no ambiente escolar para criar sinergia junto ao professor e nem nos projetos educacionais que são apresentados/implantados nas escolas.

Corroborando com a situação mencionada, a formação dos professores, amplamente discutida em trabalhos de toda ordem, ainda não incorporou de forma definitiva a necessidade de preparar o professor para uma prática docente que permita a inserção de tecnologias em sala de aula com o objetivo de dar intencionalidade ao processo de ensino e não seguindo modismos, tendências ou até mesmo para cumprir determinações/imposições.

### 3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Como partimos do pressuposto de que a Comunicação se constitui historicamente como campo autônomo de estudos (aliás, o que ocorreu na história de cada ciência), ela não pode ser investigada fora dos marcos do contexto econômico, social, político e cultural que a envolve. As condições de produção dessa pesquisa são as condições concretas impostas pela realidade onde ela se faz. Daí podermos apreender toda a concretude da afirmação de que os problemas substantivos que se impõem à pesquisa em determinado país não são os mesmos da pesquisa em outro. (LOPES, 2010, p. 14).

Neste capítulo, descrevemos os passos acadêmicos percorridos para construir esta pesquisa. Inicialmente fazemos uma abordagem histórica da criação do PROUCA, explicando suas origens e fases de implantação. Na sequência, após retomarmos o problema inicial e nossos objetivos, explicamos os procedimentos operacionais para fazer o recorte temporal e a montagem do *corpus* a ser analisado. Finalizamos com a apresentação do instrumento de análise a ser utilizado para atingir os objetivos mencionados.

#### 3.1 O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO

As principais iniciativas brasileiras para implantar políticas públicas para a disseminação de tecnologias digitais para uso pedagógico têm suas origens nas décadas de 70 e 80 do século passado. Das iniciativas, destacamos o Projeto Educom<sup>14</sup> e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo),<sup>15</sup> este último lançado por intermédio da Portaria n. 522/MEC, de 9 de abril de 1997:

---

<sup>14</sup> Brito (2008, p. 70) considera o Projeto Educom (Educação com Computadores) como sendo a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas. Foram criados, no Brasil, cinco centros-piloto, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso dos computadores no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=236&Itemid=471](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471)>. Acesso em: 10 maio 2012.

Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática<sup>16</sup> e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.

Parágrafo único. As ações do ProInfo serão desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância deste Ministério, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios.[...] (BRASIL, 1997, nota nossa).

Valente (1997), ao realizar uma visão analítica da informática no Brasil, defende que várias das iniciativas de implantação de projetos de informática na área educacional do País tiveram como motivo de insucesso a preparação inadequada de professores. Sobre o ProInfo, na época de seu lançamento, o autor afirma que:

Por outro lado, o Programa Brasileiro de Informática em Educação é bastante ambicioso tendo o computador como recurso importante para auxiliar o processo de mudança pedagógica – a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução. Isso implica entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores. Usar o computador com essa finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. (VALENTE, 1997, p. 25).

Da afirmação do autor depreende-se que a questão da formação do professor merece significativa importância para que o projeto possa alcançar os objetivos suprarreferenciados. Destacamos que as ações do ProInfo deveriam ser coordenadas pela Secretaria de Educação a Distância. Essa Secretaria, como veremos à frente, seria a responsável por conduzir as ações referentes ao PROUCA.

As origens do PROUCA estão em 2005, quando representantes do Governo Federal Brasileiro, que participavam do Fórum Econômico Mundial (ocorrido em janeiro daquele ano, em Davos-Suíça), conheceram durante aquele evento uma

---

<sup>16</sup> Destaca-se que, na concepção do ProInfo, o foco refere-se somente ao uso das tecnologias da informática e telecomunicações. Isso seria uma redução da definição de TICs, ampliada por Kenski (2003, p. 21), e abordada no capítulo 2 deste trabalho: para a autora, TICs seriam os suportes (mídias, jornais, rádio, televisão, entre outros) que realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo.

proposta de fabricação e distribuição de *laptops* ao custo de 100 dólares.<sup>17</sup> Nicholas Negroponte, um dos criadores do projeto, fundou naquele mesmo ano a organização OLPC (*One Laptop Per Child*) com sede nos Estados Unidos.

Ainda em 2005, no Brasil, o Presidente da República participou de uma reunião com Negroponte e com o educador Seymour Papert. Daquele encontro, o Governo Federal optou por criar um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de um projeto que possibilitaria a distribuição de computadores portáteis para o uso dos alunos de escola pública.

Em julho de 2005, um grupo técnico formado por institutos de pesquisa<sup>18</sup> é criado para avaliar, sob o enfoque pedagógico e tecnológico, a proposta apresentada pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Naquele mesmo mês, uma missão técnica formada por representantes ministeriais e membros dos institutos de pesquisa discute, na sede do MIT em Boston/EUA, detalhes do projeto OLPC.

As primeiras conclusões apresentadas pelo grupo técnico apontam para a necessidade de realização de experimentos em escolas brasileiras, além do amadurecimento da solução da OLPC e da entrada de novos fornecedores de computadores. Em fevereiro de 2007, é formalizado o projeto Um Computador por Aluno por meio de documento denominado Projeto Base do UCA. Na sequência, é criado um grupo de trabalho (GT) formado por professores para definir as diretrizes pedagógicas do UCA.

O Grupo de trabalho do Programa UCA (GTUCA) é formado por especialistas no uso de TICs na educação, reconhecidos no meio acadêmico. Para execução do projeto, o GTUCA dividiu-se em três frentes: GT Formação; GT Avaliação e GT Pesquisa.

Nesse contexto, entre março e agosto de 2007, visualizando o potencial comercial de tal projeto, fabricantes de equipamentos fizeram doações de máquinas para a realização de experimentos de uso de *laptops* pelos alunos.

---

<sup>17</sup> Pela cotação do dólar, no mês de janeiro de 2005, corresponderia a um valor em torno de R\$ 280,00 (duzentos e oitenta reais). Cotação realizada no site <<http://www4.bcb.gov.br/pec/taxas/port/ptaxnpesq.asp?id=txcotacao>>.

<sup>18</sup> Fundação Centros de Referências em Tecnologias Educacionais (CERTI), Universidade de São Paulo (USP) e Centro de Pesquisa Renato Archer (GenPRA).



FIGURA 1 - LAPTOPS XO (OLPC), MOBILIS (ENCORE) E CLASSMATE (INTEL)  
 FONTE: UCA – UNICAMP (InterHAD).<sup>19</sup>

Essa fase ficou conhecida como pré-piloto, na qual foram iniciados os experimentos em cinco escolas<sup>20</sup> escolhidas para participar da fase 1 do projeto.

Para essa fase pré-piloto, três fabricantes de equipamentos, interessados no projeto brasileiro, doaram ao Governo Federal três modelos de *laptops*. A Intel doou o modelo Classmate; a OLPC doou o modelo XO; e a empresa Indiana Encore doou o modelo Mobilis para escola de Brasília/DF, conforme a figura 1. Ficando distribuídos os equipamentos mencionados pelas escolas selecionadas da seguinte forma<sup>21</sup>:

Escola: Escola Municipal Ernani Bruno  
 Localização: São Paulo/SP  
 Modelo: XO (OLPC)  
 Proporção 1:8

Escola: Escola Estadual Luciana de Abreu

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/interhad/miscelanea/uca-na-unicamp/uca>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

<sup>20</sup> Escola Municipal Ernani Bruno (São Paulo/SP); Escola Estadual Luciana de Abreu (Porto Alegre/RS); Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (Palmas/TO); CIEP Municipal Prof.<sup>a</sup> Rosa Conceição Guedes (Piraí/RJ) e Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto (Brasília/DF). Esta última, devido ao equipamento recebido possuir mais características de *tablet* (tela sensível) do que *laptop*, e por ter recebido o equipamento em pequena quantidade, acabou sendo desconsiderada como escola participante da fase pré-piloto. Disponível em: <[http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DF\\_sinteseAvaliacoes.pdf](http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DF_sinteseAvaliacoes.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentosFase1.jsp>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

Localização: Porto Alegre/RS  
Modelo: XO (OLPC)  
Proporção 1:1

Escola: Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday  
Localização: Palmas/TO  
Modelo: ClassMate PC (Intel)  
Proporção 1:3

Escola: CIEP Municipal Prof.<sup>a</sup> Rosa Conceição Guedes  
Localização: Piraí/RJ  
Modelo: ClassMate PC (Intel)  
Proporção 1:1

Escola: Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto  
Localização: Brasília/DF  
Modelo: Mobilis (similar a um tablet) (Encore)  
Proporção 1:1 em apenas 3 turmas.

Julgamos interessante assinalar que a proporção 1:1, a base de sustentação do projeto Um Computador por Aluno, não foi adotada em todas as escolas devido à quantidade de equipamentos disponíveis para essa fase.

Por iniciativa dos governos Federal, Estaduais e Municipais, o projeto foi replicado em seis municípios brasileiros, onde foram chamados de UCA Total. Os municípios selecionados foram os seguintes: Barra dos Coqueiros/SE; Caetés/PE; Santa Cecília do Pavão/PR; São João da Ponta/PA; Terenos/MS; e Tiradentes/MG.

Em novembro de 2008, em São Paulo, ocorreu um encontro nacional dos experimentos com a participação de alunos, professores e gestores das cinco escolas participantes. No ano seguinte, foram iniciados os trabalhos de avaliação e consolidação dos cinco experimentos iniciais (inaugurados em 2007) para preparar a fase de ampliação do UCA no Brasil.

O UCA é oficialmente criado por intermédio da publicação da Medida Provisória nº 472/09, de 15 de dezembro de 2009, que trata, entre outros assuntos, da criação do programa Um Computador por Aluno, bem como da instituição de um regime especial para a compra de computadores voltados ao uso educacional, o RECOMPE. Essa Medida Provisória foi convertida em Lei (Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010) que criou o projeto PROUCA, conforme decreto presidencial que regulamenta o PROUCA e o RECOMPE.

Interessante assinalar que o processo de aquisição das máquinas, iniciado em 2008, somente foi finalizado em janeiro de 2010, tendo como vencedora do

pregão<sup>22</sup> nº 107/2008 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS, que aceitou fornecer 150.000 *laptops* educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas, ao preço unitário de R\$ 550,00,<sup>23</sup> cujas características são as seguintes:

- Tela de cristal líquido de sete polegadas;
- Capacidade de armazenamento de 4 gigabytes;
- 512 megabytes de memória;
- Bateria com autonomia mínima de três horas e
- Peso de 1,5 kg. (BRASIL, 2010).

A fase 2 do UCA, denominada Piloto, iniciou em 2010. Esta etapa planejava abranger aproximadamente 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais, distribuídas em todas as unidades da federação e selecionadas mediante critérios acordados entre o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Presidência da República (BRASIL, 2010).

Para receber os computadores, as escolas devem passar por uma adequação na infraestrutura e, o mais importante, pela formação dos professores. Para isso, o GTUCA elaborou um plano de formação.

O processo de formação estava previsto para ocorrer em três níveis ou ações e envolveria, além das escolas participantes, as universidades (IES), Secretarias de Educação (SE) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). A formação tem caráter semipresencial e é dividida em módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. As IES também são responsáveis pela pesquisa relacionada ao uso dos equipamentos durante a fase piloto.

O Governo Federal acena como objetivo do PROUCA:

O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e **adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil**. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

---

<sup>22</sup> Modalidade de compra/aquisição de material permanente pelas instituições públicas prevista na legislação.

<sup>23</sup> Aproximadamente U\$ 290,00 (duzentos e noventa dólares americanos), conforme taxa de câmbio disponível em <<http://www4.bcb.gov.br/pec/taxas/port/PtaxRPesq.asp?idpai=TXCOTACAO>>. Valor diferente do sugerido em Davos/Suíça, em 2005.

O Projeto UCA tem como pressupostos os seguintes itens, segundo o Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC, 2009, *apud* MARQUES, 2009):

- a) mobilidade: poderá romper com o conceito de utilização pedagógica de equipamentos fixos de informática em um único ambiente, oportunizando a aquisição de novos conhecimentos a partir do uso de dispositivos em outros ambientes dentro e fora da escola;
- b) conectividade: juntamente com a mobilidade vai permitir a expansão do uso dentro e fora da escola, capaz de promover a conectividade de forma eficiente e abrangente tanto na escola como na comunidade de entorno;
- c) baixo custo dos equipamentos: é condição primordial para a aquisição de uma grande quantidade de unidades e
- d) utilização para atividades pedagógicas e de gestão da escola. (MDIC, 2009, *apud* MARQUES, 2009, p. 55).

O Projeto Um Computador por Aluno, no campo educacional, tem os seguintes objetivos:

- a) contribuir na construção da sociedade sustentável mediante desenvolvimento de competências, habilidades, valores e sensibilidades, considerando os diferentes grupamentos sociais e saberes dos sujeitos da aprendizagem;
- b) inovar os sistemas de ensino para melhorar a qualidade da educação com equidade no país;
- c) ampliar o processo de inclusão digital das comunidades escolares;
- d) possibilitar a cada estudante e educador da rede pública do ensino básico o uso de um laptop para ampliar seu acesso à informação, desenvolver habilidades de produção, adquirir novos saberes, expandir a sua inteligência e participar da construção coletiva do conhecimento;
- e) conceber, desenvolver e valorizar a formação de educadores (gestores e professores) na utilização do laptop educacional com estudantes; e
- f) criar a rede nacional de desenvolvimento do projeto para implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do processo de uso do laptop educacional (BRASIL, 2007, *apud* MARQUES, 2009, p. 56).

No caso do UCA, em seu bojo, percebe-se a intencionalidade de alinhar inclusão digital com um adensamento da cadeia produtiva nacional. Nesse sentido, retomamos que o termo “inclusão digital” remete a três necessidades: um

computador, infraestrutura para acessar a rede mundial de computadores e conhecimento técnico para acessar a internet.



FIGURA 2 – TELA INICIAL DO PROGRAMA UCA

FONTE: BRASIL (2008). Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

As informações oficiais sobre o PROUCA, que foi criado sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, são disponibilizadas por intermédio do sítio oficial do MEC. Essa secretaria foi extinta<sup>24</sup> em 2011, e seus respectivos projetos foram transferidos para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Cabe assinalar que não localizamos registro de atualização significativa do portal do UCA nos últimos 24 meses, apenas foram disponibilizados alguns dos resultados<sup>25</sup> obtidos das experiências das cinco escolas que integraram a fase pré-piloto. Sobre isso, destacamos que não encontramos indícios concretos de continuidade do programa, o que acarretou em desconfianças sobre sua seqüência e prosseguimento, ocorrendo solução de continuidade no PROUCA.

<sup>24</sup> Por intermédio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356)>. Acesso em: 25 jul. 2011.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentosFase1.jsp>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

### 3.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O problema desta pesquisa se apresenta na seguinte questão: *Os pressupostos teóricos da educomunicação estão presentes na produção acadêmica nacional sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)?*

O objetivo geral deste estudo é analisar a produção acadêmica nacional do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) para verificar a existência, ou inexistência, dos pressupostos teóricos da educomunicação nesses trabalhos. Para atingir o objetivo geral proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- identificar e descrever o contexto da criação e implantação inicial do UCA;
- mapear a produção acadêmica nacional, particularmente teses e dissertações sobre o PROUCA; e
- identificar quais possibilidades foram criadas pelo PROUCA para as áreas de intervenção da educomunicação.

Para formar o quadro teórico de referência, segunda operação metodológica necessária para proceder o enquadramento teórico do objeto, buscamos sustentar nosso trabalho com a seleção de autores reconhecidos no meio acadêmico, privilegiando aqueles mais próximos à realidade brasileira. A contribuição desse passo ao nosso trabalho reside em:

Ao ser formulado, o problema de pesquisa é automaticamente inserido em determinada orientação teórica que lhe provê o quadro de conceitos disponíveis e assim organiza o *objeto teórico* da pesquisa.

Nesta segunda operação metodológica procede-se ao enquadramento teórico do objeto. Além da explanação teórica do objeto feita a partir de determinado paradigma científico, faz-se também necessário situar o problema em relação às pesquisas existentes, mesmo de orientações teóricas diferentes. Trata-se de descrever o que se chama de “estado de conhecimento” do problema, o que pressupõe a realização de uma pesquisa bibliográfica específica. [...] Essa bibliografia será utilizada como apoio ao longo de todo o processo de pesquisa, devendo as citações serem pertinentes a cada uma das fases. (LOPES, 2010, p. 139, grifo do autor).

Desse modo, por meio de pesquisa bibliográfica, na formação do *corpus* teórico inicial, particularmente nos capítulos 2 e 3, foram privilegiados trabalhos de autores conhecidos no meio acadêmico cujas obras tratam da relação comunicação e educação, além de pesquisadores da educomunicação.

Na sequência, ainda na fase de coleta de dados, buscamos localizar produções acadêmicas sobre o nosso objeto (PROUCA) com a finalidade de verificar o que Lopes (2010) chama de “o estado de conhecimento” do problema, investigando possíveis questões da educomunicação. Assim, um importante procedimento para verificar o estado da arte foi realizado através do levantamento de pesquisas acadêmicas em bancos de dados. Com isso, procuramos identificar as pesquisas desenvolvidas, entre os anos de 2005 e 2011, a respeito de nosso objeto (PROUCA) e também sobre educomunicação. Os procedimentos operacionais para executar tal fase serão descritos no seguimento do trabalho.

As principais fontes de pesquisa foram o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>26</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).<sup>27</sup>

### 3.3 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E RECORTE

No tocante à natureza, nosso trabalho encontra sua classificação como sendo uma análise documental, que, de acordo com Lankshear e Knobel (2008), o método clássico de uma análise documental pode ser desenvolvido pelas seguintes fases: planejamento da pesquisa; coleta de dados (examinando fontes importantes e reunindo um *corpus* de textos); análise dos dados; e resultados (achados e interpretação).

Para efetivarmos os resultados, faremos a análise de conteúdo que, em Bardin (1977, p. 95), é constituída por três fases: a pré-análise (fase da organização), a exploração do material e, finalmente, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Em se tratando de pesquisa como investigação baseada em documentos, Lankshear e Knobel (2008) entendem que o pesquisador lida com diferentes questões e problemas. Os autores sugerem três tipos amplos de propósitos de

---

<sup>26</sup> Banco de dados da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

<sup>27</sup> Banco de dados do IBICT. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

pesquisa educacional que podem ser auxiliados pelos estudos baseados em documentos:

*Pesquisa que constrói “interpretações” para identificar ou construir os “significados”. Os pesquisadores freqüentemente [sic] se engajam na pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de significados construídos através dos textos [...]*

*Pesquisa baseada em documentos realizada para desenvolver uma postura “normativa” sobre uma questão educacional. [...]*

*Pesquisa que usa textos para promover achados substantivos sobre o mundo. [...]* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105, grifo dos autores).

Dessa forma, para delimitar o espaço de tempo que pudesse atender o propósito desta pesquisa, podemos afirmar que a definição do recorte temporal ocorreu naturalmente durante a construção da descrição do processo histórico de criação do PROUCA. Portanto, inicialmente optou-se pelo recorte temporal que compreende o período de janeiro de 2005 até junho de 2010. Esse recorte de aproximadamente cinco anos e meio foi selecionado porque, em janeiro de 2005, durante reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça, foi apresentado aos participantes daquele evento a ideia inovadora de fabricar um “*laptop* de 100 dólares”. Naquele mesmo ano, foi criada a organização *One Laptop Per Child* (OLPC). Em julho de 2010, por intermédio da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, o Governo Federal do Brasil criou o PROUCA.

### 3.3.1 Seleção do *corpus* inicial

Em que pese a grande importância dos trabalhos acadêmicos em qualquer nível de estudo e considerando que o objeto desta pesquisa (PROUCA) é um programa governamental relativamente jovem, neste estudo optamos por realizar a identificação da produção acadêmica nacional no nível mestrado e doutorado, delimitando nosso *corpus* em teses e dissertações, portanto excluindo monografias nos níveis graduação e especialização. Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos operacionais:

- a) locais de pesquisa – banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC)

(disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>28</sup> do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) (disponível em: <<http://bdtb.ibict.br>>);

- b) os campos (metadados) onde foram realizadas as buscas na opção “busca avançada” – título, resumo, palavras-chave e assunto;
- c) foi utilizada a opção de busca “expressão exata”;
- d) tipos/nível de pesquisa – “teses e dissertações”;
- e) termos de busca – “educomunicação”, “programa um computador por aluno”, “um computador por aluno”, “UCA” e “PROUCA”. Num primeiro momento, cada termo foi utilizado isoladamente para realizar a busca. Na tentativa de encontrar trabalhos que abordem tanto a educomunicação como o PROUCA. Num segundo momento, os termos de busca mencionados também foram utilizados de forma combinada.

O quadro 2, a seguir, agrega os dados iniciais da busca realizada, em 30/06/2012, na base de dados do IBICT, sobre educomunicação, conforme procedimentos descritos anteriormente. A busca foi realizada contemplando os trabalhos nível mestrado e doutorado, no recorte temporal de 2005 até 2010. Contudo, devido à pequena quantidade de trabalhos existentes e encontrados, optamos por ampliar o recorte temporal até 2011.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO / PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
Educom.rádio – uma política pública em educomunicação.	Patricia Horta Alves	Doutorado 2007	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php</a>
Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento	Queila Cristina Goes Borges	Mestrado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21102010-091645/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21102010-091645/pt-br.php</a>

<sup>28</sup> O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o arquivo do documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO / PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio	Renato Tavares Júnior	Mestrado 2007	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php</a>
A educomunicação cooperativa e o novo senso comum emancipatório: um estudo exploratório a partir do programa "a união faz a vida"	Joni Josselito Johann	Mestrado 2007	UNISINOS/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050874.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050874.pdf</a>
Educomunicação – Tensões e aproximações nos discursos e práticas de professores e alunos	Riva Blanche Kran	Mestrado -	UFG -	Trabalho/arquivo não encontrado no link indicado pelo buscador do IBCT
Educação e comunicação em ambiente associativo: web site como um dispositivo de educação	Rafael Gué Martini	Mestrado 2009	UDESC/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.tede.ude.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1597">http://www.tede.ude.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1597</a>
Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da educação	Gracia Lopes Lima	Doutorado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042009-152804/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042009-152804/pt-br.php</a>
Educomunicação: novo paradigma de educação na sociedade em rede e a constituição	Camila Santos Andrade	Mestrado 2006	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Direito	<a href="http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4142">http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4142</a>
Projeto "machuca: somos todos um" rede intercultural de educação em ecologia e cultura da paz	Paolo Alejandro Miranda Baez	Mestrado 2010	USP/Programa de Pós-Graduação em Psicologia	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04062012-114407/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04062012-114407/pt-br.php</a>
Psicologia social e educação: questões sobre o processo grupal	Joari Aparecido Soares de Carvalho	Mestrado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Psicologia	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04122009-131028/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04122009-131028/pt-br.php</a>

QUADRO 2 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DO IBCT – DISSERTAÇÕES E TESES COM O TERMO “EDUCOMUNICAÇÃO”  
 FONTE: O autor (2012).

O quadro 3, a seguir, agrega os dados iniciais da busca realizada, em 30/06/2012, nas bases de dados da CAPES/MEC, sobre educação, conforme

procedimentos descritos anteriormente. A busca foi realizada contemplando os trabalhos nível mestrado e doutorado, no recorte temporal de 2005 até 2011.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO / PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
A educomunicação como estratégia de promoção dos direitos de crianças e adolescentes no Amazonas	Eneida Marly Marques Cacheado	Mestrado 2007	UFAM/Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp056307.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp056307.pdf</a>
A educomunicação cooperativa e o novo senso comum emancipatório: um estudo exploratório a partir do programa "a união faz a vida"	Joni Josselito Johann	Mestrado 2007	UNISINOS/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050874.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050874.pdf</a>
A educomunicação e a construção da cidadania: análise de projeto de ONG curitibana na escola	Andressa de Ornelas Grilo	Mestrado 2009	UFPR/ Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp134640.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp134640.pdf</a>
A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar	Paula Alexandra Reis Bueno	Mestrado 2010	UFPR/ Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150260.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150260.pdf</a>
Dos quadrinhos aos quadrões: educomunicação e semiótica: uma proposta de leitura verbo-visual a serviço do multiletramento	Cláudia Mara Piloto da Silva Parolisi	Mestrado 2007	UNIMAR/ Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp032910.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp032910.pdf</a>
Educação e comunicação em ambiente associativo: web site como um dispositivo de educomunicação	Rafael Gué Martini	Mestrado 2009	UDESC/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1597">http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1597</a>
Educom.rádio – uma política pública em educomunicação	Patricia Horta Alves	Doutorado 2007	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php</a>
Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento	Queila Cristina Goes Borges	Mestrado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21102010-091645/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21102010-091645/pt-br.php</a>
Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio	Renato Tavares Júnior	Mestrado 2007	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php</a>

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO / PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
Educomunicação: novo paradigma de educação na sociedade em rede e a constituição	Camila Santos Andrade	Mestrado 2006	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Direito	<a href="http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4142">http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4142</a>
Educomunicação radiofônica: uma proposta de formação de jovens comunicadores	Hainer Bezerra de Farias	Mestrado 2010	UFPE/Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnológica	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp135130.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp135130.pdf</a>
Linguagem convite para uma viagem educomunicação no processo de gestão de recursos naturais – estudo de caso - PCH Paranatinga II	Icaro Cooke Vieira	Mestrado 2009	UFMT/Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais e Ambientais	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113901.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113901.pdf</a>
Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV	Eliany Salvatierra Machado	Doutorado 2009	USP/ Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114281.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114281.pdf</a>
Programa Eureka: limites e possibilidades de um projeto de Educomunicação	Marlus Humberto Geronasso	Mestrado 2010	UFPR/ UFPR/ Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150268.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150268.pdf</a>
Quem educará os educadores? A educomunicação e a formação de docentes em serviço	Juliana Maria de Siqueira	Mestrado 2009	USP/ Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114544.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114544.pdf</a>

QUADRO 3 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DA CAPES/MEC – DISSERTAÇÕES E TESES COM O TERMO “EDUCOMUNICAÇÃO”  
 FONTE: O autor (2012).

Da comparação inicial dos quadros 2 e 3, percebe-se a existência de trabalhos que participam das duas listagens, causando duplicidade de dados. Para evitar sobreposição de trabalhos em apreciação futura, houve a necessidade de construir o quadro 4, a seguir, no qual foram inseridos, em ordem cronológica por ano de defesa, os 19 trabalhos encontrados sobre educomunicação, no nível e recorte temporal mencionados:

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
1	Educomunicação: novo paradigma de educação na sociedade em rede e a constituição	Camila Santos Andrade	Mestrado 2006	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Direito	<a href="http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4142">http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4142</a>

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
2	A educomunicação como estratégia de promoção dos direitos de crianças e adolescentes no Amazonas	Eneida Marly Marques Cacheado	Mestrado 2007	UFAM/Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp056307.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp056307.pdf</a>
3	A educomunicação cooperativa e o novo senso comum emancipatório: um estudo exploratório a partir do programa "a união faz a vida"	Joni Josselito Johann	Mestrado 2007	UNISINOS/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050874.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050874.pdf</a>
4	Dos quadrinhos aos quadrões: educomunicação e semiótica: uma proposta de leitura verbo-visual a serviço do multiletramento	Cláudia Mara Piloto da Silva Parolisi	Mestrado 2007	UNIMAR/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp032910.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp032910.pdf</a>
5	Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio	Renato Tavares Júnior	Mestrado 2007	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php</a>
6	Educom.rádio – uma política pública em educomunicação	Patricia Horta Alves	Doutorado 2007	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php</a>
7	Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV	Eliany Salvatierra Machado	Doutorado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114281.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114281.pdf</a>
8	Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação.	Gracia Lopes Lima	Doutorado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042009-152804/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042009-152804/pt-br.php</a>
9	A educomunicação e a construção da cidadania: análise de projeto de ONG curitibana na escola	Andressa de Ornelas Grilo	Mestrado 2009	UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp134640.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp134640.pdf</a>

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
10	Linguagem convite para uma viagem educomunicação no processo de gestão de recursos naturais - estudo de caso – PCH Paranatinga II	Icaro Cooke Vieira	Mestrado 2009	UFMT/Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais e Ambientais	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113901.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp113901.pdf</a>
11	Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento	Queila Cristina Goes Borges	Mestrado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21102010-091645/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21102010-091645/pt-br.php</a>
12	Educação e comunicação em ambiente associativo: web site como um dispositivo de educomunicação	Rafael Gué Martini	Mestrado 2009	UDESC/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1597">http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1597</a>
13	Educomunicação radiofônica: uma proposta de formação de jovens comunicadores	Hainer Bezerra de Farias	Mestrado 2010	UFPE/Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnológica	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp135130.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp135130.pdf</a>
14	Psicologia social e educomunicação: questões sobre o processo grupal	Joari Aparecido Soares de Carvalho	Mestrado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Psicologia	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04122009-131028/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04122009-131028/pt-br.php</a>
15	Quem educará os educadores? A educomunicação e a formação de docentes em serviço	Juliana Maria de Siqueira	Mestrado 2009	USP/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01072009-225757/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01072009-225757/pt-br.php</a>
16	A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar	Paula Alexandra Reis Bueno	Mestrado 2010	UFPR/ Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150260.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150260.pdf</a>
17	Programa Eureka: limites e possibilidades de um projeto de Educomunicação	Marlus Humberto Geronasso	Mestrado 2010	UFPR/ UFPR/ Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150268.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150268.pdf</a>

Nº	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL ANO	INSTITUIÇÃO PROGRAMA	DISPONÍVEL EM
18	Projeto "machuca: somos todos um" rede intercultural de educomunicação em ecologia e cultura da paz	Paolo Alejandro Miranda Baez	Mestrado 2010	USP/Programa de Pós-Graduação em Psicologia	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04062012-114407/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04062012-114407/pt-br.php</a>
19	Educomunicação – Tensões e aproximações nos discursos e práticas de professores e alunos	Riva Blanche Kran	Mestrado -	UFG -	Não encontrada no link indicado pelo buscador do IBCT, na data da busca

QUADRO 4 - TRABALHOS ENCONTRADOS – EDUCOMUNICAÇÃO – TESES E DISSERTAÇÕES – ANO DE DEFESA ENTRE “2005/2011”  
 FONTE: O autor (2012).

O quadro 5, a seguir, agrega os dados iniciais da busca realizada, em 30/06/2012, na base de dados da CAPES/MEC, especificamente sobre o Programa um computador por aluno (PROUCA). A busca foi realizada no campo “Assunto – expressão exata”, utilizando os termos “UCA”, “PROUCA” e “um computador por aluno”, contemplando os trabalhos nível mestrado e doutorado, no recorte temporal de 2005 até 2011.

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL ANO	INSTITUIÇÃO PROGRAMA	DISPONÍVEL EM
Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita	Silvia de Oliveira Kist	Mestrado 2008	UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660">http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660</a>
Introdução do laptop educacional em sala de aula – indícios de mudança na organização e gestão da aula	Mariza Mendes	Mestrado 2008	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf">http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf</a>
O percurso das enunciações em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1	Patrícia Behling Schäfer	Mestrado 2008	URGS/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013">http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013</a>

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
O Projeto Um Computador por Aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional	Antonio Carlos Conceição Marques	Mestrado 2009	UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_marques.pdf">http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_marques.pdf</a>
Repercussões do Projeto Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)	Martha Holanda da Silva	Mestrado 2009	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/469">http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/469</a>
O impacto inicial do laptop educacional no olhar do professor da rede pública de ensino	Renata Kelly da Silva	Mestrado 2009	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf">http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf</a>
Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis	Rubem Paulo Torri Saldanha	Mestrado 2009	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093633005010003P1">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093633005010003P1</a>
A formação de professores para informática educativa na Rede Estadual De Ensino do Município de Belém/PA e o contexto da futura implantação do projeto UCA total	Hilton Prado de Castro Junior	Mestrado 2009	UFPA/Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010215001016047P9">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010215001016047P9</a>
O Projeto Uca – Um Computador por Aluno e a Prática Pedagógica no Ensino	Marisílvia dos Santos	Mestrado 2010	UTP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20104640020010002P3">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20104640020010002P3</a>
Laptops na escola: mudanças e permanências no currículo	Maximiliana Batista Ferraz dos Santos	Mestrado 2010	UDESC/Programa de Pós-graduação em Educação	<a href="http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2210">http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2210</a>
Modalidade 1:1: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital	Daniela Stevanin Hoffmann	Doutorado 2011	URGS/Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011542001013075P9">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011542001013075P9</a>
Diagnóstico das Condições de Implantação do Projeto um Computador por Aluno (UCA) nas Escolas Públicas de Alagoas	Daricson Caldas de Araújo	Mestrado 2011	UFAL/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20119826001012011P5">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20119826001012011P5</a>
Um Computador Por Aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola	Lucia Helena Cavalcanti das Neves Valle	Mestrado 2011	UFPE/Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111625001019069P0">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111625001019069P0</a>

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA – e o ensino de Geografia	Luiz Guilherme de Souza Xavier	Mestrado 2011	UERJ/Programa de Pós-Graduação em Geografia	<a href="http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf">http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf</a>
O uso da Web 2.0 na educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA)	Renata Lopes Jaguaribe Pontes	Mestrado 2011	UFCE/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/sumo.html?idtese=20114222001018001P9">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/sumo.html?idtese=20114222001018001P9</a>

QUADRO 5 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DA CAPES/MEC – DISSERTAÇÕES E TESES COM OS TERMOS “UCA”, “PROUCA” E “UM COMPUTADOR POR ALUNO”  
 FONTE: O autor (2012).

O quadro 6, a seguir, agrega os dados iniciais da busca realizada, em 30/06/2012, na base de dados do IBCT, sobre o Programa um computador por aluno (PROUCA). A busca foi realizada contemplando os trabalhos nível mestrado e doutorado, no recorte temporal de 2005 até 2011.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
O percurso das enunciações em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1	Patrícia Behling Schäfer	Mestrado 2008	URGS/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013">http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013</a>
Introdução do laptop educacional em sala de aula – indícios de mudança na organização e gestão da aula	Mariza Mendes	Mestrado 2008	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf">http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf</a>
Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita	Silvia de Oliveira Kist	Mestrado 2008	UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660">http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660</a>
Laptops na escola: mudanças e permanências no currículo	Maximiliana Batista Ferraz dos Santos	Mestrado 2010	UDESC/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2210">http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2210</a>

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação: O caso do Projeto – Uca - Um Computador Por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du' Noday (TO)	Silma Rosa da Silva Moreira	Mestrado 2010	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=6682">http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=6682</a>
Inclusão digital dos alunos do Colégio Dom Alano Marie Du Noday: o projeto Uca em Palmas (TO)	Paulo Rogério Rocha Mascarenhas	Mestrado 2009	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=5831">http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=5831</a>
O impacto inicial do laptop educacional no olhar do professor da rede pública de ensino	Renata Kelly da Silva	Mestrado 2009	PUC/SP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf">http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf</a>
O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA – e o ensino de Geografia	Luiz Guilherme de Souza Xavier	Mestrado 2011	UERJ/Programa de Pós-Graduação em Geografia	<a href="http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf">http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf</a>

QUADRO 6 - BUSCA AVANÇADA NA BASE DE DADOS DO IBCT – DISSERTAÇÕES E TESES COM OS TERMOS “UCA”, “PROUCA” E “UM COMPUTADOR POR ALUNO”  
 FONTE: O autor (2012).

Da comparação inicial dos quadros 5 e 6, percebe-se a existência de trabalhos que estão elencados nas duas listagens, causando duplicidade de dados. Para evitar sobreposição de trabalhos em apreciação futura, houve a necessidade de construir o quadro 7, a seguir, no qual foram inseridos, em ordem cronológica por ano de defesa, os 16 trabalhos encontrados a respeito do Programa Um Computador por Aluno, no nível e recorte temporal mencionados:

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
1	O percurso das enunciações em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1	Patrícia Behling Schäfer	Mestrado 2008	URGS/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013">http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013</a>
2	Introdução do laptop educacional em sala de aula – indícios de mudança na organização e gestão da aula	Mariza Mendes	Mestrado 2008	PUCSP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf">http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf</a>

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
3	Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita	Silvia de Oliveira Kist	Mestrado 2008	UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660">http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660</a>
4	A formação de professores para informática educativa na Rede Estadual De Ensino do Município de Belém/PA e o contexto da futura implantação do projeto UCA total	Hilton Prado de Castro Junior	Mestrado 2009	UFPA/Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010215001016047P9">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010215001016047P9</a>
5	Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis	Rubem Paulo Torri Saldanha	Mestrado 2009	PUCSP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9947">http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9947</a>
6	Inclusão digital dos alunos do Colégio Dom Alano Marie Du Noday: o projeto Uca em Palmas (TO)	Paulo Rogério Rocha Mascarenhas	Mestrado 2009	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5831">http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5831</a>
7	O Projeto Um Computador por Aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional	Antonio Carlos Conceição Marques	Mestrado 2009	UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.ppg.e.ufpr.br/teses/teses/M09_marques.pdf">http://www.ppg.e.ufpr.br/teses/teses/M09_marques.pdf</a>
8	Repercussões do Projeto Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)	Martha Holanda da Silva	Mestrado 2009	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/469">http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/469</a> <a href="http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5832">http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5832</a>
9	O impacto inicial do laptop educacional no olhar do professor da rede pública de ensino	Renata Kelly da Silva	Mestrado 2009	PUCSP/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf">http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf</a>
10	Laptops na escola: mudanças e permanências no currículo	Maximiliana Batista Ferraz dos Santos	Mestrado 2010	UDESC/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2210">http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2210</a>

Nº	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL ANO	INSTITUIÇÃO PROGRAMA	DISPONÍVEL EM
11	Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação: O caso do Projeto – Uca - Um Computador Por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du' Noday (TO)	Silma Rosa da Silva Moreira	Mestrado 2010	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6682">http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6682</a>
12	O uso da Web 2.0 na educação: Um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA)	Renata Lopes Jaguaribe Pontes	Mestrado 2011	UFCE/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3293/1/2011_Dis_RLJPONTES.pdf">http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3293/1/2011_Dis_RLJPONTES.pdf</a>
13	Um Computador Por Aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola	Lucia Helena Cavalcanti das Neves Valle	Mestrado 2011	UFPE/Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111625001019069P0">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111625001019069P0</a>
14	O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA – e o ensino de Geografia	Luiz Guilherme de Souza Xavier	Mestrado 2011	UERJ/Programa de Pós-Graduação em Geografia	<a href="http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf">http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf</a>
15	Modalidade 1:1: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital	Daniela Stevanin Hoffmann	Doutorado 2011	URGS/Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação	<a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34145/000791578.pdf?...1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34145/000791578.pdf?...1</a>
16	Diagnóstico das Condições de Implantação do Projeto um Computador por Aluno (UCA) nas Escolas Públicas de Alagoas	Daricson Caldas de Araújo	Mestrado 2011	UFAL/Programa de Pós-Graduação em Educação	<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20119826001012011P5">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20119826001012011P5</a>

QUADRO 7 - TRABALHOS ENCONTRADOS – PROUCA – TESES E DISSERTAÇÕES – ANO DE DEFESA ENTRE “2005/2011”

FONTE: O autor (2012).

Importante assinalar que, nas buscas realizadas, não foram encontradas pesquisas que abordassem de forma direta, no mesmo trabalho, possíveis relações entre PROUCA e educomunicação.

### 3.4 INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Bardin (1977) recomenda que um conjunto de categorias deve possuir como qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a produtividade, a objetividade e a fidelidade. Para desenvolver a terceira fase desta pesquisa, a análise propriamente dita das produções acadêmicas encontradas a respeito de nosso objeto (PROUCA), construímos um instrumento de coleta de dados e análise (ANEXO 1)<sup>29</sup> composto por blocos.

Em relação ao *Formulário de catalogação, caracterização e análise da produção acadêmica do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) sob o enfoque da Educomunicação*,<sup>30</sup> cabe assinalar que sua estrutura é composta por três blocos a saber: bloco A – dados de catalogação bibliográfica; bloco B – dados de caracterização da produção; e bloco C – caracterização da educomunicação nas pesquisas (ANEXO I).

Composto por dez itens, o primeiro bloco trata da catalogação bibliográfica e tem por finalidade verificar se a pesquisa encontrada pode ser enquadrada no universo dos trabalhos acadêmicos realizados no recorte temporal estipulado. Além de identificar a instituição, o programa de pós-graduação onde o trabalho foi defendido, a temática e demais dados do autor, identifica também onde o trabalho está disponível para consulta.

O bloco B, por sua vez, busca caracterizar a produção. Composto por nove itens, esse bloco busca identificar a estrutura do trabalho, o tipo de pesquisa e as técnicas empregadas para seu desenvolvimento, as teorias de suporte utilizadas, as referências bibliográficas, entre outros dados a respeito da produção.

O último bloco traduz o escopo do nosso trabalho – “Bloco C – caracterização da educomunicação nas pesquisas”. Embora sua estrutura seja formada apenas por seis itens, tratam-se de indicadores abertos que permitem, em relação aos blocos A e B, uma maior amplitude de respostas no sentido de conceder a esse bloco uma característica qualitativa (distinto dos blocos A e B possuidores de

---

<sup>29</sup> Formulário de catalogação, caracterização e análise da produção acadêmica sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) sob o enfoque da Educomunicação. Baseado em Vermelho & Areu (2003).

<sup>30</sup> A partir daqui adotaremos o termo “Formulário PROUCA”.

características quantitativas). Para isso, além de verificar se foram identificadas ações do educador/professor no PROUCA, buscou-se identificar o posicionamento dos autores em relação às práticas comunicacionais e pedagógicas no PROUCA e se o autor visualizou no PROUCA alguma das oportunidades de intervenção nas áreas de educação.

Durante a análise dos trabalhos, sob os indicadores do bloco C, tivemos como linha mestra o suporte teórico da educação (descrito nos capítulos iniciais), pois, por seu intermédio é que nosso trabalho foi conduzido. Entende-se que, provavelmente, a palavra “educação” não esteja grafada nos trabalhos do PROUCA, seus núcleos conceituais possivelmente podem estar presentes e correlacionados com outros assuntos – nesse sentido, reside nossa questão.

A seleção das unidades de análise, incorporadas nos blocos A, B e C, visou manter coerência e desenvolver uma correspondência lógica entre elas, permitindo identificar conceitos, bases teóricas, relações e inter-relações entre teorias envolvidas nos dados a serem analisados.

A opção de utilizar *software* para auxiliar na análise de conteúdo foi descartada devido à dificuldade de conciliar, no caso do Atlas Ti, a “*Hermeneutic Unit*”,<sup>31</sup> entre termos e conceitos ainda não consolidados entre educação e demais campos de pesquisa abordados nos trabalhos selecionados.

Desse modo, para atingir os objetivos da pesquisa, as categorias de análise com seus respectivos indicadores ficaram estruturadas da seguinte maneira:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BLOCO	CATEGORIAS	INDICADORES
- Mapear a produção acadêmica nacional, particularmente teses e dissertações, sobre o PROUCA;	A	CATALOGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	Título do texto
			Autor
			Tipo de documento/nível de estudo
			Ano de defesa/publicação
			Área de produção
			Área do conhecimento
			Instituição de defesa
			Programa de pós-graduação
			Palavras-chave
Onde está disponível			

<sup>31</sup> Tradução livre em português: algo similar como *unidade hermenêutica* que seria a própria *unidade de análise*. Assim, existiria a possibilidade da criação automática das “teias” agregar conceitos conflitantes entre si.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BLOCO	CATEGORIAS	INDICADORES
<p>- Mapear a produção acadêmica nacional, particularmente teses e dissertações, sobre o PROUCA;</p>	B	CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO	Tema principal do texto
			Quanto à estrutura de produção
			Quanto ao sujeito
			Quanto ao objeto
			Quanto ao tipo de pesquisa
			Quanto às técnicas de pesquisa
			Quanto à modalidade da educação
			Quanto ao tipo de educação
			Bibliografia de referência
			Teorias de suporte a pesquisa
<p>- Identificar e descrever o contexto da criação e implantação inicial do UCA; e</p> <p>- Identificar quais possibilidades foram criadas pelo PROUCA para as áreas de intervenção da Educomunicação.</p>	C	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NAS PESQUISAS	Formação do educador ou do professor
			Ações do educador ou do professor
			Áreas de intervenção de educação no sistema comunicativo escolar
			Indicadores para a prática pedagógica no PROUCA – educação
			Indicadores para práticas comunicacionais no PROUCA – educação
			Notas gerais

QUADRO 8 - INDICADORES DO FORMULÁRIO PROUCA  
 FONTE: O autor (2012).

Para realizar a seleção dos trabalhos do PROUCA (quadro 7) que foram analisados por intermédio do Formulário PROUCA (ANEXO 1), optou-se por executar leitura completa dos resumos, das introduções, das conclusões e das referências de todos os trabalhos elencados no quadro 7, para verificar a existência de indícios ou de algum item constante do bloco C do Formulário PROUCA. Uma vez identificados indícios conceituais ou possibilidade de existência destes no corpo do trabalho, as pesquisas foram submetidas a uma análise mais detalhada para verificar sua pertinência com nosso objeto. Além disso, optou-se por retirar do processo de análise aqueles trabalhos que tratam de escolas particulares e privadas não integrantes no programa governamental UCA, embora também utilizem a proporção 1:1 (um computador por aluno) no seu ambiente escolar.

Dessa forma, após busca nas bases de dados mencionadas, leitura inicial dos resumos, introduções, conclusões e referências, os trabalhos encontrados e pré-selecionados para análise foram os seguintes, que totalizam aproximadamente 36% dos trabalhos encontrados:

<b>TRABALHO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PROGRAMA</b>
<b>T1</b>	O percurso das enunciações em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1	Patrícia Behling Schäfer	Mestrado 2008	URGS/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional
<b>T2</b>	Inclusão digital dos alunos do Colégio Dom Alano Marie Du Noday: o projeto Uca em Palmas (TO)	Paulo Rogério Rocha Mascarenhas	Mestrado 2009	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>T3</b>	O Projeto Um Computador por Aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional	Antonio Carlos Conceição Marques	Mestrado 2009	UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>T4</b>	Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação: O caso do Projeto – Uca – Um Computador Por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du' Noday (TO)	Silma Rosa da Silva Moreira	Mestrado 2010	UNB/Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>T5</b>	Um Computador Por Aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola	Lucia Helena Cavalcanti das Neves Valle	Mestrado 2011	UFPE/Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
<b>T6</b>	Modalidade 1:1: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital	Daniela Stevanin Hoffmann	Doutorado 2011	URGS/Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

QUADRO 9 - TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE – PROUCA  
 FONTE: O autor (2012).

## 4 ANÁLISE DOS TRABALHOS

Na sequência, antes de tratar especificamente dos trabalhos que integram o quadro 8 (Trabalhos selecionados para análise – PROUCA), julgamos ser necessário fazer breves considerações a respeito do quadro 6 (Trabalhos encontrados – PROUCA – teses e dissertações - ano de defesa entre 2005/2011), para retomar e ampliar o entendimento da produção acadêmica encontrada sobre o PROUCA. Após a leitura parcial dos 17 trabalhos encontrados, cabe assinalar que:

- a) um dos trabalhos listados, particularmente o nº 5 do quadro 6, apesar de sua contribuição para a área, não foi considerado nesta pesquisa por ter sido desenvolvido em instituição de ensino não participante do PROUCA;
- b) a metodologia utilizada nos trabalhos encontrados sobre o PROUCA foi a pesquisa qualitativa, apoiada em estudo de caso, aquela que se apresentou como opção mais citada pelos pesquisadores daqueles trabalhos. Em relação às técnicas, identificamos que houve larga utilização de entrevistas, mas também foram mencionadas análise documental e pesquisas em vídeos disponibilizados no *YouTube*;
- c) a respeito do local de pesquisa, identificamos que o Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (Palmas/TO) foi mencionado em seis trabalhos; a Escola Estadual Luciana de Abreu (Porto Alegre/RS) foi citada em dois trabalhos; e a Escola Municipal Ernani Bruno (São Paulo/SP) em um trabalho. Dois pesquisadores (UFPR e UFCE) não mencionaram em quais escolas desenvolveram suas pesquisas, limitando-se em explicitar que se tratavam de integrantes da fase pré-piloto; apenas um dos pesquisadores (UERJ) realizou pesquisa de campo nas cinco escolas participantes da fase pré-piloto do UCA; também houve uma pesquisa realizada em escolas públicas de Belém/PA e outra em escolas públicas de Alagoas.
- d) em relação ao nível de estudo, foi encontrada 1 tese de doutorado e 15 dissertações de mestrado;
- e) acerca dos Programas de Pós-Graduação, identificou-se que 11 trabalhos são de programas em Educação, 1 em Psicologia Social e

Institucional, 1 em Informática na Educação, 1 em Ciência da Computação, 1 em Educação Matemática e Informática e 1 em Geografia. Dessa forma, percebe-se que os PPG em Educação acumulam em maior número os trabalhos sobre o PROUCA, seguidos dos PPG da área de Informática; e não foram encontrados trabalhos do PROUCA em PPG em Comunicação.

- f) em relação ao corpus teórico das pesquisas encontradas, foi possível verificar que as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação possuem um detalhamento maior na descrição dos métodos, rico em detalhes e com muita ênfase na descrição das técnicas utilizadas, com grande argumentação teórica nos “passos” da pesquisa – por outro lado, nos trabalhos desenvolvidos em outras áreas, os pesquisadores também descrevem os respectivos métodos, mas com menor ênfase; naqueles trabalhos identificamos combinações de métodos e grande variação de técnicas que indicam uma maior flexibilidade e, salvo melhor entendimento, parecem focar maior esforço na descrição dos resultados. Isso vai ao encontro do proposto por Lopes (2010) e Santaella (2010), que sugerem maior flexibilidade aos pesquisadores, sem manter camisas de força que parecem querer legitimar o conhecimento;
- g) em relação às IES, foi identificado que a URGs conduziu duas dissertações e uma tese; a UNB, três dissertações; a PUC/SP, duas dissertações; e as UFPA, UFPR, UTP, UFCE, UFPE, UERJ, UFAL e UDESC, uma dissertação cada. É razoável afirmar que existe proximidade física entre as IES e as escolas integrantes da fase pré-piloto, ou seja, o somatório dos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) do PROUCA produzidos pelas URGs, UNB, PUC/SP, UFPR, UTP, UERJ e UDESC concentra a maior parte da produção do assunto nas regiões centro-oeste, sudeste e sul do País;
- h) especificamente em relação aos pesquisadores, 11 deles afirmaram possuir alguma ligação direta com o PROUCA, quer seja como integrante da equipe de implantação ou outra ligação com os institutos de apoio ao projeto;

- i) não se descarta a possibilidade de as demais pesquisas (aquelas que não integram o quadro 8) possuírem na sua constituição indícios dos pressupostos da educomunicação. Contudo, pelo critério aqui adotado, não serão analisadas em nossa pesquisa neste momento.

#### 4.1 ANÁLISE DO BLOCO C – FORMULÁRIO PROUCA

Retomando o Formulário PROUCA (ANEXO 1), descreveremos os principais resultados encontrados nos trabalhos T1 a T6, que compõem o quadro 6, particularmente no bloco C – “Caracterização da educomunicação nas pesquisas”, foco de nosso trabalho. Para isso, buscamos assinalar, por meio de notas de rodapé, os indicadores que formam as respectivas categorias de análise identificados nos trabalhos mencionados.

##### 4.1.1 Análise do item 21: Formação do educador ou do professor

Foi possível identificar que, nos trabalhos T2, T3, T4, T5 e T6, os pesquisadores identificaram a necessidade de formação e/ou capacitação do professor ou do educador para implantar o PROUCA com sucesso.

T2:

Para que o sucesso de um projeto de um laptop por aluno seja possível [...] o processo deve ser construído em cinco momentos: planejamento, desenvolvimento profissional, hardware e software, gestão, monitoramento e avaliação. [...] O desenvolvimento profissional refere-se à capacitação de professores, seja em habilidades<sup>32</sup>, seja em aspectos pedagógicos, e à oportunidade, aos pais de cursos básicos sobre tecnologia. (MASCARENHAS, 2009, p. 28).

T3: o pesquisador utiliza as seguintes hipóteses para desenvolver seu trabalho:

1ª – As políticas de formação<sup>33</sup> de professores para o Projeto UCA têm se mostrado ineficientes para dar conta da compreensão dos problemas da prática pedagógica que o projeto exige, pois os professores foram treinados

<sup>32</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

<sup>33</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

somente para ensinar e não ultrapassarem o estágio de simples aprendizagem.

2ª – A formação de professores para o Projeto UCA deve ser realizada de forma crítica e reflexiva<sup>34</sup>, o que requer um conhecimento prático, considerando as experiências, os distintos saberes, sobretudo a discussão do papel das tecnologias de informação e comunicação – TIC na educação e aprendizagem.

3ª – O professor, para se apropriar da complexidade do trabalho com o Projeto UCA, precisa receber formação adequada<sup>35</sup> que lhe permita contribuir para que a escola se torne ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação. (MARQUES, 2009, p. 47).

T4:

Em Palmas/TO, o projeto UCA, caracterizado como experimento, foi incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Dom Alano e integra-se às ações e projetos desenvolvidos na escola como aporte tecnológico. A partir das necessidades de capacitação<sup>36</sup> para o uso do computador como recurso pedagógico na sala de aula, professores, equipe gestora, alunos e pais sinalizavam favoravelmente para as ações necessárias ao bom andamento do projeto durante o ano de 2007 e 2008. (MOREIRA, 2010, p. 14).

[...] Assim concluímos que existe uma compreensão dos professores entrevistados de que o Projeto UCA pode sim transformar as relações de ensino e aprendizagem na sala de aula. Contudo, surgem também, reações de resistência quando não se consegue superar as limitações de conhecimentos específicos dos professores relacionados ao uso das ferramentas e não se encontra suporte técnico pedagógico<sup>37</sup> que pudesse resultar em capacitação dos sujeitos envolvidos. (MOREIRA, 2010, p. 99).

T5:

Desde o primeiro momento, foi orientado que os laptops educacionais fossem trabalhados dentro da visão pedagógica da escola, ou seja, interdisciplinarmente e contemplando algumas áreas do currículo. Essa decisão da gestão fez com que os trabalhos com o *Classmate* na escola demorassem mais para iniciar, pois os professores alegavam que não tinham apropriação tecnológica suficiente para trabalhar o laptop pedagogicamente<sup>38</sup>.

A escola, durante a implementação do projeto funcionou sem multiplicadores, que seriam as pessoas responsáveis pela formação dos professores *in loco*, enquanto que a UFPE, que ficaria apenas fazendo algumas visitas à escola e a formação dos multiplicadores, teve que desdobrar-se e ir em busca até dos contatos com as assistências técnicas para o reparo dos laptops. Isso demandou tempo e esforço, que poderia – e deveria – ter sido despendido em outras frentes menos burocráticas. A grande queixa da escola é que a “visão pedagógica” do projeto não funciona, apenas limitaram-se a conceber o projeto e colocá-lo à disposição das escolas, sem, no entanto refletir que outras demandas ele iria gerar. A aceitabilidade do Projeto UCA na Escola não é das maiores; contudo, pelas observações que foram feitas, a responsabilidade da não aceitação do projeto é do próprio Governo, que deixou escolas e formadores órfãos de assistência e suporte, tentando fazer a formação<sup>39</sup> funcionar num ambiente virtual que simplesmente não funciona. (VALLE, 2011, p. 72).

<sup>34</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

<sup>35</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

<sup>36</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

<sup>37</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

<sup>38</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

<sup>39</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

Evidentemente que outras variáveis envolvidas no trabalho com os laptops educacionais estariam influenciando esse processo de construção da pesquisa escolar e do laptop educacional. Uma questão importante é observar que os professores não realizaram as etapas de formação<sup>40</sup> previstas no programa, por uma razão de suporte tecnológico mesmo. O portal e-Proinfo não funcionou, nem a própria pesquisadora enquanto formadora conseguiu entrar e visualizar os módulos. Sendo assim, a comunicação da equipe de formação com a escola ficou prejudicada. Ao mesmo tempo, a escola não teve a figura do *multiplicador*, que seria a pessoa que faria o acompanhamento mais próximo do andamento do projeto e das principais dificuldades dos professores no trabalho com as tecnologias. Acreditamos que um trabalho de formação mais próximo ao professor e um acompanhamento mais efetivo seria desejável para uma visão mais positiva da implementação do Projeto UCA na escola. (VALLE, 2011, p. 108).

Destacamos que em T6, a autora conclui sua tese sugerindo uma necessidade de continuidade de estudo em relação à necessidade de formar o professor e propõe algumas reflexões:

A necessidade eminente de estudo está na formação do professor que trabalha na modalidade 1:1: este professor é fluente digital? Este professor se vê aprendendo do seu aluno ou junto com o seu aluno? Para este professor, o trabalho com o laptop educacional é igual ao trabalho no laboratório de informática? Que proposta de uso este professor tem para o laptop educacional em sala de aula? (HOFFMANN, 2011, p. 144).

Identificada na fala dos pesquisadores a necessidade de formação do professor/educador, percebe-se que existem pontos de aderência com as ideias propostas por Citelli (1999) e Jacquinet (1998), abordadas anteriormente.

Citelli (2000) sustenta que, para atuar tanto nos meios de comunicação quanto na escola ou em empresas, será fundamental que o educador “desenvolva sua capacidade de percepção no sentido de mobilizar-se em negociações com novos saberes, especialmente no que se refere aos projetos tecnológicos da sociedade em construção”. (CITELLI, 2000, p. 58).

Nesse mesmo entendimento, retomamos a argumentação de Jacquinet (1998) sobre o educador de que ele “não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas.” (JACQUINOT, 1998, p. 1). Para a autora, um educador é alguém que tem uma dupla função teórica, em ciências da educação e em ciências da comunicação, necessitando estar capacitado para tal tarefa.

---

<sup>40</sup> Indicador: Formação do educador ou do professor.

#### 4.1.2 Análise do item 22: Ações do educador ou do professor

Particularmente em relação às ações *inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas*, propostas por SOARES (2011), identificamos em T1, T2, T3, T4, T5 e T6 os seguintes trechos que permitem refletir a respeito das ações mencionadas:

T1:

Salienta-se que a experiência desenvolvida não possui aplicação restrita à modalidade de aprendizagem 1:1, ainda que, ao localizar-se em um contexto de imersão digital, conte com benefícios no que tange à pesquisa e à capacidade interacional. A apropriação, a mobilidade e a disponibilidade diária de computadores propiciam ao aluno<sup>41</sup> a possibilidade de uma produção constante e passível de maior visibilidade, assim como viabilizam ao professor a realização de um acompanhamento sistemático dessa produção. (SCHÄFER, 2008, p. 97).

Em T2, ao descrever a estruturação do UCA no Colégio Dom Alano, o pesquisador menciona o documento que tratava da inserção do Projeto UCA naquele colégio:

Os objetivos deste documento são os que seguem: garantir que o uso do computador e da internet possa influenciar positivamente na ação pedagógica criando situações de aprendizagem para os alunos e professores; subsidiar a ação pedagógica dos professores<sup>42</sup> na construção de conhecimento; facilitar o diagnóstico dos resultados gerados pela ação pedagógica da escola por meio da criação de banco de dados; estimular a participação, a assiduidade e a permanência dos alunos na escola; fortalecer o processo de inclusão digital entre professores e alunos, pais e comunidade<sup>43</sup>. [...] Antes que os laptops chegassem à sala, professores e equipe gestora começaram a trabalhar para que ele – o projeto – trouxesse ganhos para a inclusão digital e o aprendizado dos alunos. [...] (MASCARENHAS, 2009, p. 40).

E nos demais trabalhos:

T3:

Essas habilidades e competências certamente deverão contribuir para a formação de um cidadão crítico e que se posiciona de forma autônoma diante da vida. Esses pensamentos não encerram a matéria, e Libâneo (2004, p. 51) escreve que: “a escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente uma

---

<sup>41</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - midiática.

<sup>42</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - midiática.

<sup>43</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - inclusiva.

escola<sup>44</sup> de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica”. (MARQUES, 2009, p. 47).

Conforme as citações de três professores, o Projeto UCA tem sido proveitoso para os alunos por oportunizar novas situações de aprendizagem. [...] Como se observa, esses são os primeiros passos de um Projeto que poderá trazer bons frutos, desde que os professores sejam participantes ativos do processo. Neste contexto, a informática assume um papel de suma importância, colocando-se a serviço da educação. Certamente, vai funcionar como um meio didático, na medida em que pode oferecer representação específica de um saber, facilidades de manuseio e indicando os caminhos para uma educação realmente inclusiva<sup>45</sup>. (MARQUES, 2009, p. 74).

#### T4:

Sobre as possibilidades de Interação entre professor/aluno<sup>46</sup> e aluno/professor, nas experiências educativas a partir do projeto UCA, os professores observaram: atitudes de coleguismo na sala de aula; a troca de conhecimentos gerando aproximações; o saber do professor como um processo de descoberta; a maturidade dos alunos – mais atenção aos conteúdos pesquisados; o desenvolvimento das competências em selecionar as informações na Internet, mais responsabilidade na busca do conhecimento – reconhecer o que se pode utilizar; o uso do Calssmate PC como avanços na socialização de conhecimentos – professores, alunos e pais; a Interação – trabalhos escolares; a aprendizagem – alunos que não sabiam ligar o computador participam dos estudos em grupo<sup>47</sup>; competências aprendidas – escrita e digitalização dos textos; a inclusão digital quando o aluno com necessidades especiais – deficiência visual – passou a usar o notebook da professora – adaptações como: tela maior, ampliação da letra, tratamento especial; acordos para realização das atividades e momentos de jogos; Classmate PC – rapidez na pesquisa, troca de ideias sobre os sites pesquisados – trabalho em grupo e melhoria nas aulas com debates e discussões; construção do BLOG – construção e troca de conhecimentos; alunos inseridos no mundo das tecnologias; avaliação – momento de pesquisa, discussões na rede de Internet – Ex.: ENEM; Mudança – saber compartilhado professor e aluno na sala de aula.[...] A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais. (MOREIRA, 2010, p. 84).

#### T5

A grande diferença de hoje é esta: as crianças estão envolvidas com múltiplas linguagens<sup>48</sup> de mídia o tempo inteiro. Mas, há alguns anos atrás [sic] já não havia jogos de vídeo, CDs, MP3s? Nenhum, certamente, com os efeitos especiais de hoje. As crianças de duas décadas atrás eram menos ricas, porém de uma outra forma: em meios de comunicação, muito menos ricos em oportunidades criativas para os estudantes fora da escola. (VALLE, 2011, p. 45).

A concepção do Projeto UCA em sua base previu o uso do laptop educacional mais como acesso à internet e às ferramentas da Web 2.0 do

<sup>44</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - democrática.

<sup>45</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - inclusiva.

<sup>46</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - midiática.

<sup>47</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - democrática.

<sup>48</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - midiática.

que propriamente como um armazenador de dados, já que os laptops educacionais têm uma memória interna muito pequena. É inclusive um dos módulos de formação no Portal e-Proinfo para os educadores envolvidos no Projeto UCA: “a Web 2.0”. Essa concepção “diferente” do que estamos acostumados atrairá alguns questionamentos inevitáveis por parte dos educadores, que se verão numa posição pouco confortável à medida que forem sendo “expostos” aos seus alunos e a ideia de que “o professor sabe tudo” for sendo desmistificada. Ao deparar-se com algumas ferramentas, a conclusão de que precisamos trabalhar num ambiente colaborativo com os alunos será quase que inevitável. Uma alternativa para esses professores seria reiterar os princípios convencionais de aprendizagem construtivista social, que nos dizem que a aprendizagem eficaz é conversa, por natureza, e que necessita de uma dimensão social, incluindo a comunicação, o diálogo e atividade compartilhada. Os benefícios de fazer conexões com nossos pares e comunicar-nos através de redes de mensagens, por exemplo, pode fornecer um impulso para as abordagens baseada em investigação e colaboração<sup>49</sup>. (VALLE, 2011, p. 55).

#### T6:

Dentro dessa perspectiva, incluir digitalmente é possibilitar acesso às TICs e à internet para que a tecnologia e a rede de computadores passem a fazer parte da realidade do indivíduo ou da instituição beneficiada. Entretanto, inclusão digital não pode ser restrita à acesso: incluir é envolver<sup>50</sup>, inserir e relacionar; é fazer parte, é causa e efeito; é possibilitar o acesso à informação bem como à produção de informação. (HOFFMANN, 2011, p. 134).

Considerando que, conforme Soares (2011), o educador, para criar e desenvolver ecossistemas comunicativos, qualifica suas ações como

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
  - b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
  - c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
  - d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local).
- (SOARES, 2011, p. 37).

Verificamos nos trechos dos trabalhos supracitados que a educomunicação, enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, pode ser construída intencionalmente, pois não emergirá espontaneamente num dado ambiente. Nesse sentido, destaca-se nos trabalhos uma gama de características que nos leva a refletir que o professor (educador) participante do PROUCA pode desenvolver essas ações em sua prática pedagógica, inserida no contexto do projeto. Desse modo, pode-se afirmar que, das leituras suprarreferenciadas de alguns fragmentos de T1, T2, T3, T4 T5 e T6, fica

<sup>49</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - midiática.

<sup>50</sup> Indicador: Ação do educador ou do professor - inclusiva.

consistente ao leitor uma percepção de existir alinhamento teórico entre as ideias sugeridas com os pressupostos da educomunicação, no caso, as ações do educador.

#### 4.1.3 Análise do item 23: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar

Retomando Soares (2011), as áreas de intervenção são as ações a partir das quais, ou mediante elas, os sujeitos sociais passam a refletir suas relações no âmbito da educação. Buscamos verificar se os autores identificaram oportunidades de intervenção criadas pelo PROUCA nas seguintes áreas de educomunicação: “a educação para a comunicação”, “a expressão comunicativa através das artes”, “a mediação tecnológica nos espaços educativos”, “a pedagogia da comunicação”, “a gestão da comunicação nos espaços educativos” ou “a reflexão epistemológica”.

T1:

Sobre a capacidade técnica de manejar as tecnologias, a entrevista foi realizada a partir das seguintes provocações: que programa ou programas o aluno usa com mais frequência em sua casa e na escola; [...] como os professores auxiliam os alunos no uso do computador e da internet na escola<sup>51</sup>. (SCHÄFER, 2008, p. 80).

[...] A partir da experiência empírica, pode-se inferir que os entrevistados gostariam de usar o computador para jogos e outras diversões, ao contrário do que lhes é permitido pela escola, que orienta seu contato com o computador e a internet para o estudo e a pesquisa.

Sobre o que e como os professores auxiliam<sup>52</sup> os alunos no uso do computador, as respostas deram conta de que os professores orientam, por meio de apresentação de sites, roteiros e link, sempre com vistas à pesquisa: [...] *costumam passar um site [...] dão uma dica assim de onde estão as pesquisas e as tarefas; [...] colocam os roteiros, os links [...] já tem as questões e eles as utilizam; Indica o site; [...] para fazer pesquisa.*

Entretanto, dois entrevistados referem-se à participação dos monitores na tarefa de auxiliar os alunos: [...] *tem sempre dois monitores na sala [...] são eles que ajudam a gente.* (SCHÄFER, 2008, p. 80, grifo da autora).

T2:

Definiu-se a estrutura de suporte pedagógico centrada na figura dos dois coordenadores do projeto UCA, um para os turnos do dia e outro para a

<sup>51</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação.

<sup>52</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – pedagogia da comunicação e mediação tecnológica na educação.

noite. Para ocupar essa coordenação, o profissional deveria apresentar um perfil técnico-pedagógico, capaz de lhe possibilitar condições de integrar as tecnologias ao cotidiano escolar e desenvolver todas as ações relativas à implantação do projeto<sup>53</sup>.

Criaram-se também a função de monitor. Em princípio seria apenas um aluno monitor, atuando em sua própria sala de aula. Depois, para atender sugestão dos professores, dois monitores foram admitidos, ambos para trabalhar na mesma sala de aula, em colaboração, com professores e colegas de turma, nos aspectos técnicos e na organização dos laptops.

Um blog da escola<sup>54</sup> foi construído, para que uma equipe de professores e alunos pudesse divulgar as atividades realizadas. Instituiu-se uma coordenação especificamente para o projeto. (MASCARENHAS, 2009, p. 41).

T3:

A escola, como agência de socialização, de inserção de valores do grupo social, tem o compromisso de propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências como: capacidade de comunicar-se; domínio das tecnologias de informação e de produção, habilidade de trabalhar em grupo; competência para identificar e resolver problemas; leitura crítica dos meios de comunicação de massa e capacidade de criticar a mudança social, como assinala Mercado (1999).

Essas habilidades e competências<sup>55</sup> certamente deverão contribuir para a formação de um cidadão crítico e que se posiciona de forma autônoma diante da vida. (MARQUES, 2009, p. 21).

Na sequência, ocorre a formação dos educadores e acompanhamento das atividades de uso pedagógico do laptop e, a seguir, é feita uma proposta de ação e elaboração do Projeto UCA na escola. Por último, é feito um seminário para apresentação dos resultados, análises com base em documentos e nas apresentações do projeto UCA.

Mesmo com todo esse arcabouço dirigido à formação dos professores, na prática isso não se concretiza. Ou seja, na pesquisa de campo realizada na Escola X, muitos professores têm despreparo profissional e reclamam da falta de um projeto pedagógico que possa facilitar o uso do computador<sup>56</sup>, bem ao contrário do se afirma em tese. Essa situação confirma a hipótese deste trabalho, na qual os professores precisam repensar sua formação no sentido de poder atender às demandas dos alunos, pois eles ainda não estão preparados para essa nova ferramenta educacional. (MARQUES, 2009, p. 81).

T4:

Portanto, colocar-se como educador<sup>57</sup> deste processo informatizado é conscientizar-se da importância do seu papel, sabedor de que não é ele quem deve indicar o que é próprio de cada educando, mas estar constantemente atento para o desenvolvimento do poder ser próprio de cada um, levando em conta que cada tecnologia modifica algumas dimensões de nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, a interação com o tempo e espaço.

<sup>53</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – gestão da comunicação.

<sup>54</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação.

<sup>55</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação.

<sup>56</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação e gestão da comunicação.

<sup>57</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – reflexão epistemológica.

Para tanto, muitas são as pesquisas que apontam para os desafios a serem conquistados quando se tem como objetivo o sucesso da escola na realização de projetos educativos integrados à Informática Educativa<sup>58</sup>. Optar por novas possibilidades que permitem a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, como já dissemos anteriormente, vai além de se obter recursos para compra de equipamentos de informática. É preciso o envolvimento de todos os sujeitos quando se pretende a adoção de uma inovação. [...]. (MOREIRA, 2010, p. 55).

Quando perguntados sobre suas experiências de ensino a partir da implantação do projeto UCA, os professores destacaram<sup>59</sup>: o conteúdo da disciplina e as possibilidades de visualizações; o computador – e as novas fontes de pesquisa – algo positivo; as situações concretas de uso; a aprendizagem dos alunos; a mediação do professor; a interação com o aluno – comunicação por e-mail; a construção do conhecimento; o trabalho pedagógico – integração de recursos: livro – computador; os projetos com o uso do computador; a possibilidade de inclusão com as crianças especiais – aprendizagem com recursos audiovisual – cores movimento – tela do computador; a conquista da alfabetização. [...]

Dessa forma, o papel do professor agora é o de gerenciamento do processo de aprendizagem<sup>60</sup>, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências. (MOREIRA, 2010, p. 82).

#### T5

Como o nosso objetivo foi analisar a construção do pensamento crítico através da pesquisa escolar na web, com os laptops individuais em sala de aula, acreditamos que as etapas desse estudo foram satisfatórias para atingi-lo. Conseguimos perceber com clareza as habilidades de pensamento crítico apresentadas pelas crianças, percorrendo as trajetórias de busca feitas por elas na web, observando o desenvolvimento de seu pensamento e as habilidades cognitivas de criticidade mobilizadas. [...]

Na escola onde foi feito o nosso estudo, os gestores decidiram ter um computador por aluno em sala de aula e conseguiram fazer que os professores<sup>61</sup> trabalhassem o uso dos laptops de forma contextualizada e integrado ao planejamento, não apenas para acesso pelo acesso à web. Porém, ainda temos um bom caminho a percorrer, pois os impactos do uso dos laptops na docência é visível mas não é significativo. Muitas vezes, recorre-se ao velho sistema tradicional de ensino. Ao considerar como sustentar o uso de tecnologia em sala de aula, esses líderes não só precisam de um profundo entendimento a respeito da tecnologia e suas implicações para a educação e o processo educativo, mas também uma compreensão de como a mudança ocorre em uma organização<sup>62</sup>. (VALLE, 2011, p. 112).

<sup>58</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação e gestão da comunicação.

<sup>59</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – educação para comunicação e mediação tecnológica na educação.

<sup>60</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – gestão da comunicação.

<sup>61</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação e pedagogia da comunicação.

<sup>62</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – gestão da comunicação.

Em relação a T5, cabe assinalar que o trabalho trata do desenvolvimento do pensamento crítico por intermédio da pesquisa escolar na *web*, vai ao encontro da própria inclusão digital, sob o enfoque da condicionante “seleção da informação que poderá ser útil” ao aluno.

T6:

A participação da LA no projeto UCA foi uma oportunidade para que a escola desse o primeiro passo em direção à Cultura Digital<sup>63</sup>, visto que anterior a esta iniciativa, não havia nem Laboratório de Informática na instituição. Como todo processo de inserção de uma novidade em um ambiente de regras e funcionamento tradicionalmente estabelecidos, as modificações são lentas e graduais. O que foi possível de acompanhar no primeiro ano de implantação do UCA na LA (2007), foram as primeiras tentativas, as inserções a um novo mundo tecnológico-pedagógico e os retrocessos ao velho, conhecido e confortável panorama anterior aos laptops e aos PAs (Projeto de Aprendizagem).

Esta pesquisa acompanhou a interação<sup>64</sup> entre as Redes de Atores e de Recursos na constituição da Rede de Fluência Digital a partir de dois condutores: a tecnologia individualmente disponível e o trabalho com PAs. Cada uma das redes estudadas foi considerada como estrutura dinâmica, com capacidade de expansão ilimitada, podendo agregar novos elementos em função de interesses comuns. [...] (HOFFMANN, 2011, p. 137).

Desse modo, as oportunidades de intervenção criadas pelo PROUCA no sistema comunicativo escolar, dos trabalhos analisados, pode-se verificar que encontramos significativa aproximação entre os trechos referenciados com a área da mediação tecnológica na educação. Com isso, entendemos que essa área está presente de forma concreta nos trabalhos analisados. Essa área, segundo Soares (2011), absorve os procedimentos e reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantido formas democráticas de gestão:

*A área da mediação tecnológica na educação [...] Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação. Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos. (SOARES, 2011, p. 47, grifo do autor).*

<sup>63</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – educação para a comunicação.

<sup>64</sup> Indicador: Áreas de intervenção de educomunicação no sistema comunicativo escolar – mediação tecnológica na educação.

Nos trabalhos analisados, as outras possibilidades de intervenção que podem ser criadas pelo PROUCA também surgem de forma discreta, particularmente a área da pedagogia da comunicação, a área da gestão da comunicação nos espaços educativos e, de forma frágil, a área da reflexão epistemológica.

A primeira delas, arraigada na educação formal, volta-se para o cotidiano dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), “optando quando conveniente, pela ação de projetos” (SOARES, 2011, p. 47). A área da gestão da comunicação, responsável pelo planejamento e execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, nos parece a mais promissora para os próximos anos do PROUCA, por ser uma área central e indispensável que, segundo Soares (2011), exige a existência de um gestor ou coordenador especialista para dar continuidade aos processos.

Finalmente, a área da reflexão epistemológica, que, por sua definição, “dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática” (SOARES, 2011, p. 47), possivelmente precisará de um tempo maior para avultar sua importância no PROUCA e, conseqüentemente, criar oportunidades de intervenção ao professor educador.

#### 4.1.4 Análise do item 24: Indicadores para a prática pedagógica do PROUCA – educomunicação

Esse item teve como objetivo identificar se o autor está criticando alguma prática pedagógica, se ele está propondo alguma prática pedagógica ou se ele não opina a respeito do assunto.

No estudo de T2, identificamos que o autor sustenta sua argumentação nas propostas de Chaves (2006) e Warschauer (2006), particularmente a respeito da definição dos três aspectos que caracterizam a chamada “inclusão digital” (computador e apropriação técnica; acessar a rede; e saber selecionar as

informações acessadas) para tencionar suas considerações em relação ao letramento por meio do computador (MASCARENHAS, 2009, p. 21).

Ainda em T2, Mascarenhas (2009, p. 22) aborda o letramento comunicacional mediado por computador em três níveis: Simples – inclui regras que grande polidez na comunicação *on-line*; o Avançado – inclui capacidade de argumentação e persuasão em diferentes tipos de mídias na internet, como o correio eletrônico; e o nível Sofisticado – letramento que inclui *know-how* para estabelecer e manter as comunicações *on-line* em benefício do grupo. Sob o nível mais básico de letramento (Simples), o autor não afirma e também não descarta que esse possa ocorrer sem o concurso do ensino, por meio de interação social.

Podemos fazer uma breve reflexão com as considerações acerca do fenômeno ocorrido nos Estados Unidos, entre 1977 e 2003, quando surgiram 150 milhões de americanos, quase metade da nação, que aprenderam utilizar de forma rudimentar computadores pessoais sem fazer cursos ou frequentarem escolas com essa finalidade.

Esse processo de aprendizado progressivo, que não foi controlado nem organizado por uma pessoa ou instituição, ficou conhecido posteriormente como “aprendizagem horizontal”, na qual o aprendiz original poderia passar rapidamente a exercer o papel de educador, conforme seu conhecimento e experiências em determinado assunto fosse ampliado.

Mascarenhas (2009) trata do letramento eletrônico, em T2, afirmando que é um ato de mediação – seria a construção de uma representação da realidade à recepção das outras pessoas. Assim, entendemos que a proposta do autor, nesse momento, parece estar alinhada com o pensamento proposto por Martín-Barbero (2009), especialmente no conceito de mediação, abordada no capítulo 2 de nosso trabalho. Em relação a isso, também podemos retomar o exposto no capítulo citado, onde mencionamos que a escola, em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação, apresenta-se como um espaço privilegiado de aprendizagem. Contudo, “com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2011, p. 18, grifo nosso).

De encontro ao exposto, no tocante à capacidade de integrar as tecnologias aos afazeres cotidianos, o autor identificou em sua pesquisa que a maioria dos alunos (65,7%) não desenvolveu habilidades da área de informática com a vida

diária – o item mais significativo foi “pesquisa escolar” (MASCARENHAS, 2009, p. 75). Isso, em nosso entendimento, não colaborou para fortalecer o viés da mediação no ambiente escolar. Contudo, para mudar o quadro identificado, o autor faz sugestões pertinentes sobre o letramento eletrônico.

Em T3, o autor entende que os resultados obtidos em sua pesquisa apontam para uma realidade nada animadora: a formação dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação, especialmente no caso do Projeto UCA ainda é deficiente. Para Marques (2009), ficou claro que a formação dos professores na prática não se concretiza, pois eles têm despreparo profissional e falta de um projeto pedagógico que possa facilitar o uso do computador. (MARQUES, 2009, p. 5-69). Dentre as sugestões do autor, para mudar o cenário descrito, destacamos uma maior aproximação entre a formação teórica e a prática do futuro docente.

Em T5, não identificamos críticas diretas da pesquisadora em relação a alguma prática pedagógica. Contudo, por relacionar Educação com Teoria Crítica, entendemos ser relevante mencionar que, na argumentação teórica de seu trabalho, a pesquisadora trata da Pedagogia Crítica, e esta aparece juntamente com a literatura neomarxista da Teoria Crítica:

[...] Os primeiros teóricos da pedagogia crítica foram da escola de Frankfurt, e, ingenuamente, pensavam que o marxismo havia ido além e conseguido superar as influências culturais e midiáticas na permanência do capitalismo. Os ambientes educacionais estão dentro das instituições que reforçam as ideologias do Sistema, através do discurso da meritocracia, através da avaliação, de rastreamento, através da formação profissional ou programas de faculdade preparatória, e assim por diante (BOWLES; GINTIS, 1976). A Pedagogia Crítica assim é, em poucas palavras, a reação dos educadores progressistas contra a função alienadora da escola, enquanto essa se encarrega de garantir a perpetuação das relações de poder. Seria um esforço para se trabalhar na educação os questionamentos sobre as desigualdades de poder, questionar falsas propagandas sobre igualdade de oportunidades, e sobre a forma como internalizamos as crenças propostas pelo Sistema. [...] De acordo com a Pedagogia Crítica, o indivíduo com habilidades de pensamento crítico é aquele que conscientiza-se de sua condição e tem competência para buscar a justiça, para buscar a emancipação. Apenas não só reconhece a injustiça, como tem motivação para mudar sua realidade, ao menos. (VALLE, 2011, p. 33).

Em T1, T4 e T6, não encontramos críticas diretas ou propostas de alguma prática pedagógica especificamente ligada ao PROUCA. Os posicionamentos e sugestões existentes naqueles trabalhos possuem relevância e grande valor para cada um dos respectivos contextos de cada uma daquelas pesquisas.

Assim, encontramos críticas sobre práticas pedagógicas e respectivas sugestões para melhorá-las em T2, T3 e T5.

#### 4.1.5 Análise do item 25: Indicadores para práticas comunicacionais do PROUCA – educomunicação

Buscamos identificar, nesse item, se os autores criticam alguma prática comunicacional, se eles estão propondo alguma prática comunicacional ou se eles não opinam a respeito do assunto.

Em T1, verificou-se que a pesquisadora faz significativas considerações, baseadas em Bakhtin (1997), sobre o processo de comunicação, descrevendo o itinerário desde a atividade mental até a enunciação. Nesse sentido, baseia parte de sua sustentação teórica em autor conhecido na área de comunicação. Na sequência, faz ligação entre processo de comunicação com os projetos de aprendizagem, no caso o PROUCA, trazendo para o debate Jean Piaget (1936) – autor conhecido na área de educação. (SCHÄFER, 2008, p. 34-36).

Em T2, o pesquisador conclui que, no caso dos alunos que foram entrevistados, apenas duas das três condições para se alcançar a inclusão digital foram atingidas. A capacidade de integrar as tecnologias aos afazeres cotidianos não foi alcançada no caso em tela. O autor afirma que os alunos entrevistados utilizam as ferramentas para fins de aprendizagem (na escola) e para relacionar-se com as pessoas e divertir-se (em casa). Portanto, ainda não integraram as tecnologias aos afazeres cotidianos de modo eficaz para fins pessoais quanto para atividades coletivas, não dispoem de autonomia necessária à utilização das ferramentas de forma crítica, significativa e produtiva, ou seja, a inclusão digital ainda não foi alcançada por seus participantes. (MASCARENHAS, 2009, p. 84).

Em T3, O autor cita as propostas de Mercado (1999) sobre o papel da escola como agência de socialização (inserção de valores do grupo social). Para ele, a escola tem o compromisso de propiciar ao aluno o desenvolvimento de algumas habilidades e competências como: capacidade de comunicar-se; domínio das tecnologias de informação e de produção; habilidade de trabalhar em grupo; competência para identificar e resolver problemas; leitura crítica dos meios de

comunicação de massa e capacidade de criticar a mudança social. (MARQUES, 2009, p. 21). Em nosso entendimento, seria interessante que o professor tivesse uma formação sobre processos comunicacionais. Isso permitiria uma apropriação técnica e pedagógica das novas tecnologias no sentido de viabilizar, de forma intencional, a mediação desejada entre professor e aluno.

Em T4, a pesquisadora cita proposta de Rogers, ao sustentar que, em um processo de interação, as pessoas criam e compartilham informações uns com os outros para alcançar um entendimento mútuo. Para tanto, constroem canais de comunicação que seriam fundamentais para o conhecimento, compartilhamento e discussão das novas ideias, possibilitando assim sua difusão. Nesse sentido, propõe que a aquisição de informação dependerá cada vez menos do professor. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais. (MOREIRA, 2010, p. 85).

Desse modo, entendemos que a autora está ainda com o viés da inclusão digital que trata da seleção de informações disponíveis. Isso poderia facilitar a criação e o fortalecimento do pensamento crítico nos alunos.

Em T5, a pesquisadora investe sua pesquisa no sentido de identificar o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno por intermédio da realização da pesquisa escolar. Isso, salvo melhor análise, encontra sustentação e pontos de aderência com a área de intervenção da educomunicação chamada “reflexão epistemológica” proposta por Soares (2011):

[...] *A área da reflexão epistemológica* dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. (SOARES, 2011, p. 47, grifo do autor).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações desenvolvidas na análise, podemos concluir, ainda, que há uma considerável convergência entre os teóricos da educomunicação, abordados no capítulo 2, e os trabalhos que integram o quadro 8. Dessa conclusão, depreendemos que foi identificada a existência de pontos de aderência entre as produções acadêmicas do PROUCA com a educomunicação. Optamos por utilizar o termo parcial porque não foi possível identificar de forma concreta um alinhamento teórico-referencial entre essas duas áreas, demandando futuras pesquisas nesse sentido.

A necessidade de proporcionar capacitação e/ou formação adequada aos docentes e/ou educadores e gestores envolvidos com o programa foi um dos pressupostos da educomunicação identificado nos trabalhos analisados. A capacitação adequada permitiria uma apropriação técnica e pedagógica das novas tecnologias no sentido de viabilizar, de forma intencional, a mediação desejada entre professor e aluno, participantes do PROUCA.

A respeito da intencionalidade na construção da teia de relações entre os participantes, também foram percebidas ações desenvolvidas por professores, envolvidos no PROUCA, que encontram forte aderência nas ações do educador (inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas). Essas ações permitiram aqueles docentes desenvolverem suas práticas pedagógicas de forma significativa e inseridas no contexto do projeto.

Outro pressuposto teórico da educomunicação identificado nos textos foi o reconhecimento, por parte dos autores, de oportunidades de intervenção criadas pelo PROUCA. Essa oportunidades seriam as áreas de educomunicação da mediação tecnológica na educação, da pedagogia da comunicação, da gestão da comunicação nos espaços educativos e da educação para a comunicação.

Finalmente, para responder se a política pública educacional, particularmente no caso do PROUCA, está alinhada com a pesquisa acadêmica sobre o assunto, retomamos alguns pontos abordados na pesquisa:

- o PROUCA foi implantado de forma faseada;
- trata-se de um programa governamental jovem;

- vários pesquisadores (quase a totalidade) afirmaram possuir algum vínculo com o PROUCA;
- as produções estão ligadas aos PPG de IES que possuem relação direta com o PROUCA;
- a pequena quantidade de trabalhos acadêmicos disponíveis nas bases de dados pesquisadas, num país de dimensões continentais como o Brasil.

Assim, podemos afirmar que o alinhamento existe, carecendo talvez de uma maior divulgação da produção mencionada e de seus respectivos resultados.

No tocante à educação, focamos nosso trabalho na educação formal, na qual a instituição escolar é componente, sendo utilizada pela sociedade para preparar seus integrantes para darem continuidade aos seus projetos sociais. A respeito da inserção das tecnologias no ambiente escolar, vimos que existe consonância entre alguns pesquisadores que acreditam que a penetrabilidade destas independe de decisões da escola – a sociedade mediatizada impõe sua presença. Além disso, devido ao descompasso entre realidade e formação de professores, ficou evidente que a formação do docente também deve ser contemplada com temáticas que envolvam a educomunicação.

Atualmente, a educomunicação ocupa importante posição no consenso dos pesquisadores sobre ser concreta a existência desse novo campo que emerge das relações entre comunicação e educação. Contra a educomunicação, pesa o senso comum de opor-se ao novo e, talvez, por insegurança, arraigar-se ao tradicional para manutenção das zonas de conforto em várias instituições, dentre as quais está a escola.

O mesmo também ocorre com o PROUCA, programa governamental relativamente jovem (menos de cinco anos) que tem entre seus objetivos favorecer a inclusão digital dos alunos de escolas públicas. Esse programa enfrenta, entre outras dificuldades para sua plena implantação, a desconfiança de alguns setores escolares devido ao método utilizado para sua implantação inicial (projeto igual para diferentes realidades).

Ao discutir esses dois elementos, PROUCA e educomunicação, foi possível identificar que, no primeiro, existem grandes possibilidades de criar oportunidades para o segundo elemento. Do mesmo modo, conhecendo as ações e as respectivas

áreas de intervenção do segundo elemento, pode-se ampliar significativamente a compreensão dos setores escolares envolvidos com o primeiro.

Entretanto, alinhando esses dois elementos, percebe-se que o PROUCA possivelmente acarretará em uma valorização da cultura digital no ambiente escolar. Nesse sentido, podemos finalizar nossas considerações apontando a necessidade da educomunicação – seus pressupostos – estar presente de forma clara na estrutura dos projetos que envolvam inserção de tecnologias, não exclusivamente no PROUCA, mas na educação formal como um todo.

Para isso, entendemos ser fundamental ampliar os estudos e debates, em trabalhos futuros, a respeito dos assuntos tratados em nossa pesquisa, com a finalidade de permitir o amadurecimento de uma sociedade mais justa por intermédio da formação de um professor educador, que será o fiel da balança para o êxito de qualquer processo/projeto educacional que envolva tecnologia em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camila Santos. **Educomunicação**: novo paradigma de educação na sociedade em rede e a Constituição. 184 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp027944.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Guilherme de Joaquim Moniz. **Carta a El-Rei de Portugal**, 1893. Disponível em <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/a-profissao-militar>> Acesso em: 10 jun 2011.

BOENO, Raul Kleber de Souza; BOENO, Renate Kottel; BRITO, Glaucia da Silva. A inserção de tecnologias na prática docente: fazendo o mesmo de forma diferente. In: ANPED-SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations?searchInitial=B&track=>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. **Cria o ProInfo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=236&Itemid=471](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471)> Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Colaboração de Antônio Luiz Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt. 40. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Um Computador por Aluno**. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 20 jun. 2011 e 8 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010. Cria o PROUCA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 534. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 maio. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Mpv/534.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Mpv/534.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2008.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Luciano Roberto. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico em sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 286-310.

BUCCI, Eugênio. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.

CITELLI, Adilson Odair (Org.). **Comunicação e educação**. A linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.

\_\_\_\_\_. Meios de comunicação e educação: desafios para a formação de docentes. **Revista UNIrevista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-13, jul. 2006.. Disponível em: <[http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev\\_Citelli.pdf](http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Citelli.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação**. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga,; HORN, Geraldo Balduino,. (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 95-162.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE, Rosália. Por que estudar a mídia? **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-3, dez. 2003.

FAGUNDES, Léa da Cruz. (Coord.) **Relatório I – Descrição do contexto da escola**: Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu. Porto Alegre – RS. 85p., Abril de 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (Educação e Comunicação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

GARCÍA-VERA, Antonio Bautista. Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. **Revista de Educación**, Madrid, n. 322, p. 167-188, maio/ago. 2000.

GEPETE, Grupo de Estudos Professor, Escola e Tecnologias Educacionais. **GEPETE**, 2008. Disponível em: <[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhe\\_grupo.jsp?grupo=01037089IQZT2A](http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhe_grupo.jsp?grupo=01037089IQZT2A)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

GRILO, Andressa de Ornelas. **A educomunicação e a construção da cidadania**: análise de projeto de ONG curitibana na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp134640.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Daniela Stevanin. **Modalidade 1:1**: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital. (Doutorado em Infomática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34145/000791578.pdf?...1>>. Acesso em 20 dez. 2011.

JACQUINOT, Geneviève Delaunay. **O que é um educador?** O papel da comunicação na formação dos Professores. São Paulo: USP, 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

JACQUINOT, Geneviève Delaunay. Novas tecnologias, novas competências. Trad. Rosa Maria Dalla Costa. **Revista Educar**, Curitiba, UFPR, p. 277.293, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a16.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Prática Pedagógica).

KIST, Silvia de Oliveira. **Um laptop por criança**: implicações para as práticas de leitura e escrita. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15660>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

KNOLL, Ariana Chagas Gerzson. **Tecnologia e educação**: vamos ouvir o professor? Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/m2009.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implantação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEC/UFRGS. **Projeto UCA** – Um Computador por Criança. Disponível em: <[http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Projeto\\_UCA\\_-\\_Um\\_Computador\\_por\\_Aluno](http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Projeto_UCA_-_Um_Computador_por_Aluno)>. Acesso em: 25 out. 2012.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel. (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2000.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MASCARENHAS, Paulo Rogério Rocha. **Inclusão digital dos alunos do Colégio Dom Alano Marie Du Noday: o projeto Uca em Palmas (TO)**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5831](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5831)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

MARQUES, Antonio Carlos Conceição. **O Projeto Um Computador por Aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09\\_marques.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_marques.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

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

MARTINO, Luiz C.; HOHLFELDT, Antonio; FRANÇA, Vera Veiga. (Org.). **Teorias da comunicação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. Trad. Nicolás Nymi Campanário. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MCLUHAN, Herbert Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MENDES, Mariza. **Introdução do *laptop* educacional em sala de aula** – indícios de mudança na organização e gestão da aula. São Paulo: PUC/SP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Mariza%20Mendes.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2008.

MOREIRA, Silma Rosa da Silva. **Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação**: O caso do Projeto – Uca – Um Computador Por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du' Noday (TO). Brasília: UNB, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <[http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6682](http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6682)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

OROZCO-GÓMEZ, Guilherme. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson (Org.). **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 160-174.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

\_\_\_\_\_. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São José do Rio Preto: Bluecom, 2010.

SCHÄFER, Patrícia Behling, **O percurso das enunciações em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15013>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SILVA, Martha Holanda da. **Repercussões do Projeto Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/4698>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SILVA, Renata Kelly da. **O impacto inicial do laptop educacional no olhar do professor da rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://ucadf.fe.unb.br/attachments/article/47/Renata%20Kelly%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem educará os educadores? A educomunicação e a formação de docentes em serviço**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114544.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-75, jan./mar. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. O computador não é uma lousa: as tecnologias de comunicação e informação e a prática docente. **Educação brasileira**. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. v. 22, n. 45, jul./dez., 2000.

VALENTE, José Armando. Visão analítica da informática no Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, 1997.

VALLE, Lucia Helena Cavalcanti das Neves. **Um computador por aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Pernambuco, 2011.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Ines Presas. **O estado da arte da área de Comunicação e Educação**: desafios e dificuldades metodológicas. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?option=trabalho&id=42495>> Acesso em: 7 jul 2012.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação**. Trad. Zélia Leal Adghirni. Brasília: UnB, 2004.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** uma teoria crítica das novas mídias. Trad. Isabel Crossetti. Porto Alegre: Sulina, 2003.

XAVIER, Luiz Guilherme de Souza. **O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao\\_Luiz\\_Guilherme\\_de\\_Souza\\_Xavier.pdf](http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

**ANEXO - FORMULÁRIO DE CATALOGAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE  
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR  
ALUNO (PROUCA) SOB O ENFOQUE DA EDUCOMUNICAÇÃO<sup>65</sup>**

**BLOCO A - DADOS DE CATALOGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

**1. TÍTULO DO TEXTO**

**2. AUTOR**

**3. TIPO DE DOCUMENTO/NÍVEL DE ESTUDO**

 ( ) *Tese de Doutorado*      ( ) *Dissertação de Mestrado*

**4. ANO DE DEFESA/PUBLICAÇÃO**

*(A resposta deve estar entre 2005 e 2011 - momento cronológico de produção)*

**5. ÁREA DE PRODUÇÃO**

*(Teses e dissertações este dado refere-se ao programa de pós-graduação em que foi defendido)*

 ( ) *Educação*  
 ( ) *Comunicação*  
 ( ) *Outro \_\_\_\_\_*

**6. ÁREA DO CONHECIMENTO**

*(Termos indicados pelo autor.)*

**7. INSTITUIÇÃO DE DEFESA**

*(Nome por extenso da universidade.)*

**8. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

*(Nome por extenso do programa.)*

**9. PALAVRAS-CHAVE**

*(Termos indicados pelo autor.)*

**10. DISPONÍVEL EM**

**BLOCO B - DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO**

**11. TEMA PRINCIPAL DO TEXTO**

*(Tema: assunto que se deseja provar ou desenvolver)*

**12. QUANTO À ESTRUTURA DE PRODUÇÃO**

<sup>65</sup> Baseado em Vermelho & Areu (2003), Este formulário tem por finalidade a catalogação, caracterização e análise da produção acadêmica brasileira em teses e dissertações, no período de 2005 a 2011, sobre o PROUCA, sob o enfoque da educomunicação.

- Tese  
 Dissertação

### 13. QUANTO AO SUJEITO

(\*Pessoa, instituição, teoria investigada, ou seja, de quem ou do que foram extraídos os dados da pesquisa.)

- Alunos  
 Professores  
 Comunicadores (atuando na área de produção)  
 Mídia  
 Programa institucional  
 Instituição  
 Teóricos da Educação  
 Teóricos da Comunicação  
 Material didático

### 14. QUANTO AO OBJETO

(Problema ou objeto de pesquisa: dificuldade ou conhecimento que se pretende ter/resolver acerca do sujeito investigado (LAKATOS; MARCONI, 1995; ASTI VERA, 1983). No espaço abaixo, dê maiores detalhamentos acerca do objeto abordado \* Se for o caso anote uma ou mais opções.)

- Processo de produção  
 Processo de emissão  
 Processo de recepção  
 Metodologias  
 Relação do sujeito com a mídia  
 Conteúdo da mídia  
 Implantação de programa institucional  
 Teorias educacionais  
 Teorias da comunicação  
 Características do produto

### 15. QUANTO AO TIPO DE PESQUISA

(Esse dado refere-se especificamente às teses e dissertações, ou artigos, desde que sejam sínteses de pesquisas. Classificação segundo Demo (1995))

- Teórica → Formulação de quadros de referência, estudos de teorias ou conceitos.  
 Metodológica → Reflexão sobre a produção da ciência, produção de técnicas/instrumentos.  
 Empírica → Codificação da face mensurável/ interpretável da realidade social.  
 Prática → Intervenção na realidade, pesquisa participante, pesquisa-ação, avaliação qualitativa.

### 16. QUANTO ÀS TÉCNICAS DE PESQUISA

(Segundo Ander Egg (1974), a técnica é a maneira de percorrer o caminho da pesquisa. Anote no espaço abaixo alguma especificidade da técnica utilizada indicada pelo autor. Ex.: Questionário: fechado, Entrevista: focalizada. Se for o caso anote uma ou mais opções)

- Observação  
 Entrevista  
 Questionário  
 Testes  
 Sociometria  
 Compilação documental ou de dados  
 Análise de Conteúdos

### 17. QUANTO À MODALIDADE DA EDUCAÇÃO

- Presencial  
 A distância

### 18. QUANTO AO TIPO DE EDUCAÇÃO

(Indique quanto à forma e nível de educação que o autor abordou – PROUCA somente na Educação Básica.)

- Educação Básica*
- Educação Infantil*
- Ensino Fundamental*
- Ensino Médio*
- Ensino Profissionalizante de Nível Técnico*

**19. BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA**

*(Procure identificar os autores que serviram de referência teórica para a elaboração do texto. Analise os autores mais citados no texto no sentido de apoiar a argumentação.)*

**20. TEORIAS DE SUPORTE À PESQUISA**

*(Teoria: sistema de conceitos explicativos dos problemas analisados no texto (LAKATOS; MARCONI, 1985; ANDER EGG, 1974). Anote no espaço abaixo a teoria de suporte à pesquisa explicitada pelo autor. Caso isso não seja possível, procure identificar elementos teóricos significativos.)*

**BLOCO C – CARACTERIZAÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NAS PESQUISAS**

**21. FORMAÇÃO DO EDUCOMUNICADOR OU DO PROFESSOR**

*(Assinalar se o autor identificou a necessidade de formação e/ou capacitação do professor ou do educador para implantar o PROUCA.)*

- sim*
- não*
- outros*

**22. AÇÕES DO EDUCOMUNICADOR OU DO PROFESSOR**

*(Assinalar se foi/foram identificadas ações do educador no corpo do texto (SOARES, 2011, p. 37).)*

- inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo)*
- democrática (reconhecendo fundamentalmente a igualdade entre as pessoas envolvidas)*
- mediáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação)*
- criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local)*

**23. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DE EDUCOMUNICAÇÃO NO SISTEMA COMUNICATIVO ESCOLAR**

*(Soares (2011) classifica como áreas de intervenção as ações, a partir das quais, ou mediante elas, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação. Verificar se o autor identificou oportunidades de intervenção criadas pelo PROUCA nas áreas de educação).*

- educação para a comunicação*
- a expressão comunicativa através das artes*
- a mediação tecnológica nos espaços educativos*
- a pedagogia da comunicação*
- a gestão da comunicação nos espaços educativos*
- reflexão epistemológica*

**24. INDICADORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROUCA – EDUCOMUNICAÇÃO**

*(Procure identificar se o autor está criticando alguma prática pedagógica, se ele está propondo alguma prática pedagógica ou se ele não opina sobre o assunto.)*

**25. INDICADORES PARA PRÁTICAS COMUNICACIONAIS NO PROUCA - EDUCOMUNICAÇÃO**

*(Procure identificar se o autor está criticando alguma prática comunicacional, se ele está propondo alguma prática comunicacional ou se ele não opina sobre o assunto.)*

**26. NOTAS GERAIS**

*(Anotar no espaço abaixo alguma questão relevante encontrada no texto e que não foi contemplada nos itens do instrumento.)*

--