

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA, *CAMPUS* FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**Dissertação de Mestrado
SUELEN CORAZZA DE ALICE**

**Florianópolis/SC
2025**

SUELEN CORAZZA DE ALICE

EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação submetida ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
como requisito parcial para obtenção de Diploma do Curso de Pós-Graduação
stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Paulesky Juliani

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Sabrina Bleicher

Florianópolis/SC

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Alice, Suelen Corazza de
Educomunicação na Educação Profissional e Tecnológica
/ Suelen Corazza de Alice; orientação de Douglas Paulesky
Juliani; coorientação de Sabrina Bleicher. - Florianópolis,
SC, 2025.
224 p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa
Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional
em Educação Profissional e Tecnológica em Rede
Nacional (ProFEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem,
Tecnologia, Educação e Ciência.
Inclui Referências.

1. Educomunicação. 2. Educação Profissional e Tecnológica.
3. Práticas Pedagógicas Educomunicativas. I.
Juliani, Douglas Paulesky. II. Bleicher, Sabrina. III.
Instituto Federal de Santa Catarina. IV. Educomunicação
na Educação Profissional e Tecnológica.


SUELEN CORAZZA DE ALICE

EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 25 de setembro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DOUGLAS PAULESKY JULIANI
Data: 07/11/2025 09:53:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Douglas Paulesky Juliani
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Documento assinado digitalmente
 SABRINA BLEICHER
Data: 07/11/2025 22:25:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr^a. Sabrina Bleicher
Instituto Federal de Santa Catarina - Coorientador

Documento assinado digitalmente
 OLIVIER ALLAIN
Data: 30/09/2025 14:39:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Olivier Allain
Instituto Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 LIDNEI VENTURA
Data: 30/09/2025 09:25:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 RAFAEL GUE MARTINI
Data: 30/09/2025 22:02:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Gué Martini
Universidade do Estado de Santa Catarina

SUELEN CORAZZA DE ALICE

EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 25 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DOUGLAS PAULESKY JULIANI
Data: 07/11/2025 09:53:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Douglas Paulesky Juliani
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Documento assinado digitalmente



SABRINA BLEICHER
Data: 07/11/2025 22:25:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Sabrina Bleicher
Instituto Federal de Santa Catarina - Coorientador

Documento assinado digitalmente



OLIVIER ALLAIN
Data: 30/09/2025 14:39:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Olivier Allain
Instituto Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente



LIDNEI VENTURA
Data: 30/09/2025 09:25:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente



RAFAEL GUE MARTINI
Data: 30/09/2025 22:02:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Gué Martini
Universidade do Estado de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado à minha filha, Elis, que desde seu nascimento me trouxe a vontade de viver coisas novas, de me refazer, reinventar...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela vida e pelo senso crítico. Pelas incontáveis conversas sobre política e desigualdade social. Ao meu pai, por me levar sempre às comícios políticos e todo amor e afeto que teve comigo até o seu último dia, jamais vou me esquecer do seu olhar amoroso.

À minha mãe, um agradecimento especial pela coragem que teve de romper com padrões impostos pela sociedade patriarcal. Por ter feito faculdade e mestrado em uma família em que nenhum outro irmão se dispôs a estudar. Mãe, você correu para que hoje eu pudesse andar.

À minha irmã Janaina, sempre atenta ao meu bem-estar e presente como apoio nas horas mais difíceis. Juntas desde sempre e pra sempre.

Às minhas amigas Camila e Andressa, por formarem comigo um trisal acadêmico. Meninas, vocês foram meu porto seguro, afeto, desafogo e amor nas horas mais improváveis. Só nós sabemos o que passamos no mestrado — e na vida — nesse período. O que o mestrado uniu, nada mais separa.

Ao meu primo Mateus, pelas indicações de músicas, filmes e livros, pelas conversas diárias e por se fazer presente na minha vida, mesmo à distância.

Às meninas da biblioteca do SESC Jaraguá do Sul, Bianca e Leda, por me acolherem em tantos momentos, ouvirem meus desabaços e serem companhia constante ao longo desta jornada.

Ao Rodolfo, por caminhar comigo por tantos anos e dividir a tarefa de sermos pais da Elis.

Ao meu orientador, por respeitar a minha forma de trabalhar e por estar presente em momentos decisivos e importantes, me ajudando a manter a objetividade.

Aos meus alunos, pela energia, afeto e torcida.

Aos professores de toda uma vida, da escola à faculdade, minha eterna reverência e gratidão.

A toda Turma 6 do ProfEPT e todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram o meu caminho e contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

A Juliana, que chegou no final dessa jornada e se tornou promessa de recomeço — de dias mais leves e cheios de sentido.

E, quando a tempestade passar, na certa lhe será difícil entender como conseguiu atravessá-la e ainda sobreviver. Aliás, nem saberá com certeza se ela realmente passou. Uma coisa, porém, é certa: ao emergir do outro lado da tempestade, você já não será o mesmo de quando nela entrou.

Exatamente, esse é o sentido da tempestade.

(Haruki Murakami)

RESUMO

DE ALICE, Suelen Corazza. **Educomunicação Na Educação Profissional E Tecnológica**. Ano. 2025 p. 224 Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2025.

A dissertação apresenta uma investigação sobre a integração da Educomunicação nas práticas pedagógicas de docentes que atuam nos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Continente. O objetivo geral consistiu em analisar de que forma a Educomunicação pode ser incorporada ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), propondo um produto educacional de apoio aos professores. A fundamentação teórica baseou-se em autores que discutem a EPT e a Educomunicação, destacando a relevância das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) como possibilidade de integrar competências técnicas, comunicativas e culturais na formação integral dos estudantes. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, descritiva e exploratória, articulando análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e levantamento junto aos docentes. Os resultados evidenciaram que, embora os professores reconheçam a importância da comunicação no processo educativo, apresentam lacunas no que se refere à aplicação de práticas educacionais, sobretudo pela ausência de orientação sistematizada em seus planejamentos. Identificou-se, entretanto, interesse significativo dos docentes em explorar novas formas de integrar a comunicação ao ensino, o que revela um terreno favorável para a inserção da Educomunicação na EPT. Como produto educacional, foi desenvolvido e disponibilizado um site educativo sobre Educomunicação, que reúne orientações, fundamentação teórica e exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula. O site educativo mostrou-se pertinente ao oferecer suporte prático e acessível, contribuindo para a efetivação da Educomunicação como um paradigma orientador da mediação pedagógica. Conclui-se que a integração da Educomunicação na EPT representa uma estratégia promissora para a construção de ambientes pedagógicos mais participativos, dialógicos e críticos. O estudo sugere, ainda, a continuidade das pesquisas com foco no impacto do produto educacional sobre as práticas docentes e na sistematização de uma didática profissional educacional, configurando um campo inovador de investigação e de prática pedagógica.

Palavras-chave: Educomunicação; Educação Profissional e Tecnológica; Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

ABSTRACT

DE ALICE, Suelen Corazza. **Educommunication in Professional and Technological Education**. Ano. 2025 p. 224 Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2025.

The dissertation presents an investigation into the integration of Educommunication into the pedagogical practices of teachers working in the Subsequent Technical Courses at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) – Continente Campus. The general objective was to analyze how Educommunication can be incorporated into the context of Professional and Technological Education (PTE), proposing an educational product to support teachers. The theoretical framework was based on authors who discuss PTE and Educommunication, highlighting the relevance of Educommunicative Pedagogical Practices (EPP) as a means of integrating technical, communicative, and cultural competencies into the holistic education of students. The research was characterized as qualitative, descriptive, and exploratory, combining documentary analysis of the Course Pedagogical Projects (PPC) and a survey of teachers. The results showed that, although teachers recognize the importance of communication in the educational process, they display gaps regarding the implementation of educommunicative practices, mainly due to the lack of systematized guidance in their planning. Nonetheless, a significant interest among teachers in exploring new ways of integrating communication into teaching was identified, revealing favorable conditions for the incorporation of Educommunication into PTE. As an educational product, an educational website on Educommunication was developed and made available, bringing together guidance, theoretical foundations, and examples of activities that can be applied in the classroom. The educational website proved relevant by offering practical and accessible support, contributing to the consolidation of Educommunication as a guiding paradigm of pedagogical mediation. It is concluded that integrating Educommunication into PTE represents a promising strategy for building more participatory, dialogical, and critical pedagogical environments. The study also suggests continuing research focused on the impact of the educational product on teaching practices and on systematizing a professional educommunicative didactics, thus establishing an innovative field of investigation and pedagogical practice.

Palavras-chave: Educommunication; Professional and Technological Education; Educommunicative Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas de intervenção educomunicativas.....	39
Quadro 2 - Didática profissional educomunicativa.....	56
Quadro 3: Resumo da caracterização metodológica.....	60
Quadro 4 - Oferta Câmpus Continente.....	64
Quadro 5 - Objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta.....	65
Quadro 6 - String de busca.....	67
Quadro 7 - Gabarito unitarização e categorização.....	80
Quadro 8 - US PCC - Eixo 1 e Eixo 2.....	83
Quadro 9 - US Pedagogia da Comunicação.....	88
Quadro 10 - US Mediação tecnológica na educação.....	93
Quadro 11 - Nível de inserção das AI nas práticas docentes.....	123
Quadro 12 – Tabela de pontuação da Produção Técnica-Tecnológica (PTT).....	138
Quadro 13 - Desenho do curso.....	143
Quadro 14 - Análise do curso de formação em PPE.....	144
Quadro 15 - Comparativo entre cursos.....	145
Quadro 16 - Ementa material didático sobre Educom.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de escolaridade.....	103
Gráfico 2 - Tempo de formação.....	109
Gráfico 3 - Curso de formação continuada.....	110
Gráfico 4 - Tempo de atuação.....	113
Gráfico 5 - Tempo de atuação IFSC.....	113
Gráfico 6 - Curso de atuação.....	115
Gráfico 7 - Conhecimento sobre Educomunicação.....	118
Gráfico 8 - Sobre as práticas pedagógicas.....	120
Gráfico 9 - Sobre a interação com os alunos.....	124
Gráfico 10 - Se já fez formação em Educom.....	126
Gráfico 11 - Tempo em que fez a formação.....	127
Gráfico 12 - Tipo de formação em Educom.....	128
Gráfico 13 - Tipo de formação.....	129
Gráfico 15 - Gênero.....	133
Gráfico 16 - Idade.....	133
Gráfico 17 - Etnia.....	134
Gráfico 19 - Conteúdo do site.....	166
Gráfico 20 - Modelo de atividade.....	166
Gráfico 21 - Leitura do site.....	167
Gráfico 22 - Site contribui para práticas pedagógicas.....	168
Gráfico 23 - Utilidade do site.....	169
Gráfico 24 - Adequação site.....	170
Gráfico 25 - Recomendam o site.....	170
Gráfico 26 - Mensagem do site.....	172
Gráfico 27 - Possibilidade de implementação.....	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico linha do tempo da Rede Federal.....	27
Figura 2 - Distribuição da RFEPCT no mapa do Brasil.....	29
Figura 3 - Distribuição dos Campus do IFSC no mapa de SC.....	63
Figura 4 - Passo a passo para a ATD.....	75
Figura 5 - Seções do PPC	78
Figura 6 - Esquema Kaplún.....	151
Figura 7 - Processo de desenvolvimento do PE.....	157
Figura 8 - estrutura do site.....	157
Figura 9 - página inicial do site.....	158
Figura 10 - 1.1 Módulo 1.....	159
Figura 11 - Módulo 2.....	160
Figura 12 - Módulo 3.....	161
Figura 13 - Tela do projeto aprovado na Plataforma Brasil.....	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEaD - Atividades em EaD
AI - Áreas de Intervenção
AMI - Alfabetização Midiática e Informacional
ATD - Análise Textual Discursiva
AV - Avaliação
CEFET/SC - Centro Federal de Educação Tecnológica Santa Catarina
CO - Confeitaria
CORG - Comunicação Organizacional
CZ - Cozinha
EC - Educomunicação
EC - Estrutura Curricular
Educom - Educomunicação
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EV - Eventos
G - Competências
GA - Gastronomia
GER - Geral
H - Habilidades
I - Metodologia de abordagem
IFs - Institutos Federais
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
LAN - Linguagem Aplicada à Nutrição
LC - Linguagem e Comunicação
LC2 - Linguagem e Comunicação 2
ME - Metodologia
ND - Nutrição e Dietética
OE - Objetivos específicos
OG - Objetivo geral
PA - Panificação
PE - Produto Educacional
PEG - Perfil profissional e competências gerais do egresso
PPE - Práticas Pedagógicas Educomunicativas
PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RB - Restaurante e Bar
TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação
TN - Turismo Nacional
TR - Turismo Regional
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
US - Unidade de significado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Aderência ao Programa PROFEPT.....	21
1.4 Trajetória do autor e o tema.....	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 A Educação Profissional e a Rede Federal.....	24
2.2 Bases conceituais da EPT - Trabalho e Educação: o resgate do vínculo perdido e a formação integral.....	29
2.3 Educomunicação.....	34
2.3.1 Áreas de intervenção.....	37
2.3.1.1 Educação para a comunicação.....	40
2.3.1.2 Pedagogia da Comunicação.....	42
2.3.1.3 Expressão pelas artes.....	43
2.3.1.4 Mediação tecnológica na educação.....	44
2.3.2 Práticas Pedagógicas Educomunicativas.....	46
2.3.3 Considerações sobre a Educom na EPT.....	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	58
3.2 Participantes e Amostra do estudo.....	60
3.3 Local e período.....	61
3.3.1 O IFSC e o Câmpus Continente.....	61
3.4 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados.....	65
3.4.1 Pesquisa bibliográfica.....	66
3.4.2 Pesquisa documental.....	68
3.4.3 Questionário.....	68
3.5 Procedimentos para a análise dados.....	72
3.5.1 Pesquisa bibliográfica.....	72
3.5.2 Pesquisa documental.....	73
3.5.3 Questionário.....	75
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	76
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
4.1 Pesquisa documental.....	76
4.2 Questionário.....	100
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	137

5.1 Caracterização e finalidade.....	137
5.2 Descrição e desenho do Produto Educacional.....	139
5.2.1 Dados que embasaram a construção do Produto Educacional.....	139
5.2.1.1 Pesquisa bibliográfica, documental e questionário.....	140
5.2.1.2 Análise dos cursos de formação de educadores.....	142
5.2.2 Desenvolvimento dos eixos articuladores.....	147
5.2.2.1 Eixo conceitual.....	151
5.2.2.2 Eixo pedagógico.....	153
5.2.2.3 Eixo comunicacional.....	155
5.3 Elaboração.....	156
5.3.1 Sobre a estrutura.....	157
5.4 Aplicação, avaliação, validação e registro do produto educacional.....	162
5.5 Resultados da avaliação do Produto Educacional.....	164
6 CONCLUSÕES.....	177
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	187
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	187
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO.....	191
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DOCENTES.....	193
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	204
APÊNDICE F - Gráfico 8: sobre as práticas pedagógicas.....	207
APÊNDICE G - MODELO PLANEJAMENTO ATIVIDADE EDUCOMUNICATIVA.....	209
ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DE ENSINO.....	212

1 INTRODUÇÃO

O surgimento e avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm provocado uma série de transformações na vida contemporânea. A mídia e os meios de comunicação agora permeiam todos os aspectos da sociedade, incluindo os âmbitos econômico, político, comunicativo e educacional, oferecendo novas vias de expressão e acesso ao conhecimento e à informação. A informação que antes era centralizada nos meios de comunicação e tratada por profissionais, passa a ser também descentralizada e amadora, uma vez que estando nas redes digitais, o acesso à informação e a difusão passam a ser facilitados para qualquer sujeito.

O modelo de comunicação tradicional, focado na via emissor-receptor, evoluiu com o tempo. Já na década de 1970, Jean Cloutier (1973) propôs o termo “*Emerec*” para descrever o ser humano como um emissor e receptor de mensagens que domina diversas linguagens e mídias. Essa perspectiva de um indivíduo ativo na comunicação antecipa a figura do prosumidor (produtor + consumidor), que hoje é central no ambiente digital. O prosumidor é um sujeito que acumula competências que o colocam simultaneamente nas posições de receptor, produtor e emissor de conteúdo e informação (Garcia-Ruiz et al., 2014).

Em um mundo cada vez mais conectado e mediatizado, a Educomunicação emerge como um campo de pesquisa e prática fundamental para a formação integral dos estudantes, por ser uma abordagem pedagógica que visa integrar os processos de educação e comunicação, reconhecendo a importância da mídia e da comunicação no ambiente educacional. Essa prática busca empoderar os estudantes, promovendo a expressão e participação ativa no processo educativo. Ela se baseia na ideia de que a comunicação é um paradigma essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. A educomunicação deve ser entendida como

Práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, como a “educação para e com a

comunicação” (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social. (Soares, 2014a, p.13-14).

Ao integrar os conceitos de educação e comunicação, a Educomunicação oferece um caminho promissor para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, incentivando a construção do conhecimento de forma colaborativa, o desenvolvimento de habilidades críticas e a promoção da autonomia dos estudantes. A inserção das práticas educacionais no processo educativo pode se dar tanto por meio das áreas de intervenção, que Soares (2014a, p. 89) chama de “guia para classificar a natureza das ações”, quanto por meio das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), conceito desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa EDUCOM FLORIPA, ligado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O estudo dessas duas abordagens permitiu pensar a Educomunicação dentro da proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da perspectiva da formação integral. Uma formação integral, ampla e omnilateral¹, não pode prescindir do desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes, ou como define Nosella (2007), da dimensão comunicativa. Para Nosella (2007, p. 148), “(...) ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens”. Segundo o autor, a comunicação constitui uma das três dimensões da categoria trabalho, acompanhada da produção e da fruição. Além disso, “(...) quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica” (2007, p. 148).

No contexto do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC Câmpus Continente, essa abordagem ganha ainda mais relevância, alinhando-se com a missão da instituição de oferecer uma educação profissional e tecnológica de excelência, comprometida com a emancipação dos indivíduos e o progresso social. Como parte integrante do IFSC, a instituição tem o compromisso de fornecer uma

¹ O termo *omnilateral* (do latim *omni*, “todo”, e *latus*, “lado”) é utilizado por Karl Marx para designar o desenvolvimento integral e multilateral do ser humano. Em oposição à formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista — que fragmenta o sujeito e o reduz a funções parciais e repetitivas —, Marx propõe, especialmente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844) e em *A Ideologia Alemã* (1846), uma concepção de educação e trabalho que promova o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, intelectuais, físicas e criativas. Assim, a omnilateralidade expressa a possibilidade de uma formação humana plena, articulando teoria e prática, trabalho e educação, numa perspectiva emancipadora.

educação de qualidade, formando trabalhadores para os desafios do mundo do trabalho e da sociedade em geral.

Diante do exposto, entendemos que a integração da educomunicação no contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente é crucial para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Ao explorar as áreas de intervenção educacionais, através das práticas pedagógicas educacionais, é possível enriquecer a experiência educacional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais mediatizado.

Por meio de atividades educacionais, os alunos podem não apenas adquirir conhecimento técnico, mas também aprender a expressar suas ideias de forma eficaz, a colaborar de maneira criativa e a se engajar de forma crítica com as informações que recebem.

Partindo do reconhecimento da educomunicação como uma área crucial para a formação dos alunos e um paradigma significativo para os professores em suas práticas pedagógicas, surgiram questionamentos como: os docentes que atuam nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC - Câmpus Continente, conhecem a educomunicação? Estão preparados para desenvolver práticas que integrem a comunicação e a educação? Será que já ocorrem práticas educacionais? O que nos levou a elaborar como pergunta central desse projeto o seguinte problema: como os professores dos Cursos Técnicos Subsequentes, do IFSC Câmpus Continente, podem integrar as áreas de intervenção da educomunicação em suas práticas pedagógicas?

Para que pudéssemos responder a essa pergunta, adotamos como metodologia para esta pesquisa, uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, articulando análise documental e levantamento junto aos docentes. Para tanto, foram examinados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente e aplicados questionários aos professores, com o objetivo de identificar seu conhecimento sobre a Educomunicação, a existência de práticas pedagógicas educacionais e a articulação das áreas de intervenção na prática docente. Essa metodologia permitiu

compreender o cenário atual, evidenciando lacunas e oportunidades para o fortalecimento das práticas educacionais na instituição.

Como resultado do trabalho de pesquisa, foi desenvolvido como Produto Educacional um material didático sobre Educomunicação, disponibilizado na forma de um site. Esse Produto Educacional é fruto da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, dos questionários aplicados aos docentes, da fundamentação teórica e de pesquisas realizadas em outros dois cursos de formação em Educomunicação. O site foi concebido como ferramenta para apoiar os professores na integração da Educomunicação em suas práticas pedagógicas, funcionando como recurso de consulta e orientação pedagógica.

A dissertação está organizada em capítulos que seguem uma sequência lógica. No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução, os objetivos, a aderência ao programa e também a trajetória da autora, atendendo ao pedido da banca de qualificação, que sugeriu a inserção do histórico de vida da pesquisadora. No segundo capítulo encontra-se a fundamentação teórica, que traz o resultado das pesquisas bibliográficas dos temas que compõem esse estudo, são eles - a educação profissional e tecnológica e a Rede Federal, onde discutimos a história e trajetória da EPT (educação profissional e tecnológica) até chegarmos na organização dos Institutos Federais (IFs), passando pelo estudo das bases conceituais que orientam a atuação dos IFs. Neste capítulo ainda discutimos o que é a Educomunicação, suas áreas de intervenção (AI) e as PPE. Fechamos o segundo capítulo com as considerações sobre a Educom na EPT.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos, detalhando a abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta e análise de dados e o público-alvo. No quarto capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos resultados das pesquisas documental e do questionário aplicado junto aos docentes. Por fim, o quinto e último capítulo apresenta as etapas para construção do Produto Educacional, seguido das considerações finais e apontamentos das contribuições e possíveis desdobramentos da pesquisa.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar como os professores dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente podem integrar as áreas de intervenção da educomunicação em suas práticas pedagógicas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever as bases conceituais da EPT a partir da perspectiva da formação integral e emancipação dos sujeitos, estabelecendo conexão com a relevância da educomunicação na consecução desses objetivos;
- Investigar o entendimento sobre as práticas educacionais por parte dos docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes, do IFSC;
- Analisar a relação entre as práticas dos docentes do IFSC e sua interface com as áreas de intervenção da educomunicação;
- Identificar as possibilidades de inserção da educomunicação através das suas áreas de intervenção nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC;
- Desenvolver um material didático sobre educomunicação e suas áreas de intervenção destinado aos professores que atuam na rede EPT, considerando a integração desta temática às suas práticas pedagógicas.

1.3 Aderência ao Programa PROFEPT

A presente dissertação demonstra ter aderência à linha de pesquisa Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do programa PROFEPT, uma vez que propõe estratégias concretas para a integração das práticas educacionais, alinhando-se com a abordagem metodológica característica da referida linha de pesquisa.

Destaca-se também que um dos principais objetivos do projeto é promover a formação dos professores para que possam inserir as práticas educacionais às

suas práticas pedagógicas no contexto da EPT, proporcionando assim, a formação de alunos críticos e conscientes, preparando-os para os desafios da sociedade midiática contemporânea. Essa meta está perfeitamente alinhada com a proposta da linha de pesquisa, que visa aprimorar a qualidade da educação na EPT.

Portanto, fica evidente que o projeto de pesquisa apresentado está diretamente relacionado à linha de pesquisa de Práticas Educativas na EPT. Ele aborda de maneira específica as questões relacionadas às práticas educativas no contexto do ensino profissional e à formação de professores em educação, visando promover novas práticas educativas.

1.4 Trajetória do autor e o tema

Vim ao mundo no dia 10 de julho de 1.982, filha de Maria Aparecida Corazza e Romeu de Alice (in memorian). Fruto do segundo casamento da minha mãe, que já tinha uma filha, minha irmã Janaina. Meu pai já bem mais velho que a minha mãe, uma diferença de 28 anos, tinha casado e “descasado” algumas vezes. Do seu primeiro casamento eu tenho três irmãos e mais dois irmãos que ele teve em outros relacionamentos. Tenho seis sobrinhas e três sobrinhos, minhas sobrinhas mais velhas já são mães e uma delas é até avó!

Fui casada com o Rodolfo por mais de dez anos. Nossa relação começou quando eu tinha 19 anos e ele 17 anos. Namoramos alguns anos até que decidimos morar juntos. Tivemos uma filha, a Elis, que nasceu em 2017. Hoje não estamos mais juntos, foi uma relação importante, mas que chegou ao fim.

Sou pé vermelho, é assim que se chamam os nascidos em Jaú, interior de São Paulo. O apelido se deve ao fato de a terra ter uma cor forte e quando os pés ficam sujos, ganham aspecto avermelhado. E se tem uma coisa que eu tive na minha infância, foi o pé avermelhado pela terra. Gostava de ir à escola, de conversar e fazer amigos. Iniciei minha escolarização no Laudelino de Abreu, escola do bairro onde morava. Meus pais depois acharam melhor que eu e minha irmã fôssemos para escolas no centro da cidade, para termos o convívio com outras pessoas que não só as do bairro. Não tive problemas durante minha vida escolar, a única queixa que meus pais recebiam era a de que eu falava demais e questionava demais, sobretudo as regras. Eu sempre tinha uma pergunta, eu nunca aceitava as coisas como eram impostas, na verdade ainda não aceito. Em casa meus pais diziam que

eu era a “defensora dos frascos e comprimidos” (dos fracos e oprimidos), eu não aceitava injustiça, estava sempre na defesa de quem eu achava ser injustiçado.

Meu ensino médio também foi em escola pública, na qual eu já estava desde a quarta série, a Escola Caetano Lourenço de Camargo, ou como é mais conhecida, Instituto. Nessa fase meus pais se separaram, minha mãe optou por mudar em definitivo para Bauru-SP, onde ela já tinha construído sua vida. Foi ali que ela começou o magistério quando eu e minha irmã éramos pequenas, se formou em pedagogia, fez mestrado e construiu sua carreira profissional. Quando eles optaram por se separar eu já estava com 17 anos e preferi ficar em Jaú, minha irmã foi com a minha mãe, pois ela estava entrando na faculdade. Vivi com meu pai até os 19 anos, quando ele desencarnou e então fui para Bauru com a minha mãe.

Meu primeiro curso universitário foi o Direito. Por ter passado a vida toda com todos me chamando de “defensora dos frascos e comprimidos”, achei que era uma escolha natural. Não me adaptei ao curso. Na época eu estava fazendo estágio nos projetos sociais da Universidade Sagrado Coração - USC e por influência de um colega comecei a cursar Comunicação Social, com Habilitação em Relações Públicas.

Entrei em um curso que eu não fazia a menor ideia do que era e me apaixonei. Durante o curso os temas que mais me interessavam eram os ligados à Responsabilidade Social, Comunicação Pública, Comunicação Governamental e Comunicação Popular. Todos os temas que tinham como fundo buscar mudanças no *status quo*. Encontrei neles uma forma de se fazer justiça, mas a justiça que realmente vai mudar as estruturas da nossa sociedade, a justiça social.

Durante a graduação, fui monitora nas disciplinas de Pesquisa de Opinião I e II, desenvolvi também um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Pensava em seguir dentro da academia, mas minha vida profissional me levou a atuar em estágios ligados à iniciativa privada. Um dos trabalhos que mais fiquei foi em uma empresa de formaturas. Acabei me especializando nesta área e, em 2011, vim para Jaraguá do Sul, onde abri minha empresa neste ramo. Atuei na área durante seis anos.

Em busca de novas perspectivas profissionais entrei em 2018 no curso de

Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFSC. Por meio dos trabalhos que fui desenvolvendo, conheci a área da Educomunicação e ressurgiu ali o interesse em fazer algo que possa auxiliar na resolução de algum problema social. Entendi que a justiça social só se faz através da educação e da comunicação. Uma prescinde da outra.

Depois dessa formação iniciei o mestrado no programa do ProfEpt e agora estou na reta final, publicando os resultados da minha pesquisa.

Minha caminhada no mestrado não foi diferente da maioria das pessoas que decidem fazer pesquisa no Brasil. Sou professora do Ensino Médio Integrado, atuo em Jaraguá do Sul-SC, e as demandas da docência consumiram grande parte do tempo que eu gostaria de ter dedicado ao mestrado. Foi um processo conturbado, mas acredito que superei os desafios.

A docência é a minha paixão, o que me move, me motiva e me dá energia para seguir adiante. Estar em sala com os alunos, no contato diário me enche de energia e esperança por dias melhores.

É nessa expectativa de construir novos caminhos que apresento para vocês um pouco da minha trajetória e o resultado da minha pesquisa. Que sirva de inspiração para todos que tiverem acesso a ela.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Profissional e a Rede Federal

A trajetória da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil reflete não apenas as mudanças nas demandas do mundo do trabalho, mas também os contextos políticos, sociais e econômicos que moldaram as políticas educacionais ao longo do tempo. Desde os primórdios da colonização, as práticas de formação profissional foram moldadas por diversas influências, evoluindo de acordo com as necessidades específicas de cada época. Nesta seção nos dedicaremos à história da Educação Profissional no Brasil em busca por explorar as principais fases, transformações e desafios que marcaram essa trajetória, analisando como as políticas educacionais foram moldadas em resposta às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Ramos (2014) em seu livro sobre a história e política da EPT dedica um capítulo para discorrer sobre a fundação do Estado capitalista brasileiro, por entender que não é possível discutir a trajetória da educação profissional, dissociada da história política e econômica do país. O capítulo em questão traz a compreensão de que o país alternou momentos em que opta por um projeto de desenvolvimento nacionalista em detrimento de outros em que adota um projeto de desenvolvimento dependente. Segundo Ramos (2014, p. 13), “(...) a modernização tecnológica no Brasil foi de origem estrangeira, definida por Florestan Fernandes como uma modernização do arcaico”. A autora ainda argumenta que a burguesia brasileira optou por um processo de industrialização

(...) que se processou, inicialmente, às custas de desemprego e de baixos salários; e, posteriormente, pela associação com o capital estrangeiro, especialmente o norte-americano. Capital esse que ingressou no país principalmente sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil. (Ramos, 2014, p.15)

Embora associado ao capital internacional, colocado em uma situação de subalternidade, o país ainda teve alguns períodos em que optou por uma estratégia de desenvolvimento autônomo. Apoiando-se na demarcação temporal realizada por Otávio Ianni (1991), a autora (Ramos, 2014) descreve em seu texto, que esses períodos se deram em 1930-45; 1951-54; 1961-64; enquanto os períodos associados ao capital estrangeiro foram 1946-1950; 1955-60 e desde 1964, apontando que o período da ditadura militar consolidou a associação ao capital estrangeiro. A análise da autora vai se estender à década de 90 e os impactos da ideologia neoliberal tanto na economia quanto na educação, encerrando-se nos governos Lula, no qual, segundo a autora, “abrem-se novas perspectivas para a educação profissional” (Ramos, 2014, p. 13).

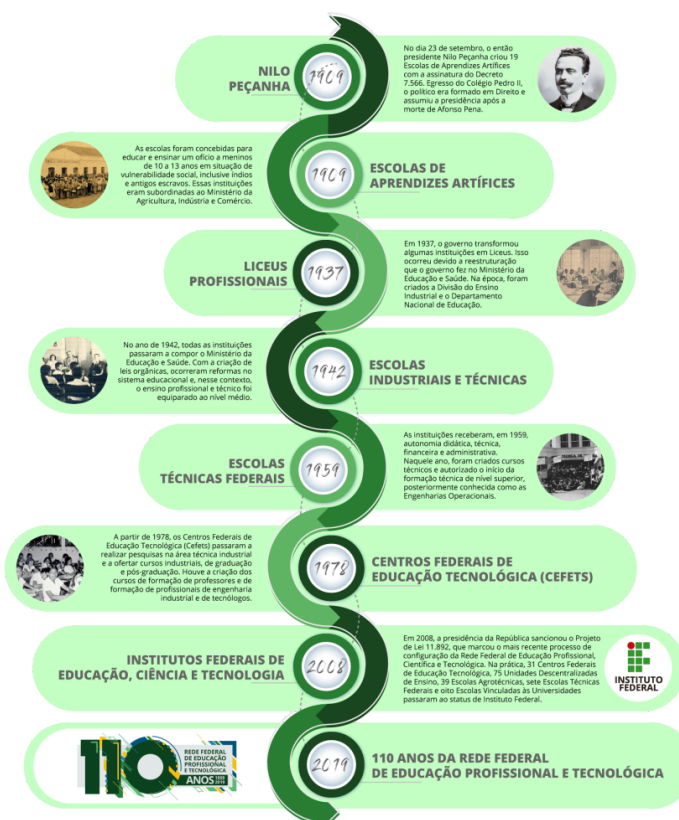
Levantar essas questões, mesmo que de maneira breve e bastante resumida, nos traz uma visão a respeito do Estado brasileiro e de seu desenvolvimento, que irá nos ajudar a contextualizar melhor como se desenvolveu a EPT no país. Antes do período de industrialização nacional, que se deu a partir da década de 30, a EPT no Brasil era pensada a partir da via assistencialista, como uma forma de “proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna” (Ramos, 2014, p. 14).

De acordo com Soares e Pimentel (2022), o Decreto nº 7.566 de 1909, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha, criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, levando para alguns estados do país, as Escolas de Aprendizagem Artífices, que “tinham o papel de habilitar os filhos dos menos favorecidos para o mercado de trabalho” (Soares e Pimentel, 2022 p. 30), além de uma clara preocupação de que o ensino fosse utilizado “como instrumento de controle social, ao ser utilizado com a finalidade expressa de afastar os estudantes do vício e do crime” (Soares e Pimentel, 2022 p. 30).

A criação da Rede Federal se deu em caráter assistencialista e só viu esse objetivo mudar a partir da industrialização, em que a formação dos trabalhadores passou a ser uma necessidade. Segundo Soares e Pimentel (2022, p. 30) “(...) a década de 1930 foi um dos períodos de grande expansão do ensino industrial, com a criação de novas escolas industriais e novas especializações”. O período ficou marcado pela assinatura da Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizagem Artífices em Liceus Profissionais com o objetivo de buscar uma formação para os trabalhadores que atendessem a demanda das necessidades do mercado de trabalho e das transformações econômicas que o país atravessava (Soares e Pimentel, 2022).

Muitas foram as mudanças legislativas, econômicas e políticas ao longo das décadas que impactaram a oferta da EPT e, por consequência, as atividades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O quadro abaixo resume essas transformações e movimentos em uma linha do tempo com os marcos mais significativos.

Figura 1 - Infográfico linha do tempo da Rede Federal



Fonte: Site 113 anos da Rede Federal. Disponível em: <https://113anos.redefederal.org.br/#historico>
Acesso: 22 jan. 2024.

O percurso histórico da EPT foi marcado por conflitos entre duas diferentes concepções de educação profissional e tecnológica que nortearam as construções de políticas públicas e legislações que regulamentavam a matéria. Segundo Ramos (2014, p. 36), as concepções estavam centradas por um lado na formação humana, “(...) incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões”, enquanto a outra concepção “possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano”.

Para efeito deste trabalho, vamos avançar no tempo histórico e nos ater ao Decreto 5.154/2004, que de acordo com Ramos (2014), veio na esteira de um momento de retomada de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo, sobretudo a partir da segunda metade do segundo mandato do Presidente Lula,

quando outras medidas foram sendo tomadas, como a expansão da RFEPCT, a partir da promulgação da Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008) que está assim redigida:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

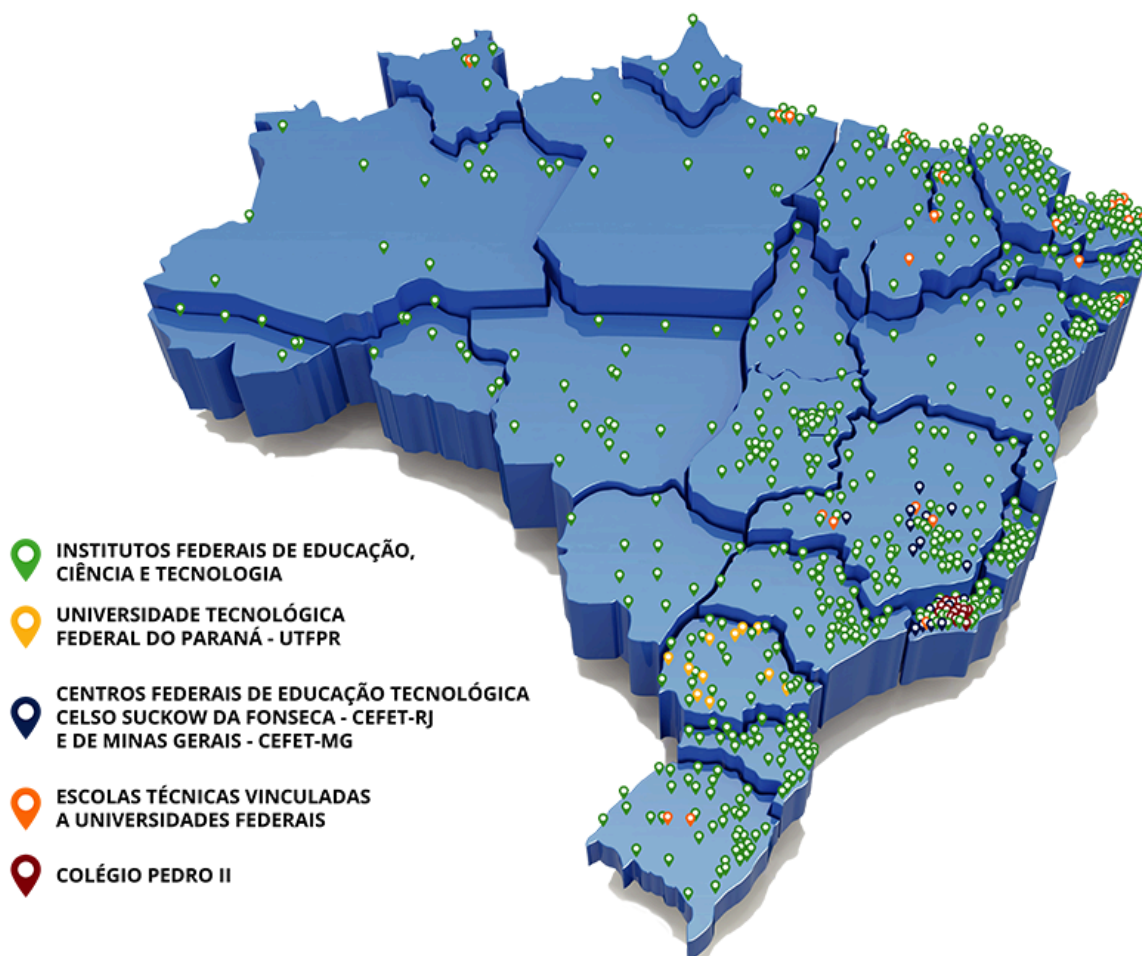
IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

De acordo com dados do Brasil (2024)², no Portal do MEC, atualmente a RFEPCT está presente em todo território nacional, contendo 661 campi, com mais de um milhão e meio de estudantes, em quase doze mil cursos ofertados. A RFEPCT é formada por 38 Institutos Federais; dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 22 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e pelo Colégio Pedro II.

² <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> Acesso: 23 jan. 2024

Figura 2 - Distribuição da RFEPCT no mapa do Brasil



Fonte: Portal do MEC. <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> Acesso: 23 jan. 2024

2.2 Bases conceituais da EPT - Trabalho e Educação: o resgate do vínculo perdido e a formação integral

No contexto da sociedade capitalista, trabalho e educação surgem como categorias intrinsecamente ligadas, desempenhando papéis fundamentais na construção e reprodução das estruturas sociais. A visão de que essas categorias são indissolúveis, conforme apontado por Saviani (2007), destaca a interdependência entre o processo educativo e a atividade laboral. A ruptura desse elo tem sido responsável por inúmeros desafios econômicos e sociais, resultando em disparidades e desigualdades sociais. Reconhecer a necessidade de

restabelecer a conexão entre educação e trabalho é crucial para buscar a emancipação dos indivíduos e, simultaneamente, promover transformações no *status quo* vigente. Nesse contexto, a discussão a seguir explora a relevância da educação profissional e tecnológica como uma ferramenta essencial para reconectar essas dimensões, preparando os indivíduos para participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No seu texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, Saviani (2007) parte do princípio de que tanto o ser do homem como o ser do trabalho são processos históricos e, por isso, não é possível separá-los. Há, portanto, uma unidade. O autor apresenta no decorrer de seu texto, como e em que momento histórico, ocorreu a divisão entre trabalho e educação.

Analisando a partir de uma perspectiva histórico-ontológica, Saviani (2007), afirma que o homem evoluiu por sua capacidade de fabricar objetos para as mais diversas atividades, diferente do que acreditava Aristóteles, que colocou como fato principal para a evolução do homem, a sua capacidade de racionalidade. Criador da Teoria da Ação, Galimberti (2006 apud Soares, 2014b, p. 58) também defende a tese de que “(...) não teria sido a inteligência humana que criou a técnica, mas foi esta que possibilitou ao homem desenvolver sua própria racionalidade, garantindo sua sobrevivência sobre a terra”. Em outras palavras, Galimberti (2006 apud Soares, 2014b) nos alerta de que os homens não nascem com o mesmo aparato que os animais para os orientar na direção da solução de suas necessidades, é preciso intervir ativamente no mundo para gerar condições ou elementos para satisfazer as suas necessidades. O autor destaca a ideia de que a ação humana não é apenas uma resposta passiva ao ambiente, mas tem o poder de transformar e criar novas realidades.

Essa ação ativa no ambiente, essa interferência na natureza é o sentido ontológico do trabalho. Para Saviani (2007), a existência é um produto do trabalho. O homem não nasce homem, ele se produz homem. É preciso que se compreenda o trabalho neste sentido ontológico e histórico, onde o processo de se fazer homem se dá pelo trabalho e foi através da educação que os processos foram sendo transmitidos para as outras gerações e, portanto, a origem da educação coincide com a origem do homem e se dá através do trabalho. O ato de produzir a própria

existência e de ter que aprender a produzir a própria existência é um processo educativo através do trabalho. Eis aí a indissolubilidade do trabalho-educação.

A necessidade de preservar e transmitir conhecimentos úteis para as futuras gerações é o cerne da educação. No entanto, esse processo foi alterado pela divisão da sociedade em classes. Conforme observado por Saviani (2007), essa divisão ocorreu quando a propriedade privada substituiu a partilha coletiva da terra como meio de subsistência, resultando na segregação da população em diferentes estratos sociais. Nesse contexto, o trabalho manual passou a ser predominantemente realizado por escravos, o que provocou uma separação entre trabalho e educação. Surgiram então dois tipos de educação: uma voltada para os homens livres, focada no desenvolvimento intelectual, e outra destinada aos escravos, centrada no trabalho manual realizado durante o próprio processo de trabalho.

(...) nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; (Saviani, 2007, p. 155)

Ou seja, nas sociedades primitivas tudo era uno e comunitário. A terra era de todos, a produção era para o bem de todos, a educação era um processo que se dava através do trabalho, como forma de perpetuar o que se aprendia e assim passar para as futuras gerações. Havia integração natural entre trabalho e educação, até que se instituiu a divisão por classes e o surgimento da concepção que temos de escola nos dias atuais. A educação para os homens livres que têm tempo para o ócio se organiza na forma da escola, enquanto os que trabalhavam, continuaram a ter sua educação ligada ao processo do trabalho. Embora haja diferenças nas formas e conteúdo, o objetivo continua sendo o mesmo, educar a elite para usar o discurso como forma política para exercer poder (Saviani, 2007).

Segundo Ramos (2008, p. 2),

(...) a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto, a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade

usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade.

Por conta disso, interessa aqui discutir a necessidade e as possibilidades na atualidade de se restabelecer o vínculo entre trabalho e educação, como forma de emancipação dos sujeitos, proporcionando “(...) acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho” (Ramos, 2017, p. 32).

Trata-se da necessidade de se restabelecer o vínculo entre trabalho e educação, para que seja possível superarmos essa sociedade cindida em classes, onde o trabalho é dividido entre manual e intelectual e a educação passou a ser concebida de formas diferentes para as elites e para a classe trabalhadora. Urgindo a necessidade de que a educação, aliada ao processo do trabalho seja também um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos para essa realidade de alienação e exploração.

A materialização desse vínculo entre trabalho e educação passa pela adoção da perspectiva do trabalho como princípio educativo, o que não significa dizer que estamos falando de uma educação voltada não somente à formação e capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. É preciso compreender o trabalho como realização humana, no sentido ontológico, onde a “história da humanidade é a história da produção da existência humana” e a “história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho” (Pacheco, 2012, p. 59).

Segundo Ramos, (2017, p. 91)

“(…)o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Ciavatta e Ramos (2011) defendem a ideia do trabalho como princípio educativo não apenas como uma atividade prática, mas sobretudo do trabalho como base para uma concepção epistemológica e pedagógica que busca proporcionar aos indivíduos a compreensão do processo histórico de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural das sociedades. Além disso, as autoras afirmam que ao compreender os conteúdos históricos do trabalho, que são determinados pelo modo

como a produção é organizada na sociedade, é possível entender as relações sociais e as condições de exploração do trabalho humano. Isso inclui entender como o trabalho se relaciona com a educação e como essas duas esferas se influenciam mutuamente.

Assumir a perspectiva do trabalho como princípio educativo implica a adoção de práticas educativas e abordagens pedagógicas que colocam o trabalho como o meio que tornará os sujeitos capazes de produzirem a sua própria existência, de maneira crítica e consciente, e isso só será possível por meio de uma formação integral ou omnilateral. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 31)

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

A ideia da formação integral sugere a superação do ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho, que coloca em lados opostos o pensar e o agir, dirigir e planejar. Trata-se de superar a formação meramente operacional, voltada para a formação de mão de obra, para atender as demandas do mercado. Por isso, o conceito de formação integral adotado neste projeto, de maneira abrangente, trata-se de uma possibilidade para que a educação seja de fato emancipadora ao promover a formação do sujeito a partir do enriquecimento da essência humana. Segundo Marx (2004, apud Della Fonte, 2018 p.14), “o ser humano rico e emancipado tem o outro como necessidade de seu existir, é educado para usufruir a arte, apreciar a beleza, agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor”.

Quando se propõe aqui a conquista do ser humano integral e emancipado, estamos nos referindo à busca por uma educação voltada à superação das relações de dominação capitalista, onde o foco da formação não seja mais um ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, mas sim um ser “humano total,

omnilateral, em todas as capacidades e faculdades” (Della Fonte, 2018, p.13).

Partindo desse sentido amplo, mais filosófico, atribuído à formação integral, qual seja o de integrar as dimensões trabalho, ciência e cultura ao processo formativo, a fim de conduzir uma concepção de formação humana, Ramos (2008) ainda apresenta mais dois sentidos que também conversam com esse projeto e que são possibilidades de materialização dessa concepção filosófica de formação integral, seriam eles a integração no sentido de articular a educação básica e educação profissional, numa relação de indissociabilidade, e a integração que se dá no âmbito curricular, através da integração dos “conhecimentos gerais e específicos, como totalidade” (Ramos, 2008, p. 16).

Para Ciavatta (2014, p. 198)

(...) o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso.

As discussões que se seguirão a este tópico se orientarão pela concepção de uma educação dialógica, no âmbito da educação profissional, buscando formar sujeitos omnilaterais.

2.3 Educomunicação

Quando falamos em educação dialógica e na busca de formar sujeitos omnilaterais, aproximamos nossos estudos dos conceitos da educomunicação. Paradigma que busca formar cidadãos para o exercício pleno de seus direitos, especialmente no que tange à liberdade de expressão e ao acesso à informação, através de práticas educativas que se destacam pelo uso de uma comunicação interativa e dialógica, afastando-se do modelo unidirecional, da educação bancária definida por Paulo Freire (2020), característica comum também aos meios de comunicação de massa. Para Almeida (2024, p. 33), trata-se da “comunicação que promove o encontro entre diversos pensamentos, permitindo a negociação de ideias e a formação de um pensamento inovador, criativo”.

A EC (Educomunicação) é o encontro da educação com a comunicação, a junção das duas áreas que se complementam, afinal, a comunicação é parte do processo de ensino/transmissão de saberes. Segundo Freire (2020, p. 87), 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”.

A EC como um campo do conhecimento, tem sua trajetória iniciada durante os anos 60, influenciada pelos movimentos da comunicação popular e educação popular na América Latina. Essa área foi forjada durante as ditaduras latino-americanas, vindo a se apresentar como uma resposta ao autoritarismo, a violência, a censura e a negação do estado democrático de direito. Segundo Citelli, Lopes e Soares (2019, p.13)

Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censurados e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis.

Ainda segundo os autores, diante dessa conjuntura a educomunicação funcionava como um meio capaz de fazer circular entre os alunos as ideias que eram divulgadas pelos meios de mídia, para que eles fossem capazes de compreender as manobras discursivas utilizadas para a divulgação de notícias de maneira velada e, também, por outro lado, com o objetivo de ensinar como produzir um jornal, uma revista, roteiros para televisão e rádio (Citelli; Lopes; Soares, 2019).

Segundo Márques e Talarico (2016) o criador do termo educomunicador foi o argentino Mário Kaplún, precursor da área ao desenvolver um trabalho educacional através do rádio. Segundo os autores, o objetivo de Kaplún “(...) era contribuir para a formação de uma consciência crítica, capaz de desvelar os meios de comunicação em relação à sua interferência na visão de mundo e no comportamento político das pessoas e grupos”. Kaplún via a comunicação e os meios como uma maneira de fomentar a organização popular, para contribuir efetivamente com a “formação política da comunidade, condição fundamental para se pensar em emancipação” (Márques; Talarico, 2016, p.428).

Outro pensador que contribuiu para esse movimento de aproximação entre a educação e a comunicação foi Paulo Freire. Segundo Martín-Barbero (2023), as áreas são tão ligadas, ao ponto de que a primeira teoria da comunicação da América

Latina surgiu do campo da educação, através do educador Paulo Freire e de sua pedagogia. Para o autor, quando o educador desenvolveu o conceito de *palavra geradora*, ele “vinculou o sentido da comunicação à geração de uma linguagem capaz de nomear o próprio mundo” (Martín-Barbero, 2023, p. 19).

Soares (2003, apud Almeida, 2016, p. 4) resume a trajetória da educomunicação apontando seu nascimento

(...) nos embates das lutas sociais, junto ao público presente nos programas de educação de jovens e adultos, numa trajetória que conta mais de 30 anos. Envolveu, primeiramente, os agentes sociais do movimento popular; chegou depois à mídia renovando a linguagem e os conteúdos de programas massivos, especialmente na produção de documentários de interesse educativo nas grandes emissoras de rádio e TV, para aportar finalmente na escola.

A EC nasce dos movimentos populares, da educação não formal, para só então, através dos anos, ser sistematizada como um campo do conhecimento, com práxis e identidade própria. A legitimação da educomunicação como um campo de conhecimento se deu em face dos resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Segundo Soares (2008, p. 40), um grupo de professores, pesquisadores e agentes culturais “(...) trabalhou arduamente na identificação e na construção de um referencial teórico-metodológico para o tratamento dos temas que emergem na interface Comunicação/Educação”.

Sendo assim, podemos descrever a educomunicação como a interface entre a comunicação e a educação, como um campo de atuação crítica e transformadora, que de acordo com Soares, (2014a, p. 13), faz a EC ser “essencialmente práxis social”, devendo ser entendida como um conjunto de ações que tem como objetivo criar espaços para o diálogo social, não podendo ser “reduzida a um capítulo da didática, confundida com mera aplicação das TICs” (Soares, 2014a, p. 13).

O que significa dizer que a EC não é só uma coleção de técnicas ou áreas de intervenção, mas uma abordagem que entende os sujeitos da aprendizagem inseridos em redes amplas de interação, conflito, troca e produção de sentido, o que chamamos de ecossistemas educacionais.

Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que há vários séculos organizam o sistema educacional. (Martín-Barbero apud Zimmermann, 2019, p.55)

Martín-Barbero (2004) entende que a comunicação não pode ser vista apenas como um instrumento ou uma ferramenta, como o uso de computadores, projetor ou rede social para transmitir um conteúdo. Essa visão é muito limitada e impede de se pensar essa inter-relação educação/comunicação como algo estratégico, entendendo que a educação está inserida em um ambiente comunicativo mais amplo e complexo, justamente, o ecossistema comunicativo, que é formado por vários tipos de linguagens (verbal, audiovisual, digital), convivendo com saberes formais e informais, nos quais surgem novas formas de aprender, não apenas na escola ou nos livros, tudo isso está interconectado. Esse fenômeno, o autor o define como difuso, por estar presente em múltiplos espaços para além da escola, e descentrado, porque a escola e os livros já não são mais as únicas instâncias legitimadas do saber.

O pensamento de Martín-Barbero (2004) nos convida a repensar a educação a partir da comunicação, não como ferramenta, mas como um ambiente, cultura, ecossistema, colocando a necessidade de a escola dialogar com o mundo comunicativo que os alunos estão imersos, um mundo plural, conectado e cheio de saberes que não cabem apenas no currículo tradicional.

É a partir desse entendimento que vamos apresentar na sequência uma análise sobre os princípios da educomunicação, expressos nas áreas de intervenção e nas práticas pedagógicas educacionais, buscando compreender como eles podem inspirar e transformar o trabalho docente nos cursos técnicos subsequentes.

2.3.1 Áreas de intervenção

A partir dos estudos realizados pelo Núcleo de Comunicação e Educação da

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/USP), o conceito de Educomunicação passou a englobar não apenas a educação para os meios ou a leitura crítica dos meios, mas também novas formas de lidar com a interface entre a comunicação e a educação. A partir desse entendimento, o NCE/USP descreveu a então nova área como o

(...) conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos de comunicação implementados com intencionalidade educativa, destinado a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação. (Soares, 2008, p. 43-44)

A princípio, os estudos desenvolvidos pelo NCE/USP agregaram à estrutura conceitual da Educomunicação em quatro áreas de intervenção, identificadas a partir das opções de atividades que caracterizariam sua prática.

Eram elas: 1ª. A “Educação para a comunicação” (a mais antiga, identificada com programas formativos denominados como Leitura Crítica da Comunicação, no Brasil; Media Education, na Europa e Educación en medios, na Ibero-América Latina); 2ª. A “Mediação Tecnológica na Educação”; 3ª. A “Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos” e 4ª. A “Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo”. (Soares, 2017, p. 15)

Os estudos conduzidos pelo NCE/USP, que definiram essas quatro áreas de intervenção, ocorreram entre os anos de 1997 e 1999, durante a conclusão da primeira pesquisa que sistematizou a Educomunicação. No entanto, à medida que o tema se consolidou na academia e os estudos avançaram, foram identificadas três novas áreas de intervenção. Conforme relata Soares (2017), a pesquisadora Ângela Shaun desenvolveu em sua tese de doutorado, o que viria a ser a quinta área de intervenção e que hoje conhecemos por ‘Expressão Pelas Artes’. A área surgiu a partir do “(...) reconhecimento de que os sujeitos sociais podem se expressar, igual ou predominantemente, por processos e produções inerentes às diferentes manifestações das Artes” (Soares, 2017, p. 15).

A sexta área de intervenção foi definida como ‘Pedagogia da Comunicação’, “(...) voltada para o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino. Esta área foi pesquisada por Luci Ferraz, ao estudar práticas pedagógico-educomunicativas no âmbito da Informática Educativa (...)” (Soares, 2017, p. 15). A sétima e última área de intervenção a ser sistematizada

foi a de ‘Produção Midiática’, “implementada no âmbito de atuação dos meios de comunicação” (2017, p. 15).

Para Soares (2014a p. 47), as áreas de intervenção podem ser compreendidas como “portas de ingresso ao universo das práticas educacionais”, elas orientam o planejamento das ações e é através delas que os educadores reúnem os recursos necessários para atingirem seus objetivos.

No quadro abaixo, elaborado por Almeida (2016), encontramos um resumo das áreas de intervenção, detalhando suas origens, dando ênfase ao foco principal de cada uma delas e aos valores que fundamentam suas ações.

Quadro 1 - Áreas de intervenção educacionais

CAMPO FUNDANTE	Media studies	Educação	Artes	Comunicação Social	Educação	Educomunicação	Administração/ Comunicação Social
ÁREAS	Educação para a comunicação	Pedagogia da comunicação	Expressão pelas artes	Produção midiática	Mediação tecnológica na educação	Epistemologia da educação	Gestão da comunicação
FOCO PRINCIPAL	Capacitar os participantes para a prática da comunicação dialógica, usando - ou não - as tecnologias.	Usar recursos da comunicação para facilitar a construção de conhecimento.	Dialogar, usando as linguagens artísticas.	Produzir conteúdo midiático com intencionalidade educativa.	Inserir as tecnologias na educação.	Estudar a educação.	Implantar e otimizar fluxos de comunicação em ecossistemas comunicativos
ATIVIDADES	Educação para a comunicação.	Educação pela comunicação.	Comunicação pela emoção.	Comunicação de valores e conceitos, usando produtos midiáticos.	Educação a distância, comunicação mediada por tecnologia.	Divulgação, pesquisa, estudo sobre a educação.	Diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de ecossistemas comunicativos
VALORES	Igualdade de acesso, relação dialógica horizontalizada entre todos os envolvidos, com tomadas de decisão participativa.						

Fonte: Almeida (2016, p. 12)

Das sete áreas de intervenção que compõem o campo da Educomunicação, interessa-nos avançar nos estudos sobre quatro delas, pois conversam diretamente com as práticas educativas, são elas: ‘educação para a comunicação’, pedagogia da

comunicação’, ‘expressão pelas artes’ e ‘mediação tecnológica na educação’. Embora esse projeto possa em si, ser classificado dentro da área de intervenção da ‘epistemologia da educomunicação’, por estar desenvolvendo um estudo sobre a EC, não iremos associar essa área de intervenção às ações realizadas pelos docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes. Da mesma forma, entendemos que a área de intervenção ‘gestão da comunicação’ está mais associada à gestão e não às práticas educativas, que é a nossa linha de pesquisa.

Com relação à área de intervenção de produção midiática, também não se aplica às análises que faremos com base nas práticas docentes, uma vez que essa área diz respeito a produção de produtos comunicacionais com intenção educativa, exibidos em diversas mídias, como rádio, televisão, cinema, impressos, internet e ambientes educativos virtuais . A autora ainda alerta que

Em educomunicação, quando se propõe a jovens que produzam um jornal ou programa de rádio ou tv, o que importa é o processo de produção e não o produto final, assim sendo, nesse caso, o objetivo está na área de intervenção de educação para a comunicação, já que se pretende que eles aprendam de forma prática o que é comunicação e não que o programa criado por eles sirva para ensinar algum conteúdo para alguém, até porque, grande parte das vezes, nem existe um canal de comunicação em que o produto possa ser veiculado (Almeida, 2016, p. 16-17)

2.3.1.1 Educação para a comunicação

Começamos nossa análise com a primeira das áreas de intervenção, a educação para a comunicação, que é considerada por Soares (2014a, p. 47) como a mais “antiga e fundante” de todo o conceito formado em torno da interseção entre comunicação e educação. Essa área de intervenção se apresenta como uma possibilidade de desenvolver ações dentro dos espaços educativos que visam analisar criticamente os impactos da mídia na sociedade e desenvolver nos sujeitos habilidades de expressão comunicativa. Neste contexto de sociedade midiaticizada, é importante que se perceba a comunicação como um “instrumento indispensável de inclusão social, participação, promoção e exercício dos demais direitos humanos e de cidadania (...)” (Rosa, 2014, p. 4).

Garcia-Ruiz et al. (2014) destaca que a educação para a comunicação se tornou um direito dos cidadãos, um desafio da sociedade atual e por isso os sistemas de educação deverão ser capazes de indicar as diretrizes para o

surgimento de uma cidadania midiática. Para os autores, a educomunicação deve desempenhar um papel fundamental para o surgimento de uma sociedade prossumidora.

Um cidadão prossumidor possuirá uma série de competências que lhe permitirão executar um conjunto de ações, tanto como consumidor da mídia e recursos audiovisuais, como produtor e criador de mensagens e conteúdos críticos, responsáveis e criativos (Garcia-Ruiz et al., 2014, p. 112).

Segundo Rosa (2014, p. 5) “(...) a educomunicação representa um potencial espaço participativo e inovador de conquista e exercício do direito à comunicação, mas também de formação política e cidadã”. Para a autora, enquanto os meios de comunicação de massa estiverem sob o domínio de alguns poucos grupos, garantir o pleno exercício do direito à comunicação só será possível a partir da formação da consciência crítica e política dos sujeitos com relação a essa temática. A educação para a comunicação é, portanto, fundamental para que os sujeitos possam usufruir plenamente do direito à liberdade de opinião e expressão, atuando na sociedade de maneira responsável ao criarem conteúdos, e com senso crítico quando estiverem no papel de receptores.

A educação para a comunicação compreende o desenvolvimento de competências específicas para formar sujeitos com uma visão crítica ampla sobre o funcionamento das mídias, sejam elas digitais ou não. Segundo Consani (2024, p. 76), educar para a mídia se faz necessário para o “(...) reconhecimento e a interpretação crítica de padrões culturais”. O objetivo, segundo o autor, é o de “evidenciar a intencionalidade ideológica presente em todos os discursos midiáticos” (Consani, 2024, p. 76).

Segundo Martini (2019, p. 150), a educação para a comunicação está

(...) alicerçada na reflexão sobre o lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Parte do pressuposto que o processo comunicativo é o primeiro conteúdo a ser considerado e avaliado pelos interlocutores. Indica possibilidade de trabalho em frentes defensivas, que buscam dirimir a influência negativa da mídia, até projetos voltados para que as comunidades possam dominar as linguagens e se apropriar dos meios de produção de suas próprias mensagens.

Torna-se importante ressaltar que o autor traça um estudo onde propõe uma

nova taxonomia para a área de intervenção, chamando-a de educação na comunicação, substituindo assim, o conector *para*. Martini (2019) esclarece que a educação na comunicação compartilha muitos pontos com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Segundo seus apontamentos, a área ocupa-se do aprendizado baseado na liberdade consciente, onde os sujeitos possam expressar sua “edição de mundo” (Martini, 2019, p. 175), utilizando-se para isso dos meios de comunicação, que não devem ser instrumentalizados apenas como uma “(...) mera ferramenta pedagógica”. O foco deve estar sempre em explorar o potencial artístico e expressivo dos sujeitos, possibilitando que estes desenvolvam a criatividade e que a mídia seja explorada como um espaço de novas formas de alfabetização.

Consani (2024) indica que a educação para a mídia tem a sua origem no âmbito da leitura crítica dos meios, o que vai a aproximar da educação midiática (media education) e a alfabetização ou letramento midiático (*media literacy*). O autor destaca que essa corrente surge a partir da Escola de Frankfurt com seus estudos críticos da cultura, sobretudo em relação à cultura de massa, visando “denunciar as intenções alienantes conduzidas pelos meios de comunicação” (Consani, 2024, p. 75).

O autor estabelece três pontos para pensarmos a educação para a comunicação, são eles:

- 1) a indissociabilidade das motivações para se criar conteúdos e seus possíveis resultados; 2) o embasamento estritamente científico do conhecimento válido e sua qualidade ética e, por último, mas não menos importante, 3) seu valor cultural e apelo estético. (idem, p. 76)

Consani (2024) ainda alerta que embora as novas gerações tenham crescido em meio à tecnologia, a capacidade de interpretar criticamente os discursos midiáticos não é inata, o que torna a educação para a comunicação essencial no desvelamento das intenções ideológicas presentes nesses discursos.

2.3.1.2 Pedagogia da Comunicação

Com relação à segunda área de intervenção, pedagogia da comunicação, Soares (2014c, p. 138) a define como sendo “ações e programas de educação formal ou não formal a partir do parâmetro educacional”, que na prática significa dizer que a pedagogia da comunicação é uma abordagem educacional que se

concentra na integração dos processos de comunicação no contexto da prática pedagógica. Ela se preocupa em como a comunicação é usada como um paradigma educacional, tanto para transmitir conhecimento quanto para promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Almeida (2016, p. 20) define que a pedagogia da comunicação

(...) consiste em promover a construção de conhecimento por meio da comunicação dialógica e da relação entre as pessoas, utilizando estratégias que impulsionem a interação em uma comunidade de aprendizagem, incentivando a participação de todos.

Essa abordagem enfatiza o desenvolvimento de habilidades de comunicação, tanto na expressão quanto na compreensão, e valoriza a interação entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos. Em resumo, trata-se de uma abordagem que reconhece a importância da comunicação como parte integrante do processo educativo e busca explorar seu potencial para enriquecer a experiência de aprendizagem. Paulo Freire (1980, p. 69) afirmava que “(...) a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. A comunicação é também parte do processo educativo e é disso que se ocupa a pedagogia da comunicação.

Para tanto, a pedagogia da comunicação lança mão de uma variedade de produtos midiáticos, como filmes, séries de TV, histórias em quadrinhos, revistas, jornais, rádio e outras mídias, como artefatos ou ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo está em utilizar esses recursos para promover uma relação dialógica entre os participantes do processo educativo, estimulando a interação e a troca de ideias entre alunos e professores. Esses recursos midiáticos podem ser utilizados para enriquecer as aulas, proporcionar diferentes perspectivas sobre os conteúdos e estimular a reflexão crítica dos alunos.

2.3.1.3 Expressão pelas artes

A terceira área de intervenção que vamos descrever é a de expressão pelas artes. Essa área de intervenção surgiu a partir da tese de doutorado de Angela Schaun, que enfoca “(...) as práticas educacionais alternativas desenvolvidas em

organizações sociais de Salvador por meio do trabalho de grupos de percussão com adolescentes e crianças” (Consani, 2024, p. 83).

Para Soares (2014c, p. 138), essa área de intervenção aloca “(...) práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística – arte-educação”. Nesta área estão inseridas práticas que se apropriam, por exemplo, das artes visuais como pintura, escultura e desenho. As atividades podem também ser realizadas através da música, compondo, tocando algum instrumento, através do canto. Há ainda práticas que proporcionam uma encenação teatral, uma performance. O cinema e o audiovisual também se enquadram nesta área de intervenção, através da produção de filmes, vídeos, animações, slam poesia, cordel, batalhas de rap etc. Outras expressões artísticas podem ser a escrita de poemas, contos, romances, ou através da dança, com coreografias, danças étnicas, contemporânea, dentre outras.

Almeida (2016, p. 27) alerta para o fato de que, embora se utilize de linguagens e expressões artísticas, essa área de intervenção “(...) não tem a ver com o ensino de conteúdos curriculares de arte - movimentos artísticos, história da arte, produtores de arte, elementos básicos das linguagens artísticas, etc. Ainda segundo a autora, “interessa aqui é a utilização da linguagem artística para a interação entre seres humanos” (Almeida, 2016, p. 27). Para Soares (2014a, p. 47), a área da expressão comunicativa “está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos”.

2.3.1.4 Mediação tecnológica na educação

Adentramos agora na descrição da última área de intervenção, a de mediação tecnológica na educação, que é definida por Soares (2014c, p. 138) a partir das “(...) práticas relacionadas ao entendimento da natureza civilizatória da sociedade da informação e do emprego de suas tecnologias a partir da lógica educacional”. Em outras palavras, a área de mediação tecnológica na educação refere-se às práticas que envolvem a compreensão da sociedade da informação e o uso de suas tecnologias dentro de uma abordagem educacional na educação. Soares (2014a, p. 48), afirma que essa área se preocupa com os “(...) processos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos

pela comunidade educativa”.

A partir dessa afirmação de Soares (2014a), podemos inferir que não é só sobre usar tecnologia, mas sim, entender como ela é usada, como ela afeta a aprendizagem e como seu uso pode melhorar a comunicação dentro do ambiente educativo, estamos falando da prática e, também, da análise crítica.

Almeida (2016, p. 24) detalha que essa área de intervenção

Visa à incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos processos educativos, de forma a ampliar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem, sempre privilegiando a sua utilização humanizada e colaborativa, tendo como centro do processo o educando e o processo de aprendizagem e não o conteúdo e nem a tecnologia.

A partir da fala da autora, entendemos que a área não vai se ocupar com a tecnologia no que se refere ao hardware ou software (aspectos físicos ou de programação). O foco dessa área está em utilizar a mediação tecnológica para facilitar e ampliar as trocas e os diálogos nos espaços educativos, que favoreçam a construção do conhecimento. O ponto central, segundo Almeida (2016, p. 25), está em refletir “(...) de que forma a tecnologia pode colaborar com a aprendizagem, com a criação, assimilação e gestão do conhecimento na perspectiva da cidadania, do desenvolvimento e da solidariedade?”.

Cabe aqui um esclarecimento, sobre o que é essa mediação proposta por Almeida (2016), para tanto, fomos busca-la em Consani (2024, p. 78) . Para o autor, “(...) mediação é um ato volitivo, isto é, implica intencionalidade (querer mediar), planejamento (saber mediar) e consciência dos efeitos da mediação”. Consani (2024) afirma ainda que do ponto de vista da Educom, “(...) mediar implica assumir uma responsabilidade compartilhada com o educando em um projeto compartilhado de (re)construção dos saberes” (Consani, 2024, p. 78).

Em sua obra, Consani (2024) discorre sobre a forma como a tecnologia foi, por muitas vezes, imposta às escolas, pelo que o autor chama de pressões externas, como culturais, sociais e econômicas e, não necessariamente, por uma necessidade interna. Segundo o autor, a transformação das escolas analógicas foi vista com entusiasmo por uns e ceticismo por outros. Mas, passada a euforia inicial, foi possível observar que o fato de as tecnologias existirem nas escolas e estarem

disponíveis, não é indicativo de melhorias no ensino, especialmente quando não é feita uma reflexão crítica sobre seu uso. De todas as previsões, das mais pessimistas às mais otimistas, o autor afirma que a única profecia cumprida foi a da sua inevitabilidade, ou seja, não se pode mais pensar a educação sem estar associada à tecnologia.

Corroborando com o entendimento de Almeida (2016), Consani (2024) afirma que “(...) o verdadeiro valor da tecnologia advém de seu uso crítico orientado para o aprimoramento das relações na sociedade e a promoção da justiça social em todos os aspectos inclusivos” (Consani, 2024, p. 79). Por entender que é preciso chegar a um equilíbrio entre o “entusiasmo ingênuo e a rejeição temerosa das novidades tecnológicas” (Consani, 2024, p. 79) o autor sugere que a área deveria alterar sua nomenclatura para “mediação educacional”, que assim expressaria melhor os “ideais humanistas defendidos pela instituição escolar” (Consani, 2024, p. 79).

Outro autor que sugere uma troca na nomenclatura da área é Martini (2019). A sugestão do autor é pela troca do termo educação por aprendizagem, ficando então “mediação tecnológica na aprendizagem”. Segundo Martini (2019), não se trata de alterar o escopo teórico da área, mas de colocar o foco na “promoção da aprendizagem, que é o elo entre as práticas educativas e comunicativas” (Martini, 2019, p. 183).

2.3.2 Práticas Pedagógicas Educomunicativas

As Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) são um conceito desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa EDUCOM FLORIPA ligado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e podem ser definidas como práticas que se pautam no uso “(...) midiático-tecnológico vivenciado por uma comunidade (escolar, laboral, sociocomunitária), de forma a ampliar o ecossistema educacional existente em determinado contexto de aprendizagem” (Martini, Sartori e Garcez, 2023, p.4).

As TICs proporcionaram para a sociedade a facilidade de acesso à informação e ao conhecimento, o que fez com que a escola deixasse de ser o ponto central da disseminação e socialização do conhecimento. A escola, hoje, está imersa nesse ecossistema comunicativo, marcado por ambientes educativos difusos e descentralizados, como já pontuado neste trabalho. Diante desse contexto,

justifica-se o desenvolvimento das PPE no espaço educacional, com a finalidade de orientar práticas que levem em conta esse universo midiático tecnológico, com o objetivo de atender às expectativas dos alunos da contemporaneidade, proporcionando aprendizagens significativas (Martini, Sartori e Garcez, 2023).

Essa perspectiva amplia o entendimento das PPE para além de um uso instrumental das mídias e tecnologias, destacando seu potencial de intervir criticamente nos sentidos, valores e representações que atravessam os espaços escolares e sociais. Dessa forma, o reconhecimento das PPE deve vir acompanhado de uma análise crítica das relações de poder, saber e linguagem que permeiam esses espaços formativos.

Para aprofundar a compreensão das PPE e situá-las dentro de uma análise crítica, é fundamental refletir sobre como se dão os processos formativos nos ecossistemas comunicativos. Huergo (2010) contribui com esse debate ao desenvolver o conceito de agências de formação. Esses espaços, segundo o autor, são três: o institucional educativo, o midiático-tecnológico e o sociocomunitário. Para Huergo (2010), essas agências de formação participam da constituição da subjetividade dos sujeitos, disputando sentidos e valores na formação dos modos de ser, agir e pensar. Um exemplo clássico disso, é o caso da mídia, que constrói representações que podem contradizer ou reforçar discursos escolares. Ao analisar esses espaços, o autor busca mapear as relações e dinâmicas em que a comunicação e educação se entrelaçam.

As agências de formação podem ser a escola, a família, os meios de comunicação, as religiões, o mercado, as redes sociais, entre outros. Esses elementos conformam os ecossistemas comunicativos, pois neles se expressam discursos, práticas, saberes e dispositivos que educam - ainda que de forma não intencional ou formal. Por isso, é fundamental que a escola dialogue criticamente com essas agências, ampliando assim sua função formativa.

Cabe às PPE promover a integração das diversas agências de formação social envolvidas no ecossistema comunicativo da escola. Como bem definem Schöninger, Sartori; Cardoso (2016, p. 03), quando afirmam ser as PPE

(...) uma ação mediadora que visa potencializar ecossistemas comunicativos entre todos os sujeitos que participam do processo educativo, além de possibilitar a construção de novos espaços de aprendizagens, por meio de uma relação mais ativa e criativa dos alunos com suas referências midiáticas.

Percebe-se pelas leituras realizadas que as PPE devem ser orientadas por um compromisso com uma educação mais conectada com a realidade atual, marcada pela presença constante da mídia e da tecnologia na vida cotidiana e também na escola. Com base na compreensão dessas agências de formação e da constituição dos ecossistemas comunicativos, Souza (2013) propõe cinco princípios que orientam as PPE, são eles:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Os cinco princípios que orientam as PPE, sistematizados por Souza (2013), evidenciam o compromisso dessas práticas com uma educação conectada com a realidade contemporânea. Primeiramente, elas partem do reconhecimento de que vivemos em um contexto profundamente marcado pela presença das mídias e tecnologias, o que exige dos educadores um olhar sensível às transformações culturais e comunicacionais do presente.

Ao considerar as particularidades da contemporaneidade, implica reconhecer que vivemos em uma era onde a mídia e a tecnologia moldam a forma como nos comunicamos, aprendemos e nos relacionamos. As práticas pedagógicas precisam dialogar com essa realidade, ao mesmo tempo que criam um ambiente onde todos

os participantes do processo educativo se comuniquem de forma mais integrada, colaborativa e horizontal.

A partir disso, buscam estabelecer ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, entendendo ecossistemas como uma “(...) ambiência que possibilita a construção e reconstrução do conhecimento de maneira coletiva, com uma reflexão constante e compartilhada do fazer pedagógico” (Sartori e Cardoso, 2016, p.03), promovendo interações mais horizontais e colaborativas entre os sujeitos do processo formativo. Tais práticas também ampliam as possibilidades de comunicação entre escola, família, estudantes e comunidade, fortalecendo a articulação entre saberes escolares e sociais. Ainda segundo os autores,

(...) importa construir uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), ou seja, uma prática que amplie as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (professores, gestores, crianças, família e sociedade) e que favoreça uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (Sartori e Cardoso, 2016, p.03).

Além disso, as PPE propõem um uso pedagógico intencional e crítico das tecnologias, favorecendo uma relação mais ativa e criativa dos estudantes com suas referências midiáticas. Com isso, as mídias deixam de ocupar apenas o lugar de entretenimento ou consumo para se tornarem ferramentas de expressão, reflexão e transformação.

Essa perspectiva dialógica e formativa das PPE está em consonância com os fundamentos do sócio-interacionismo, especialmente na concepção de que o conhecimento é construído na interação social mediada por signos culturais e linguísticos. Conforme Vygotsky (1987 apud Sartori, 2021) defende, a aprendizagem ocorre primeiro no plano social e, posteriormente, no plano individual, o que evidencia o papel da linguagem e da comunicação como elementos centrais na constituição da consciência. Para Sartori (2021, p. 35), “(...) a construção do conhecimento encaminha-se pela interação com o mundo, mediada pelos instrumentos e pela linguagem, portanto dentro de um panorama sócio-histórico”. Assim, ao promoverem ambientes colaborativos, participativos e mediados por tecnologias e mídias, as PPE potencializam os processos de aprendizagem

significativa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da autoria dos sujeitos.

Ou seja, podemos concluir que ao promover o uso das PPE no ambiente educacional, espera-se favorecer a promoção de espaços de diálogo, expressão, criatividade e ação, com o objetivo de desenvolver o potencial crítico dos sujeitos participantes do processo educativo (Schöninger, Sartori; Cardoso, 2016).

2.3.3 Considerações sobre a Educom na EPT

Nesta seção temos como objetivo articular os conceitos discutidos ao longo da fundamentação teórica em torno de uma proposta aplicada à EPT, mais especificamente, ao técnico subsequente. Buscamos evidenciar o potencial das PPE e das AI em transformar a comunicação e as mídias em instrumentos de expressão, reflexão e ação, no âmbito da EPT, ampliando a compreensão de sua relevância neste contexto.

Nesse cenário, a integração da Educomunicação nas práticas pedagógicas da EPT revela-se como uma possibilidade promissora, mas que também impõe desafios significativos. A seguir, discutiremos as principais potencialidades da inserção da Educomunicação na formação profissional.

Para darmos início à discussão, vamos refletir sobre as particularidades da EPT e que a diferem da cultura acadêmica e escolar tradicionais. Quando falamos de educação profissional, englobamos aspectos como o trabalho, as técnicas, a tecnologia, a cultura profissional e as práticas sociais que envolvem à atividade profissional. Nesse contexto, torna-se necessário pensar uma didática que dê conta dessa especificidade da EPT: o ensino do trabalho real e situado, das competências que articulam saberes técnicos e saberes conceituais em situações concretas. É o que propõe os pesquisadores Pastré, Mayen e Vergnaud (2006, p.146), ao afirmarem que “(...) a didática profissional é plenamente uma didática, isto é, um estudo dos processos de transmissão e apropriação do conhecimento na sua relação específica com o conteúdo a ser aprendido.”³

Mas, a formação profissional não se restringe apenas ao domínio

³ Traduzido por Google Tradutor: Ajoutons que la didactique professionnelle se veut pleinement une didactique c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapports aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs.

técnico-instrumental, uma vez que a prática profissional demanda também que o sujeito adquira um conjunto de competências comunicativas que são fundamentais para o exercício profissional. O trabalhador não atua isolado, sua prática se constrói em contextos coletivos, que são mediados por linguagens, interações e normas culturais.

Um técnico de serviço domina uma área de tecnicidade construída e validada num sistema de ensino técnico e profissional. É na maioria das vezes por esta qualificação que ele é contratado. Por outro lado, ele desenvolveu desde a infância um repertório de competências conversacionais adquiridas fora de qualquer aprendizagem organizada: as leis sobre os usos da língua nas interações sociais e profissionais finalizadas ficam mais ou menos ausentes do ensino. Além disso, embora se desenvolvam no âmbito dos usos e das leis conversacionais gerais, as formas conversacionais profissionais apresentam especificidades que dependem da finalidade e das características de cada classe de situação⁴. (Patr ; Mayen e Vergnaud, 2006, p.181)

Os autores destacam, portanto, a importância de se desenvolver uma competência linguística que articule as estruturas gerais das intera c es humanas com as especificidades dos campos profissionais. Essa competência precisa ser trabalhada de forma integrada às demais competências necessárias ao exercício da profissão, dado que as práticas comunicativas também constituem parte essencial da cultura profissional específica de cada  rea. Desenvolver essa competência comunicativa   condi o para que a forma o seja, de fato, integral, pois conecta o domínio técnico às dimensões  ticas, culturais e humanas do trabalho.

Desse modo, ao reconhecer que o desenvolvimento das competências comunicativas se dá nas intera c es sociais, nas práticas culturais e nos coletivos de trabalho, torna-se necessário recorrer a um referencial teórico capaz de fundamentar essa dimensão da forma o integral. O sócio-interacionismo, ao enfatizar que o sujeito se constitui e se desenvolve na rela o com o outro e com o meio, oferece bases importantes para compreender como as competências profissionais e

⁴ Traduzido por Google Tradutor: Un technicien de service m a trise un dom aine de technicité construit et validé d ans un syst m e d' enseignem ent technique et professionnel. C'est le plus sou vent pour cette qualific a tion qu'il est recruté. D'un autre côté, il a développé d epuis l'enfance un répertoire de com p tences conversationnelles acquises hors d e tout apprentissage organisé : les lois sur les usages de la langue dans les in teractio ns sociales et professionnelles finalisées restent   peu près absentes d e l'enseignem ent. En outre, m  m e si elles se déploient dans le cadre des usages et des lois conversationnelles générales, les form es conversationnelles p rofessionnelles présentent des spécificités qui dépendent de la finalité et des caract ristiq ues de chaque classe de situation.

humanas se constroem no contexto das práticas sociais.

É a partir dessa perspectiva que se pode também refletir sobre o papel da educomunicação, das PPE e das AI no processo de formação do trabalhador, reforçando que a aproximação entre a EC e a EPT não se configura como mera adição de ferramentas midiáticas ao fazer docente, mas como uma proposta epistêmica e política de ressignificação da prática pedagógica em consonância com os pressupostos do sócio-interacionismo.

A Educomunicação, enquanto um paradigma, propõe-se a intervir nos processos comunicacionais presentes no espaço educativo, visando transformá-los em experiências participativas, democráticas e criativas. Mais do que incorporar tecnologias ou mídias de maneira instrumental, a Educom compreende a comunicação como dimensão constitutiva das práticas educativas, reconhecendo que os processos de ensinar e aprender são, antes de tudo, processos comunicativos mediados por linguagens, signos e discursos.

A educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, como a “educação para e com a comunicação” (mídia e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social. (Soares, 2011, p.13)

Assim, a inserção da Educomunicação na EPT potencializa a criação de ambientes pedagógicos em que a educação se dá de forma dialógica, colaborativa e horizontalizada, em consonância com os pressupostos do sócio-interacionismo. Dessa forma, “(...) a construção do conhecimento encaminha-se pela interação com o mundo, mediada pelos instrumentos e pela linguagem, portanto dentro de um panorama sócio-histórico” (Sartori, 2021, p. 35).

Essa inserção se dá através das PPE, que devem ser concebidas não apenas pelo uso de recursos midiáticos e tecnológicos, mas, sobretudo, pelo reconhecimento de que esses recursos constituem parte integrante do ecossistema formativo contemporâneo. A noção de ecossistema comunicativo amplia a compreensão do espaço escolar, que passa a ser visto como um ambiente permeado por múltiplas linguagens e agências formativas, que disputam sentidos e valores. Nesse cenário, as PPE emergem como uma possibilidade concreta de

integrar comunicação e educação, promovendo uma formação mais crítica, autônoma e reflexiva dos trabalhadores.

Segundo Schöninger, Sartori; Cardoso (2016, p.298), a PPE

(...) busca favorecer processos comunicativos de modo a promover espaços de diálogo, expressão, criatividade e ação, espaços estes, capazes de ampliar o potencial crítico dos sujeitos envolvidos no fazer educativo em sua relação com as coisas do mundo. É tarefa desse tipo de prática viabilizar a mediação cultural, promovendo uma comunicação dialógica e criando espaços de expressão das crianças e, também, dos profissionais da educação que com elas trabalham.

Por sua vez, as AI da EC configuram-se como dimensões essenciais para a inserção dessa abordagem na EPT, atuando como eixos estruturantes das PPE. Essas áreas possibilitam aos docentes e discentes a ampliação das competências comunicativas, a apropriação crítica das mídias e o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares que dialoguem com a cultura digital e midiática em que estão imersos. A atuação nessas áreas favorece a construção de práticas que estimulam a autoria, a criatividade e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Para Soares (2014a, p. 47), as áreas de intervenção podem ser compreendidas como “portas de ingresso ao universo das práticas educacionais”, elas orientam o planejamento das ações e é através delas que os educadores reúnem os recursos necessários para atingirem seus objetivos.

A Educação Profissional e Tecnológica, conforme destacam Ciavata (2014), Ramos (2008) e Della Fonte (2018), dentre outros autores, orienta-se para uma formação omnilateral, que articula o desenvolvimento técnico, científico, ético, político e cultural do sujeito, superando a concepção de formação meramente instrumental. O trabalho, compreendido como princípio educativo, impõe a necessidade de práticas pedagógicas que integrem os saberes técnicos e conceituais com a reflexão crítica sobre a realidade. Ao passo que Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) apontam que a didática profissional deve ensinar o trabalho real e situado, promovendo a construção de competências em situações concretas e socialmente contextualizadas.

Por sua vez, a Educomunicação, de acordo com Soares (2014), Martini (2019), Sartori (2021), constitui um campo de intervenção social voltado à transformação dos processos comunicacionais em práticas participativas, dialógicas e democráticas. Fundamentada nos princípios freireanos, compreende a comunicação como dimensão constitutiva das práticas educativas e parte integrante do próprio processo de construção do conhecimento.

A articulação desses pressupostos evidencia um ponto de convergência: tanto a EPT quanto a Educomunicação reconhecem o trabalho e a comunicação como dimensões fundamentais da formação humana e da prática pedagógica. Essa aproximação sustenta a proposta de uma didática profissional educacional, capaz de integrar competências técnicas, comunicativas e culturais no processo formativo, em consonância com os fundamentos do sócio-interacionismo e com os desafios contemporâneos da formação integral do trabalhador.

Pensando a articulação desses conceitos durante a prática docente, propomos a seguinte reflexão: partimos do pressuposto que a formação técnica exige atividades didáticas práticas e situadas, como montar um quadro de energia, fazer a leitura de diagramas, ou interpretar normas técnicas. Sabe-se, também, que a aprendizagem técnica não se limita à execução: ela demanda também compreensão, comunicação, tomada de decisão e resolução de problemas em contextos reais. Dessa forma, as PPE entram como estratégias que ampliam os sentidos dessa formação, ao promoverem práticas colaborativas, expressivas, interativas e ligadas à realidade midiática e cultural dos estudantes, o que vai:

- Favorecer a apropriação crítica do conhecimento técnico;
- Estimular a autonomia e autoria na resolução de problemas;
- Integrar a dimensão técnica, comunicativa e cultural do trabalho.

Para ilustrar o que estamos discutindo, partimos de um exemplo concreto: formação de eletricitista utilizando as PPE e AI. Em uma situação didática tradicional: o professor ensina os estudantes a montar um quadro de energia, seguindo normas técnicas. Ao planejarmos a atividade baseada nas PPE, utilizando as AI como eixo estruturante, pode-se sugerir as seguintes atividades:

- Produção de um tutorial em vídeo sobre a montagem de quadros de energia (AI: produção midiática);
- Em grupo, os alunos discutem erros comuns e boas práticas na instalação, gravam, editam e compartilham o conteúdo com a comunidade escolar (PPE: mediação ativa, linguagem multimodal);
- A turma analisa vídeos semelhantes disponíveis no YouTube e discute os discursos técnicos e estéticos usados (AI: educação para a comunicação);
- O grupo participa de uma simulação de atendimento ao cliente, desenvolvendo expressão oral e escuta ativa;
- Refletem sobre questões sociais e culturais ligadas ao acesso à eletricidade em comunidades vulneráveis (AIE: expressão pelas artes, se quiserem transformar isso em rap, cordel ou cartaz).

Como resultado, os alunos aprendem não só a montar o quadro, mas a comunicar o saber técnico, trabalhar em equipe, problematizar o contexto e aplicar o conhecimento de forma significativa. Ou seja, as PPE, aliadas às AI:

- Criam ambientes de aprendizagem ricos em comunicação;
- Permitem que o estudante explique, compartilhe, problematize e reconstrua o que faz;
- Integrem saberes escolares, midiáticos e de experiência em um processo reflexivo e crítico.

A partir das reflexões realizadas, entendemos que temos aqui uma oportunidade de um novo campo de investigação: didática profissional educacional na EPT. Para tanto, esboçamos um quadro no qual buscamos facilitar a visualização da relação entre esses conceitos.

Quadro 2 - Didática profissional educomunicativa

Área	Função
Didática Profissional	Fundamento para organizar a didática do professor da EPT, partindo da análise do trabalho real, da prática, da conceituação na ação e da construção de competências situadas.
Sócio-interacionismo (Vygotsky)	Fundamento para contextualizar como o conhecimento é mediado socialmente, como a linguagem e os signos são centrais no processo formativo, como a aprendizagem ocorre na interação.
Educomunicação (PPE + AI)	Estratégias, recursos e metodologias que concretizam uma didática interativa, comunicativa, culturalmente situada e capaz de formar sujeitos críticos e criativos.

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Essa tabela sintetiza a articulação entre as dimensões que fundamentam a proposta de uma didática profissional educomunicativa na EPT. O objetivo é evidenciar como a análise do trabalho real, o reconhecimento da mediação social e cultural na aprendizagem e o uso intencional das práticas educomunicativas podem se integrar na construção de práticas pedagógicas mais coerentes com a formação omnilateral. Essa integração configura um campo inovador de investigação e intervenção pedagógica, capaz de responder aos desafios contemporâneos da EPT.

Considerações finais fundamentação teórica

A revisão da literatura permitiu compreender que a temática abordada está ancorada em bases conceituais sólidas, que dialogam entre si e fornecem subsídios para a análise proposta neste trabalho. Os autores estudados evidenciam que a educomunicação, quando aplicada à EPT, favorece práticas pedagógicas mais participativas e integradoras, capazes de formar sujeitos críticos e atuantes em sua realidade.

Defendemos, neste trabalho, a necessidade de resgatar o vínculo entre educação e trabalho, compreendendo que o processo educativo é, desde sua origem, também um processo comunicativo. Da oralidade que transmitia saberes de geração em geração até a contemporaneidade marcada por aparatos tecnológicos que ampliam nossa capacidade de comunicação, criação e compartilhamento de

conteúdos, observa-se que educação e comunicação caminham lado a lado no desenvolvimento humano e social.

Nesse cenário, a escola encontra-se imersa em um ecossistema comunicativo que exige sua adaptação aos novos tempos, de modo a integrar práticas pedagógicas educacionais que considerem o universo midiático-tecnológico em que os sujeitos estão inseridos. Tal movimento é essencial para que a EPT possa cumprir sua função social de formar profissionais que dominem a técnica, sejam conscientes e críticos, prevenindo que discursos alheios à ciência e à técnica comprometam a qualidade da formação.

Assim, esta fundamentação teórica não apenas elucidou conceitos-chave, como também apontou lacunas e possibilidades de aplicação que orientam a investigação e a construção do produto educacional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi conduzida tendo como local o IFSC Câmpus Continente, com foco nos docentes que atuam nos Cursos Técnicos Subsequentes, tendo como objetivo investigar e fomentar a integração das áreas de intervenção da educação nas práticas pedagógicas. Classificada como aplicada, qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, adotou-se o método dialético por compreender que os fenômenos investigados estão em constante transformação e inseridos em contextos sociais dinâmicos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado junto aos docentes, com base no interesse em participar e na atuação direta na EPT. O questionário encontra-se na íntegra no Apêndice D. Também foram analisados documentos institucionais, como os Projetos Pedagógicos de Curso, compondo uma abordagem que articula pesquisa de campo, bibliográfica e documental.

A análise dos dados foi orientada pela técnica da análise textual discursiva (ATD), permitindo identificar categorias e padrões nas falas dos participantes. O estudo seguiu os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFSC,

conforme detalhamento no tópico 3.6 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, que consta no Apêndice B. Foi redigido também o Termo de Confidencialidade e Sigilo que consta no Apêndice C. A escolha dos procedimentos metodológicos buscou assegurar a coerência com os objetivos da pesquisa, possibilitando compreender as práticas docentes sob a perspectiva dos próprios professores e apontar caminhos para a inserção efetiva da educomunicação na EPT.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Com o intuito de alcançar o objetivo delineado neste projeto de pesquisa, qual seja, contribuir com os professores que atuam nos cursos técnicos subsequentes, do IFSC Câmpus Continente, para que possam integrar as áreas de intervenção da educomunicação em suas práticas pedagógicas, optou-se pelo método dialético, uma vez que entende-se que as análises não se concentram em objetos inanimados, estáticos, mas sim em elementos que estão em constante movimento, além de não existirem de forma isolada, desconectados de uma realidade maior. Sobre a dialética, Marconi e Lakatos (2003, p. 101) afirmam que “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver.”

Seguindo com o entendimento de que a pesquisa em questão se propõe a promover uma mudança nas práticas docentes, integrando as práticas educacionais no contexto da EPT, torna-se natural que se classifique essa pesquisa como aplicada. Para Gil (2007, p. 35) a pesquisa aplicada “(...) objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. O que justifica a nossa escolha, uma vez que esta pesquisa visa gerar conhecimento que seja aplicável na solução de um problema específico e atende a uma necessidade concreta, que é a inclusão das práticas educacionais no contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes.

Este projeto, por suas características e objetivos, será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, pois se concentra na coleta de dados descritivos e não numéricos, com foco na exploração da complexidade, da subjetividade e do contexto em que os fenômenos ocorrem. Godoy, (1995, p. 58) assim define a abordagem qualitativa:

(...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

No que tange aos objetivos de pesquisa, ela se enquadra na categoria exploratória e descritiva. Sobre a classificação exploratória, justifica-se sua escolha, uma vez que buscamos aprofundar nossa compreensão sobre aspectos ainda não completamente esclarecidos relacionados às práticas educacionais no contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes. Para Gil, (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Já a classificação como descritiva, se dá pelo fato de ser necessário descrever aspectos específicos relacionados às práticas educativas empreendidas pelos docentes dos cursos técnicos subsequentes, o que a alinha com a natureza das pesquisas descritivas, que segundo Gil (2002, p.42) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Para tanto, faremos uso de questionários que, segundo o autor, é uma das características mais significativas da categoria descritiva, por sua “utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (Gil, 2002, p.42).

Com referência à natureza das fontes, segundo Severino (2013), elas podem ser bibliográfica, de laboratório e de campo. Nesta pesquisa, fez-se a opção pelo levantamento bibliográfico e de campo. A escolha por um levantamento bibliográfico se fez necessária, por entendermos que ele consiste em explorar os conhecimentos previamente produzidos pela humanidade, que resultaram em pesquisas anteriores, organizadas em livros, artigos, teses, entre outros. O levantamento bibliográfico acerca das temáticas propostas neste projeto nos permitirá explorar e sintetizar o conhecimento já existente, a partir de fontes confiáveis e relevantes. Caracteriza-se também em uma pesquisa de campo, por envolver a coleta de dados junto aos professores que atuam nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente.

Buscou-se também, em Gil (2002), informações sobre os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos mais apropriados para este projeto de pesquisa são a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a aplicação de questionário.

Quadro 3: Resumo da caracterização metodológica

CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA	
Quanto à natureza	Pesquisa aplicada
Abordagem	Qualitativa
Objetivos	Exploratória-descritiva
Fontes de informação	Campo e bibliográfica
Procedimentos técnicos	Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

3.2 Participantes e Amostra do estudo

Para que pudéssemos levantar as informações necessárias no que se refere às práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente, se fez necessária a aplicação de uma pesquisa junto aos professores que atuam nos seguintes cursos:

- Confeitaria;
- Cozinha;
- Eventos;
- Gastronomia;
- Guia de Turismo - Nacional e América do Sul;
- Guia de Turismo - Regional Santa Catarina;
- Nutrição e Dietética;
- Panificação e
- Restaurante e Bar.

Desta forma, estabelecemos como critério de inclusão, ser professor efetivo nos cursos Técnicos Subsequentes deste Câmpus.

3.3 Local e período

Esta pesquisa foi desenvolvida no período que compreende os meses de março de 2023 a setembro de 2025. Com relação ao local, ficou definido o IFSC, Câmpus Continente.

3.3.1 O IFSC e o Câmpus Continente

O IFSC é uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. No artigo 2º da referida legislação os Institutos Federais foram criados para serem “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008)

A trajetória do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) teve início no ano de 1909, por meio do Decreto nº 7.566/1909 que criou nas capitais de todos os Estados do país as Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo Almeida (2010, p. 17), a “Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina – EAA-SC foi instalada no dia 1º de setembro de 1910” com a oferta dos seguintes cursos: “desenho, tipografia, encadernação e pautação, carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (ferraria e serralheria)” (idem, p. 20).

O próximo marco importante na história se dá na década de 30, com o crescimento do processo de industrialização do Brasil, o governo federal foi levado a modificar as estruturas da educação profissional, deixando de lado o perfil assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices e transformando as escolas da Rede Federal em Liceus. A partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina passou a denominar-se Liceu Industrial de Santa Catarina. “A criação dos Liceus foi uma das formas encontradas pelo governo federal para propagar e fortalecer o ensino industrial em todo o território brasileiro” (Almeida, 2010, p. 42).

De Liceu Industrial de Santa Catarina, passou a ser chamado em 1942, de Escola Industrial de Florianópolis e “(...) em 1965, seguindo legislação que uniformizou a nomenclatura das instituições federais vinculadas ao então Ministério da Educação e Cultura, passou a chamar-se Escola Industrial Federal de Santa Catarina” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2020a, p. 40).

Uma nova mudança de nomenclatura se deu no ano de 2002, quando um decreto presidencial transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, o CEFET. A partir desse decreto, passou a ser possível a oferta de cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu*.

A última mudança que reorganizou os serviços prestados pela Instituição e novamente seu nome se deu no ano de 2008, com a criação e implantação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Foi realizada uma votação que contou com a participação do corpo docente e discente, além de servidores técnico-administrativos do então CEFET/SC, que aprovaram a mudança da instituição para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal de Santa Catarina, 2020a).

Em 29 de dezembro daquele ano, a Lei 11.892 foi sancionada e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando o Instituto Federal de Santa Catarina. A finalidade passa a ser oferta de educação profissional de nível médio, pesquisa aplicada, ensino superior (bacharelados com ênfase em engenharia e áreas técnicas, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia) e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. (idem, p. 41-42)

Segundo o Estatuto do IFSC do ano de 2009, sua natureza está assim definida:

Art. 1º O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – (IF-SC), com sede e foro na cidade de Florianópolis, oriundo da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, por meio da Lei número 11.892 de 29 de dezembro de 2008, constitui-se em autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didáticopedagógica e disciplinar. O IF-SC será supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e reger-se-á pela legislação federal que lhe for pertinente, pelo presente Estatuto, pelo Regimento Geral, pelos Regimentos dos Órgãos da Administração Superior e dos Campi e pelas Resoluções de seus órgãos. (Instituto Federal de Santa Catarina, 2009, p. 2)

Ainda de acordo com o Estatuto, o IFSC é uma instituição de “educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2009, p. 2), especializado na “(...) educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”(Instituto Federal de Santa Catarina, 2009, p. 2).

Atualmente o IFSC conta com 22 câmpus, espalhados por diversas regiões do Estado, sendo eles: Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Florianópolis-Continente, Garopaba, Gaspar, Jaraguá do Sul-Centro, Jaraguá do Sul-Rau, Itajaí, Joinville, Lages, São José, Palhoça Bilíngue, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê.

Figura 3 - Distribuição dos câmpus do IFSC no mapa de Santa Catarina



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional - IFSC 2020-2024.

O processo de expansão do IFSC teve início a partir de 1988, ainda como Escola Técnica Industrial de Santa Catarina, quando criou três unidades descentralizadas, uma em São José no ano de 1988, outra em Jaraguá do Sul em 1994 e Joinville em 1995, (Instituto Federal de Santa Catarina, 2020a). Em 2005 esse processo de interiorização se intensificou a partir do plano de expansão da

rede federal de educação profissional, científica e tecnológica proposto pelo governo federal, a partir da Lei nº 11.195 de 2005 que deu “nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994” (Brasil, 2005, p.1). Até então, este artigo “impedia a construção de novas escolas técnicas federais sem a parceria com os estados” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2020a, p. 40). O novo artigo ficou assim redigido:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2005, p.1).

Foi na esteira desse processo que em 2006 foi criado o Câmpus Continente, na cidade de Florianópolis, “por meio da Portaria Nº 1490 de 24/08/2006 e inaugurada em 21 de agosto de 2006” (Almeida, 2010, p. 138). O Câmpus conta com Cursos Técnicos Subsequentes, de Qualificação Profissional, Superiores de Tecnologia, EJA, Especialização e Cursos EAD. Para nossa pesquisa, interessa-nos os Cursos Técnicos Subsequentes, representados na tabela abaixo. A escolha por trabalharmos apenas com os Cursos Técnicos Subsequentes se dá pelo fato de que os Institutos Federais, que compõem a Rede Federal, devem destinar 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, o que demonstra a importância de desenvolvermos pesquisas que contribuam com o aprimoramento das práticas pedagógicas destinadas a esses cursos.

Quadro 4 - Oferta Câmpus Continente

Tipos de Curso	Oferta
Cursos Técnicos Subsequentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Confeitaria ● Cozinha ● Eventos ● Gastronomia ● Guia de Turismo - Nacional e América do Sul ● Guia de Turismo - Regional Santa Catarina ● Nutrição e Dietética ● Panificação ● Restaurante e Bar

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Os Cursos Técnicos Subsequentes foram criados para atender a demanda da

região de Florianópolis por cursos no eixo tecnológico do Turismo, Hospitalidade e Lazer, uma área que emprega muitos trabalhadores, dada a vocação turística da cidade. Os cursos têm como meta atender a necessidade por “formação técnica dos trabalhadores que já exercem funções relacionadas aos setores de alimentos e bebidas, hospedagem, eventos e turismo” (Almeida, 2010, p. 139).

3.4 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Nesta seção detalharemos os passos que foram tomados para atingir nossos objetivos de pesquisa. Para dar início às discussões acerca dos procedimentos e instrumentos para coleta e geração de dados, elaboramos o quadro abaixo, que sintetiza os objetivos específicos e os relaciona com os procedimentos metodológicos que serão empregados. Este quadro serviu como um mapa que orientou nosso caminho ao longo desta pesquisa.

Quadro 5 - Objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta

Objetivos Específicos	Procedimentos Metodológicos	Tipo de Pesquisa
Descrever as bases conceituais da EPT a partir da perspectiva da formação integral e emancipação dos sujeitos, estabelecendo conexão com a relevância da educomunicação na consecução desses objetivos;	- Pesquisa bibliográfica.	- Pesquisa bibliográfica.
Investigar o entendimento sobre as práticas educacionais por parte dos docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes, do IFSC;	- Aplicação de questionário.	- Pesquisa de campo.
Analisar a relação entre as práticas dos docentes do IFSC, com as áreas de intervenção da educomunicação;	- Aplicação de questionário; - Pesquisa bibliográfica.	- Pesquisa de campo; - Pesquisa bibliográfica.
Identificar as possibilidades de inserção da educomunicação através das suas áreas de intervenção, nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC;	- Análise documental; - Pesquisa bibliográfica.	- Pesquisa documental; - Pesquisa bibliográfica.

Desenvolver um material didático sobre educomunicação e suas áreas de intervenção destinado aos professores que atuam na rede EPT, considerando a integração desta temática às suas práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de questionário; - Pesquisa bibliográfica; - Elaboração, aplicação e avaliação do Produto Educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de campo; - Pesquisa bibliográfica;
---	--	---

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

3.4.1 Pesquisa bibliográfica

Para que fosse possível responder ao nosso objetivo de descrever as bases conceituais da educação profissional e tecnológica a partir da perspectiva da formação integral e emancipação dos sujeitos, estabelecendo conexão com a relevância da educomunicação na consecução desses objetivos, foi preciso realizar uma pesquisa bibliográfica de busca, seleção e análise de fontes de informação disponíveis na literatura acadêmica que fossem relevantes para embasar teoricamente o estudo sobre a articulação entre a educomunicação e a EPT. A pesquisa bibliográfica nos auxiliou também na comprovação da relevância da articulação da educomunicação às práticas pedagógicas.

Em nossas primeiras buscas, encontramos poucos materiais que relacionassem diretamente os estudos da educomunicação no âmbito da EPT. Realizamos buscas nas bases de Periódicos da Capes e Scopus, nos últimos 10 anos, utilizando o termo educomunicação e também os termos que definem suas áreas de intervenção e práticas. As buscas foram assim realizadas:

Quadro 6 - String de busca

String de busca	Scopus	Periódicos Capes	Observações
("educução" AND "educação profissional e tecnológica")	0	09	Dentre os resultados observados, nenhum está relacionado à formação profissional através dos cursos técnicos subseqüente.
((("politecnia" OR "educação profissional" OR "educação profissional e tecnológica" AND ("alfabetização midiática" OR "alfabetização midiática e informacional" OR "literacia dos meios" "Educomunicação" OR "Educação para as mídias" OR "pedagogia da comunicação"))	0	10	Os resultados apresentados não trazem uma clara ligação com a temática da educomunicação nos espaços da EPT.
((("politecnia" OR "educação profissional" OR "educação profissional e tecnológica" AND ("alfabetização midiática" OR "educação para as mídias" OR "literacia dos meios" "Educomunicação" OR "Educação para as mídias" OR "pedagogia da comunicação" OR "TIC's"))	0	10	Os resultados apresentados não trazem relação direta com a temática da educomunicação no contexto da EPT.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Realizamos também as buscas dos termos de maneira isolada, ou seja, sem conectar a EPT com os termos da educomunicação, desta forma, surgiram resultados relevantes, mas que não nos atendiam, uma vez que estávamos buscando relacioná-los. Diante deste cenário, optou-se pela não realização de uma revisão sistemática de literatura e por isso, optamos por seguir as orientações de Gil

(2002, p. 59-60), sobre as etapas para a realização de uma pesquisa bibliográfica. São elas: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto”.

Sobre os temas a serem pesquisados, antes da realização da banca, tínhamos definido previamente que seriam a Educomunicação e suas áreas de intervenção, a Educação Profissional e Tecnológica e a Formação Integral. Pós banca, acatamos a sugestão de pesquisarmos também sobre as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE).

3.4.2 Pesquisa documental

Para embasar nossa investigação sobre como os Cursos Técnicos Subsequentes são planejados e realizados em relação às possibilidades de inserção das práticas educacionais, foi preciso conduzir uma pesquisa nos PPC dos cursos ofertados pelo Câmpus Continente.

Ao examinar esses registros, foi possível identificar os limites e possibilidades que permeiam a inserção da educação nas práticas pedagógicas dos docentes, bem como avaliar a adequação e a eficácia das estratégias formativas destinadas aos educadores. A pesquisa documental ofereceu um arcabouço sólido de informações e evidências, desempenhando um papel fundamental na construção da base teórica e na geração de proposições para a inserção das práticas educacionais no contexto dos cursos Técnicos Subsequentes.

Para realizarmos a pesquisa documental, seguimos a sugestão de Gil (2002, p. 87) e realizamos as seguintes etapas: “(...) determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; tratamento dos dados; confecção das fichas e redação do trabalho e construção lógica e redação do trabalho”.

3.4.3 Questionário

Para respondermos aos objetivos deste trabalho, relacionados às práticas educacionais dos docentes e seus graus de conhecimento a respeito da educação, optamos pela aplicação de um questionário estruturado, de

caráter confidencial. Devido às dificuldades de deslocamento e agenda, o questionário se apresentou como a melhor solução pelo fato dele poder ser respondido sem a presença do entrevistador, conforme pontuado por Marconi e Lakatos (2003, p. 201), quando esclarecem que o

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

O questionário foi formatado no Google Formulários e enviado por e-mail para os professores selecionados previamente, a partir do contato com a coordenação do Câmpus. No cabeçalho do questionário constava uma nota explicando os objetivos da pesquisa, sua importância e sensibilizando sobre a importância da participação deles para o sucesso desse trabalho. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2003, p. 203), o questionário "(...) deve estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que se deseja dele".

Buscando uma abordagem mais abrangente e a possibilidade de obter diferentes tipos de informações dos participantes, o questionário continha com uma variedade de tipos de perguntas. Trabalhamos com questões de múltipla escolha, com alternativas suficientes para cobrirmos uma ampla gama de respostas possíveis, conforme orienta (Gil, 2002).

O questionário possuía também três questões com respostas formuladas a partir da escala Likert. Duas delas buscavam avaliar a frequência com que os participantes executam determinada atividade, utilizando como resposta as opções 'nunca', passando pelo 'raramente', 'eventualmente', 'frequentemente' e finalizando com 'muito frequentemente'. A terceira questão buscava avaliar o nível de concordância dos participantes, para isso, utilizamos como respostas as seguintes opções: "discordo totalmente", "discordo", "não concordo nem discordo", "concordo" e "concordo fortemente".

Procuramos desenvolver um questionário que não fosse extenso, ao ponto de causar cansaço e desinteresse, nem curto demais a ponto de não abordar os temas na profundidade necessária, seguindo as orientações de Lakatos e Marconi (2003,

p. 203), quando afirma que o questionário “(...) deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes”.

Para Günther (2003), a estrutura do questionário é de suma importância para garantir que o público-alvo participe e forneça as informações necessárias; para o autor, é preciso que a tarefa de responder ao questionário não tome muito tempo e se torne algo aborrecedor.

Uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir o esforço físico e/ou mental do respondente, além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira uma ‘conversa com objetivo’, mantendo-se o interesse do respondente em continuar (Günther, 2003, p. 6)

O autor elenca três princípios que devem nortear a estruturação do questionário. O primeiro princípio consiste em iniciar do geral para o mais específico. O segundo princípio refere-se à importância de seguir uma sequência lógica. Por fim, o terceiro princípio preconiza o agrupamento de itens da mesma temática para que fiquem juntos. Esse agrupamento de itens foi realizado seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2003), que orientam que o assunto a ser abordado deve ser dividido e organizado por temas; para isso, utilizamos as áreas de intervenção da educomunicação para organizar nosso questionário. São elas: 1 - Educação para a comunicação, 2 - Pedagogia da comunicação, 3 - Mediação tecnológica na educação e 4 - Expressão pelas artes. As perguntas elaboradas buscaram compreender se as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes se enquadram em alguma dessas áreas e se são feitas de forma intencional ou intuitiva.

Seguindo essas orientações, nossa primeira sessão foi composta por questões mais gerais, que levantaram informações sobre a formação dos docentes, quais disciplinas lecionam, tempo que atuam no IFSC entre outras informações. Essas perguntas não podem ser confundidas com as sociodemográficas, que foram detalhadas mais abaixo. Essas informações, embora tratem do perfil do participante, foram de suma importância para definirmos o perfil do docente e, a partir disso, compreendermos suas áreas de formação e atuação, cruzando com a área da educomunicação. Foram informações imprescindíveis para a leitura posterior dos dados, não sendo apenas a caracterização da amostra.

Seguindo os princípios de organização delineados por Günther (2003), que preconiza partir do geral para o específico, seguindo por uma ordem lógica, partimos das questões relacionadas ao perfil do docente para abordar na segunda seção, de forma específica, questões relacionadas à educomunicação e às práticas docentes. Nesta seção, o objetivo foi levantar junto aos docentes informações que nos permitissem avaliar o seu grau de conhecimento sobre essa área.

A terceira seção teve como objetivo relacionar as práticas docentes associadas às áreas de intervenção da educomunicação. O objetivo desta seção foi explorar as práticas dos docentes e analisá-las em relação às informações previamente levantadas na seção anterior, verificando se eles empregam práticas educacionais de forma intuitiva, sem pleno entendimento das suas potencialidades. Nesta seção, as questões apresentaram respostas formuladas a partir da escala Likert, buscando avaliar a frequência com que os participantes executam determinada atividade. A escala foi organizada do 'nunca', passando pelo 'raramente', 'eventualmente', 'frequentemente' e finalizando com 'muito frequentemente'.

Uma vez que a educomunicação não trata apenas da relação entre as mídias e a educação, mas também de "relacionamento, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil" (Soares, 2014a, p. 95), é importante compreendermos como se dá a relação entre os docentes e os alunos. E é sobre isso que a quarta seção tratou. Essas questões também foram organizadas a partir da escala Likert, partindo do 'nunca', passando pelo 'raramente', 'eventualmente', 'frequentemente' e finalizando com 'muito frequentemente'.

De acordo com Günther (2003, p.6), a quinta e última seção foi composta por perguntas de cunho sócio-demográficos, pois de acordo com o autor, "um erro mais comum é começar um instrumento com o levantamento de dados pessoais, às vezes até chamado seção de "Identificação". O objetivo, ao colocar essa seção por último, foi o de engajar já de imediato o participante nas questões que são relevantes para a pesquisa. As perguntas aqui selecionadas foram apenas para caracterização da amostra e não fizeram parte das análises relacionadas ao tema da pesquisa.

Assim que o questionário ficou pronto, ele foi enviado para pré-teste. Esta etapa foi de suma importância para que tivéssemos segurança em relação ao nosso instrumento de pesquisa, pois, uma vez testado, sabemos que ele estava editado de forma que nos trariam as informações que precisávamos para a consecução dos nossos objetivos. Marconi e Lakatos (2003) nos orientam que essa pré análise é importante para entendermos se o questionário traz complexidade, inconsistência, se as questões são ambíguas, se a linguagem está acessível ou não, se alguma pergunta é desnecessária ou ainda se estão numa ordem lógica entre outros detalhes que podem ser obtidos com o pré-teste.

Ainda segundo as autoras, o pré-teste serve para verificarmos três importantes elementos, são eles:

- a) Fidedignidade. Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados.
- b) Validade. Os dados recolhidos são necessários à pesquisa.
- c) Operatividade. Vocabulário acessível e significado claro. (Marconi e Lakatos, 20023, p. 203)

Para a realização do pré-teste, selecionamos dois especialistas, com conhecimentos na área da comunicação e educação, para que analisassem o questionário e fizessem as contribuições necessárias.

Depois de realizados os pré-testes, foram feitas as tabulação dos dados, mas não constatamos a necessidade de alterações, podendo-se aplicar o questionário como planejado inicialmente. O instrumento de pesquisa consta no Apêndice D.

3.5 Procedimentos para a análise dados

3.5.1 Pesquisa bibliográfica

Realizadas as buscas iniciais pelos materiais bibliográficos, o primeiro procedimento a ser executado foi a leitura do material, que segundo Gil (2002), se dá de três formas. A primeira delas é a leitura exploratória, que tem como objetivo analisar se a obra selecionada atende aos interesses da pesquisa. O segundo tipo de leitura que será aplicado na análise dos dados é a leitura seletiva, “(...) após a leitura exploratória, procedeu-se à sua seleção, ou seja, à determinação do material que de fato interessa à pesquisa” (Gil, 2002, p. 78). Os materiais resultantes das leituras anteriores, passarão ainda pela leitura analítica, que tem como objetivo “(...)

ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”. (Gil, 2002, p. 78).

A última etapa de leitura é a leitura interpretativa, que segundo Gil (2002, p. 79),

(...) é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução. Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. Enquanto nesta última, por mais bem elaborada que seja, o pesquisador fixa-se nos dados, na leitura interpretativa, vai além deles, mediante sua ligação com outros conhecimentos já obtidos.

O material selecionado foi fichado, de forma que tornou possível identificá-los através do registro de seu conteúdo e dos comentários sobre eles, relacionando-os aos objetivos e problema da pesquisa. Cumpridas essas etapas, a análise dos dados bibliográficos compôs o texto final da dissertação.

3.5.2 Pesquisa documental

Para realizar a leitura dos dados coletados através da pesquisa documental, optou-se pela adoção da Análise Textual Discursiva (ATD), devido às características da pesquisa e dos dados que foram levantados. Segundo Galizzi e Sousa (2019) a ATD é uma metodologia de análise de textos e discursos com o objetivo final de gerar metatextos com a descrição e interpretação do investigador dos fenômenos investigados. É uma ferramenta analítica, usada na pesquisa qualitativa para examinar e compreender textos e discursos de maneira detalhada e aprofundada, se concentrando na interpretação e na compreensão do significado presente nos textos, considerando não apenas o que é dito, mas também como é dito e por que é dito.

Ainda de acordo com Galiazzi e Sousa (2019) a ATD tem como característica a análise que se inicia a partir do todo para as partes e das partes para o todo, com foco na palavra como lugar de significados e sentidos sempre passíveis de maior compreensão. O método é dividido em três partes e exige do pesquisador rigor e atenção em cada etapa, uma vez que elas são minuciosas. De acordo com Pedruzzi et al. (2015), as três etapas são: unitarização, categorização e metatexto.

Sobre a unitarização, trata-se de um processo de desconstrução do texto

para produção de unidades de significado. O objetivo dessa primeira etapa foi desmontar as estruturas e textos em busca de outros sentidos e produzir outros textos interpretativos.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007 apud Pedruzzi et al., 2015, p. 592):

Mais do que propriamente divisões ou recortes, as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende que mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

Ao proceder com a unitarização, houve desorganização no corpus de análise, essa desorganização se deu no movimento de separação e reunião de unidades de significado em categorias preestabelecidas ou não.

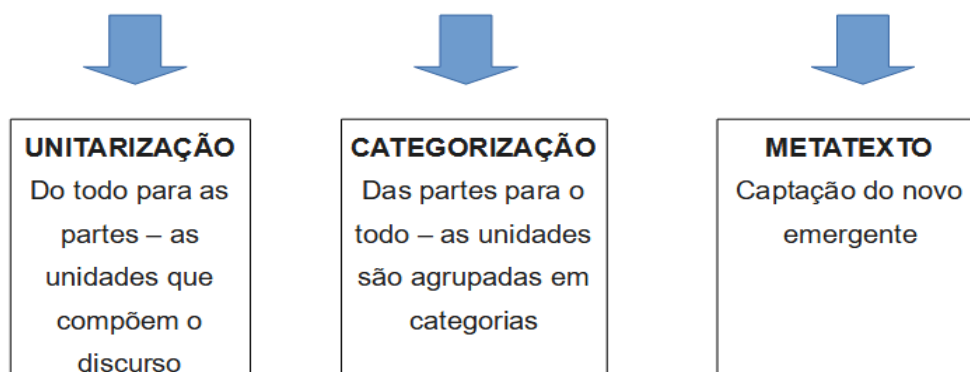
A segunda etapa foi a categorização. Categorizar ou classificar um conjunto de materiais é organizá-los a partir de uma série de regras. É produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desorganizados pela unitarização. “Neste movimento de ir e vir é que se classificam unidades e categorias iniciais, intermediárias:, finais e se avança na compreensão do fenômeno que se está a investigar pela categorização”. (Galiuzzi e Souza, 2019, p.10)

Para a categorização utilizamos o método de categorias a priori, pois partimos das áreas de intervenção da educomunicação para organizar as categorias em que pautamos nossa análise do material coletado. As áreas de intervenção, que passarão a ser categorias, são: 1 - Educação para a comunicação, 2 - Pedagogia da comunicação, 3 - Mediação tecnológica na educação, 4 - Expressão através das artes.

Ao fim dos processos de unitarização e categorização foi gerado um novo texto, o metatexto. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007, apud Pedruzzi et al., 2015, p. 593), “(...) nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados”.

Seguindo o modelo proposto pelos autores, a ATD permitiu explorar e interpretar de maneira abrangente os dados coletados, contribuindo para uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos investigados.

Figura 4 - Passo a passo para a ATD



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

3.5.3 Questionário

Para a análise dos dados obtidos através do questionário, foi criada uma planilha no “Google Sheets” onde as questões foram dispostas para tabulação. As questões da escala Likert foram dispostas em colunas, seguindo as opções “discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo fortemente” para a segunda questão e ‘nunca’, ‘raramente’, ‘eventualmente’, ‘frequentemente’ e ‘muito frequentemente’ para as questões três e quatro. Nas linhas subsequentes, foram inseridas as respostas coletadas para cada item da escala Likert. Registradas todas as respostas, foi possível calcular o nível de concordância e a frequência de cada opção da escala. Para fazer isso, foi preciso contar quantas vezes cada opção foi selecionada em cada coluna. Os dados obtidos geraram uma tabela que demonstrou a frequência com que cada opção foi selecionada para cada item da pesquisa.

Com base nos dados dessa tabela, foi possível analisar os resultados da pesquisa, o que incluiu calcular médias, medianas, desvios padrão e outras estatísticas descritivas para cada item da escala Likert. Para fácil visualização e interpretação dos resultados, foram criados gráficos em formato de pizza. Por fim, os dados foram interpretados e analisados de acordo com os objetivos e problemas desta pesquisa.

As demais questões fechadas também foram dispostas no Google Sheets e passaram pelo mesmo processo de tabulação, resultando em gráficos em formato de pizza.

Os dados obtidos pelo questionário foram cruzados com as informações obtidas na análise documental e bibliográfica.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFSC (CEPSH-IFSC) no dia 13 de agosto de 2024, sob o protocolo CAAE 79199324.7.0000.0185 e seguiu as resoluções e orientações do Comitê de Ética CEP/CONEP, sendo elas a Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional da Saúde, garantindo os direitos dos participantes. A página com a aprovação do CEPSH-IFSC está no Anexo A participação dos sujeitos na pesquisa se deu de forma voluntária e consentida, sendo eles previamente informados de maneira clara e compreensível sobre os objetivos, métodos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, pela leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta no Apêndice B, bem como o Termo de Confidencialidade e Sigilo que pode ser encontrado no Apêndice C.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Pesquisa documental

Este capítulo apresenta os resultados dos procedimentos metodológicos acerca da proposta de identificar as possibilidades de inserção da educação através das suas áreas de intervenção nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC. Recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), como abordagem qualitativa de análise dos dados coletados junto aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos nove cursos ofertados pelo Câmpus. São eles: Confeitaria; Cozinha; Eventos; Guia de Turismo - Nacional e América do Sul; Guia de Turismo - Regional Santa Catarina; Nutrição e Dietética; Panificação e Restaurante e Bar. Esses PPC formam nosso corpus de análise e serão assim referidos de agora em diante.

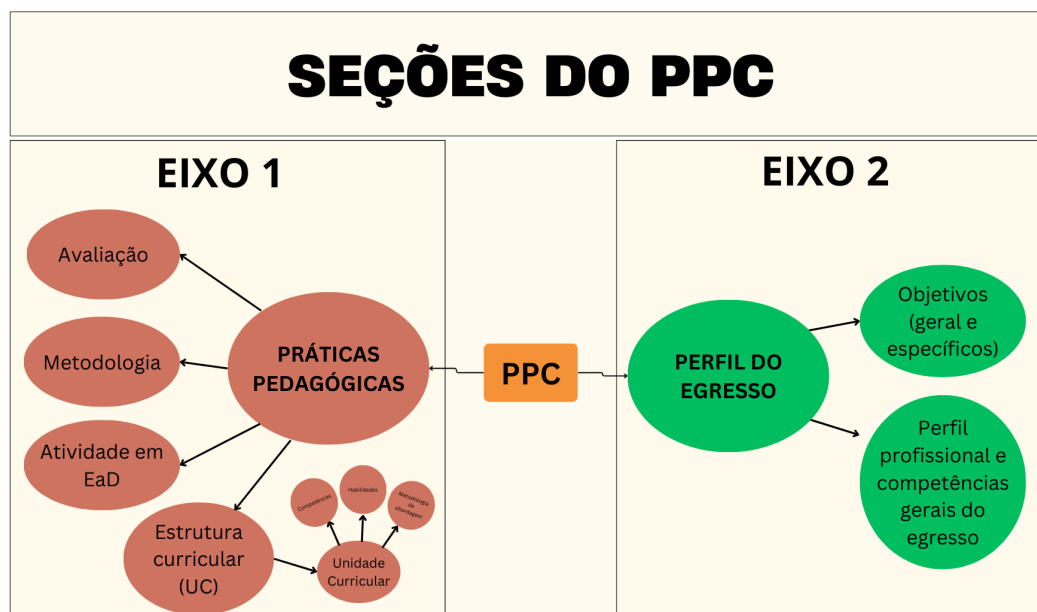
Ao examinar esses registros foi possível identificar os limites e possibilidades que permeiam a inserção da educomunicação nos Cursos Técnicos Subsequentes, bem como avaliar a adequação e a eficácia das estratégias formativas destinadas aos educadores. A pesquisa documental ofereceu um arcabouço sólido de informações e evidências, desempenhando um papel fundamental na construção da base teórica e na geração de proposições para a inserção das práticas pedagógicas educacionais no contexto dos cursos Técnicos Subsequente.

Para realizar a leitura dos dados coletados através da pesquisa documental, optou-se pela adoção da Análise Textual Discursiva (ATD), devido às características da pesquisa e dos dados que serão levantados. A partir da leitura atenta e minuciosa dos PPC, percebeu-se que a estrutura dos documentos segue um padrão pré definido pela Instituição, o que nos possibilitou organizar o nosso corpus da ATD em dois eixos. O primeiro, baseado nas práticas pedagógicas, e o segundo, centrado nos resultados dessa ação, isto é, no perfil do egresso.

Na busca por identificar possibilidades de inserção da educomunicação na prática pedagógica dos professores, selecionamos como primeiro eixo as seções dos PPCs que refletissem a proposta pedagógica dos cursos. Dessa forma, selecionamos para análise as seções de *metodologia, avaliação, atividade em EaD* (exceto os cursos de Cozinha e Restaurante e Bar que não contemplam essa seção em seus PPC), e *estrutura curricular, através das unidades curriculares*. Em relação às *unidades curriculares*, analisamos os campos das competências, das habilidades e da metodologia de abordagem, identificados também por uma sigla.

Como segundo eixo de análise, selecionamos as seções dos PPCs que descrevem o perfil do egresso que se busca atingir nos cursos técnicos subsequentes. Para isso, selecionamos as seções que abordam o *perfil profissional e competências gerais do egresso e os objetivos (geral e específicos)* dos cursos. A escolha dessas seções justifica-se pela necessidade de compreender o perfil do egresso proposto pelos cursos e identificar possíveis convergências com os objetivos da educomunicação em relação à formação dos indivíduos.

Figura 5 - Seções do PPC



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

A partir da seleção das seções que passaram a compor nosso corpus da ATD, iniciamos propriamente o processo de unitarização em busca das unidades de significado (US). Para iniciar a análise de cada seção, foram estabelecidos códigos de identificação com as iniciais E (eixo) e a numeração 1 e 2, para designar o eixo em análise. Na sequência, utilizamos uma sigla de duas letras para designar o curso, seguidos pelas seções do PPC, identificadas por duas letras que representam suas nomenclaturas e em casos de mais de uma US naquela seção, utilizamos números por ordem crescente. No caso da estrutura curricular, ela será sucedida pelo código da unidade curricular de onde retiramos trechos de texto. Ressaltamos ainda que utilizamos uma sigla para representar todos os cursos, quando a informação constar igual em todos os PPC.

Cabe destacar que não utilizamos palavras-chave para realizar essa busca pelo corpus. Em vez de apenas buscarmos termos específicos nos documentos, buscamos encontrar conceitos, ideias e significados implícitos, considerando o contexto e a intencionalidade das seções analisadas. Isso nos permitiu uma análise mais ampla e qualitativa dos dados.

Depois de realizada a unitarização, foi dado início ao processo de categorização das unidades de sentido, agrupando-as em categorias

pré-estabelecidas. Categorizar ou classificar um conjunto de materiais é organizá-los a partir de uma série de regras. É produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desorganizados pela unitarização. “Neste movimento de ir e vir é que se classificam unidades e categorias iniciais, intermediárias, finais e se avança na compreensão do fenômeno que se está a investigar pela categorização”. (Galiazzi e Souza, 2019, p.10)

Iniciamos o processo de categorização através do método de categorias a priori, utilizando para isso, as áreas de intervenção da educomunicação para agrupar as unidades de sentido e assim proceder com a análise do material coletado. Para definir as áreas de intervenção nos baseamos em dois estudos. A priori, utilizamos a pesquisa de Almeida (2016), onde a autora descreve como sendo sete as áreas de intervenção, destas, utilizamos quatro áreas para a nossa análise, por entendermos que elas conversam diretamente com as práticas pedagógicas, são elas: 1 - Educação para a comunicação, 2 - Pedagogia da comunicação, 3 - Mediação tecnológica na educação, 4 - Expressão através das artes. No decorrer das análises, percebemos que os estudos promovidos por Martini (2019) seriam fundamentais para a categorização, ajudando na definição das áreas de intervenção⁵. Dentre as categorias definidas a priori, não encontramos US relevantes para proceder com a categorização voltada para a expressão através das artes, ficando assim, sem resultados para análise.

Na primeira categoria, educação para a comunicação, incluímos as US que representassem, nos PPCs, possibilidades de se desenvolver a reflexão sobre o papel dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto, partindo do princípio de que esta área de intervenção pode atuar de forma a minimizar os impactos negativos da mídia sobre os cidadãos, ao mesmo tempo em que os capacita para dominarem as linguagens e se apropriarem dos meios de produção de suas próprias mensagens (Martini, 2019).

Na categoria pedagogia da comunicação, centramos as US que expressam a possibilidade de uso dos “recursos da comunicação para facilitar a construção do

⁵ Diferentemente de Almeida (2016), o autor trabalha com oito áreas de intervenção, acrescentando às sete áreas, a Educomunicação Socioambiental. Por opção metodológica, não utilizamos essa área de intervenção em nossa análise, mantendo o recorte inicial do projeto.

conhecimento” (Almeida, 2016, p.12). Martini (2018, p. 151) amplia o entendimento sobre essa área ao afirmar que a pedagogia da comunicação integra a didática, ao promover, “quando adequado, a pedagogia de projetos”.

Na terceira e última categoria, agrupamos as US que tratam da inserção das tecnologias na educação. Para Almeida (2016), as atividades que integram essa área de intervenção são as ligadas à educação à distância e a comunicação mediada por tecnologia. Martini (2018, p. 150) amplia o entendimento da área ao afirmar que a área é

(...) voltada para a análise e estudo das influências das TIC na sociedade contemporânea e seus múltiplos usos pela comunidade educativa. Busca garantir o uso dialógico das tecnologias, primando pela acessibilidade e formas democráticas de sua gestão.

Importante observar que, embora tenhamos feito esforços para categorizar as US em categorias por áreas de intervenção, estas podem se sobrepor aos diferentes eixos de análise, pois não são compartimentos estanques. Isso significa que qualquer área pode aparecer tanto em um eixo quanto em outro, dependendo da forma como os documentos estruturam suas informações e dos sentidos construídos na análise.

Ao fim dos processos de unitarização e categorização foi gerado um novo texto, o metatexto. De acordo com Moraes e Galiazzi (2007 apud Pedruzzi et al., 2015, p. 593), “(...) nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados”.

Seguindo o modelo proposto pelos autores, a ATD permitiu explorar e interpretar de maneira abrangente os dados coletados, contribuindo para uma compreensão mais profunda e rica dos documentos investigados.

Abaixo apresentamos os resultados obtidos, iniciando pelo gabarito para compreensão da tabela de unitarização e categorização e ao final delas, o metatexto.

Eixo → Curso → Seção do PPC

Eixo → Curso → Seção do PPC → Unidade Curricular (UC)

Quadro 7 - Gabarito unitarização e categorização

CATEGORIA	CÓDIGO	DESCRIÇÃO
-----------	--------	-----------

Eixo de análise		
Práticas pedagógicas	E1	Metodologia, Avaliação, Estrutura Curricular e Atividade em EAD
Perfil do egresso	E2	Perfil profissional e competências gerais do egresso e objetivos
Curso (Sigla)		
Confeitaria	CO	Curso Técnico Subsequente em Confeitaria
Cozinha	CZ	Curso Técnico Subsequente em Cozinha
Eventos	EV	Curso Técnico Subsequente em Eventos
Gastronomia	GA	Curso Técnico Subsequente em Gastronomia
Nutrição e Dietética	ND	Curso Técnico Subsequente em Nutrição e Dietética
Panificação	PA	Curso Técnico Subsequente em Panificação
Turismo Nacional	TN	Curso Técnico em Guia de Turismo – Nacional e América do Sul
Turismo Regional	TR	Curso Técnico em Guia de Turismo Regional Santa Catarina
Restaurante e Bar	RB	Curso Técnico Subsequente em Restaurante e Bar
Geral	GER	Todos os cursos
Seção do PPC		
Metodologia	ME	Estrutura e abordagem pedagógica
Avaliação	AV	Critérios e processos avaliativos
Estrutura Curricular	EC	Organização das disciplinas
Perfil profissional e competências gerais do egresso	PEG	Formação esperada do egresso

Objetivo geral	OG	Objetivo geral do curso
Objetivos específicos	OE	Objetivos específicos
Atividades em EaD	AEaD	Atividades em educação à distância
Unidade Curricular		
Linguagem e Comunicação	LC	Unidade curricular
Linguagem e Comunicação 2	LC2	Unidade curricular
Linguagem Aplicada à Nutrição	LAN	Unidade curricular
Comunicação Organizacional	CORG	Unidade curricular
Competências	G	Competências descritas na unidade curricular.
Habilidades	H	Habilidades descritas na unidade curricular.
Metodologia de abordagem	I	Metodologia de abordagem descrita na unidade curricular.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para dar início à nossa análise das áreas de intervenção nos PPCs nos Eixos 1 e 2, começamos pela AI da educação para a comunicação, partindo do entendimento que o seu objetivo é o de “levar os envolvidos a entender a importância da comunicação e/ou a usar eficazmente a comunicação” (Almeida, 2016, p.18).

Dentre as seções utilizadas na nossa análise, a categoria educação para a comunicação foi a única a estar presente nos dois eixos de análise. Encontramos US tanto no eixo que aborda as práticas pedagógicas, quanto no eixo que abrange o perfil do egresso.

Segundo Soares (2014a), a EC pode estar presente em âmbitos distintos da prática educativa, o autor define esses espaços entre a gestão escolar, o âmbito disciplinar e o transdisciplinar. No nosso corpus de análise, a incidência maior de US foi no âmbito disciplinar, mais especificamente nas unidades curriculares “Linguagem e Comunicação”, “Linguagem e Comunicação 2”, “Linguagem Aplicada à Nutrição” e “Comunicação Organizacional”. O âmbito disciplinar sugere que a

(...) comunicação, enquanto linguagem, processo e produto cultural (seus sistemas, linguagens e tecnologias), se transforme em conteúdo disciplinar, isto é, em objeto específico do currículo no âmbito da área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Soares, 2014, p. 19).

Durante a análise, observamos que essas unidades curriculares integram o PPC para atender ao perfil profissional, às competências gerais do egresso e aos objetivos geral e específicos. Conforme constatamos no quadro abaixo, no eixo 1 (práticas pedagógicas), a unidade curricular Linguagem e Comunicação tem nas suas competências o mesmo texto (*ipsis litteris* ou com o mesmo sentido), presente no eixo 2 (perfil do egresso) na seção que versa sobre as competências gerais do egresso. Isso evidencia que o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos ocorre no âmbito disciplinar, no qual a comunicação se articula ao estudo das linguagens e se integra aos conhecimentos da Língua Portuguesa.

Quadro 8 - US PCC - Eixo 1 e Eixo 2

Código	Unidade de significado (US)	Área de intervenção
E1-CO-EC-LC-G E1-PN-EC-LC-G E1-TN-EC-LC-G E1-TR-EC-LC-G	Comunicar-se com fluência, clareza, cordialidade e desenvoltura usando a linguagem verbal e não verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais...	Educação para a comunicação
E1-CZ-EC-LC-G	Comunicar-se com clareza de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais da cozinha.	Educação para a comunicação
E1-GA-EC-LC-G01 E2-GA-PEG	Atuar com perspectiva crítica sobre o mundo do trabalho, reconhecendo o papel social do cidadão profissional na sociedade.	Educação para a comunicação
E1-GA-EC-LC-G02	Empregar diferentes usos sociais da linguagem de acordo com a situação de produção, levando em consideração os aspectos do discurso, do tema, da composição e da gramática.	Educação para a comunicação

E1-RB-EC-LC-G	Comunicar-se com clareza de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais do restaurante e bar.	Educação para a comunicação
E1-CO-EC-LC-H01 E1-CZ-EC-LC-H01 E1-PN-EC-LC-H01 E1-TN-EC-LC-H01 E1-TR-EC-LC-H01 E1-RB-EC-LC-H01	Compreender e usar os conceitos relativos à comunicação verbal e não verbal para a prática e a reflexão sobre a prática profissional.	Educação para a comunicação
E1-GA-EC-LC-H01	Conhecer e utilizar os conceitos relativos à comunicação não verbal e verbal, refletindo sobre a prática em diferentes contextos discursivos.	Educação para a comunicação
E1-GA-EC-LC-H02	Ler-produzir-refletir textos relativos ao campo do trabalho e do campo de estudo e pesquisa.	Educação para a comunicação
E1-TN-EC-LC2-G E1-TR-EC-LC2-G	Comunicar-se e relacionar-se com desenvoltura, cordialidade, ética e profissionalismo com os diferentes públicos.	Educação para a comunicação
E1-TN-EC-LC2-H01 E1-TR-EC-LC2-H01	Utilizar as linguagens verbal e corporal a favor de uma comunicação clara, objetiva, coerente e cordial.	Educação para a comunicação
E1-EV-EC-CORG-G	Comunicar-se com fluência, clareza, cordialidade e desenvoltura usando a linguagem verbal e não verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais de eventos.	Educação para a comunicação
E1-EV-EC-CORG-H01	Conhecer os conceitos e dominar o uso da linguagem verbal e não verbal para a prática profissional e a reflexão sobre essa prática.	Educação para a comunicação
E1-EV-EC-CORG-H03	Fazer uso das práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação nas atividades de leitura, produção textual e divulgação dos conhecimentos.	Educação para a comunicação

E1-ND-EC-LAN-H01	Compreender e usar os conceitos relativos à comunicação não verbal e verbal para a prática e a reflexão sobre a prática em diferentes contextos discursivos.	Educação para a comunicação
E1-ND-EC-LAN-H02	Ler-produzir-refletir textos relativos ao campo social do trabalho.	Educação para a comunicação
E1-ND-EC-LAN-H03	Fazer uso das práticas culturais das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para ler-produzir e divulgar conhecimentos.	Educação para a comunicação
E1-CO-EC-LC-H02 E1-CZ-EC-LC-H02 E1-PN-EC-LC-H02 E1-TN-EC-LC-H02 E1-TR-EC-LC-H02 E1-RB-EC-LC-H02	Ler-produzir-refletir textos relativos às práticas investigativas e do mundo do trabalho.	Educação para a comunicação
E1-CO-EC-LC-H03 E1-CZ-EC-LC-H03 E1-PN-EC-LC-H03 E1-TN-EC-LC-H03 E1-TR-EC-LC-H03 E1-RB-EC-LC-H03	Fazer uso das práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação para ler, produzir e divulgar conhecimentos.	Educação para a comunicação
E1-GA-EC-LC-H03	Fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DTIC) para pesquisar, produzir, socializar e divulgar conhecimentos.	Educação para a comunicação
E2-CO-PE01	Comunicar-se com fluência, clareza, cordialidade e desenvoltura usando a linguagem verbal e não verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais de confeitaria.	Educação para a comunicação
E2-CZ-PE02	Comunicar-se com clareza de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais da cozinha.	Educação para a comunicação
E2-EV-PE01	Comunicar-se com fluência, clareza, cordialidade e	Educação para a comunicação

	desenvoltura usando a linguagem verbal e não verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais de Eventos.	
E2-GA-PE04	Empregar diferentes usos sociais da linguagem de acordo com a situação de produção, levando em consideração os aspectos do discurso, do tema, da composição e da gramática.	Educação para a comunicação
E2-ND-PE03	Utilizar linguagem clara e adequada ao público-alvo, no desenvolvimento de programas de educação alimentar e nutricional para indivíduos e coletividades.	Educação para a comunicação
E2-PA-PE01	Comunicar-se com fluência, clareza, cordialidade e desenvoltura usando a linguagem verbal e não verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais de panificação.	Educação para a comunicação
E2-TN-PE02	Comunicar-se e relacionar-se com desenvoltura, cordialidade, ética e profissionalismo com os diferentes públicos.	Educação para a comunicação
E2-TR-PE02	Comunicar-se e relacionar-se com desenvoltura, cordialidade, ética e profissionalismo com os diferentes públicos.	Educação para a comunicação
E2-RB-PE01	Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.	Educação para a comunicação

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Percebe-se que todos os cursos têm em sua grade ao menos uma unidade curricular correspondente à linguagem e comunicação, que trabalham de modo a desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para que se comuniquem com “(...) fluência, clareza, cordialidade e desenvoltura usando a

linguagem verbal e não verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2016a, 2016b, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020b, 2020c, 2024), a fim de atender ao perfil profissional desejado ao final do curso. Dentro dessa busca por desenvolver as habilidades e competências comunicativas, sete, dos nove cursos, trazem as seguintes US:

- Fazer uso das práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação para ler, produzir e divulgar conhecimento; (Instituto Federal de Santa Catarina, 2016a, 2016b, 2019c, 2019a, 2019b, 2019d)

- Fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DTIC) para pesquisar, produzir, socializar e divulgar conhecimentos. (Instituto Federal de Santa Catarina 2024)

Educar para o uso responsável das TICs é compreender que “(...) num mundo que ainda sofre com a voga das fake news, é preciso ter certeza de que estamos formando pessoas para manipular as tecnologias digitais, e não o contrário” (Consani, 2024, p. 108).

A partir da análise das US, percebe-se também que elas se enquadram em uma dimensão da área de intervenção da educação para a comunicação. Conforme Almeida (2024), esta área abrange tanto a comunicação direta, em que emissor e receptor interagem presencialmente, quanto a comunicação mediada, que ocorre por meios de diferentes suportes, tecnológicos ou não. No entanto, é importante destacar que a educação para a comunicação não se limita a essa dimensão, ela também inclui a leitura crítica da mídia, essencial para preparar e formar cidadãos conscientes e reflexivos.

Nesta linha, encontramos algumas US que são convergentes com a EC. Um exemplo disso está no Curso Técnico Subsequente em Gastronomia, que coloca entre as competências gerais do egresso e a repete na unidade curricular de Linguagem e Comunicação, “atuar com perspectiva crítica sobre o mundo do trabalho, reconhecendo o papel social do cidadão profissional na sociedade” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2024). Entendemos que essa competência vai ao encontro dos fundamentos da educomunicação, que tem também em sua

essência o objetivo de desenvolver o pensamento crítico através do “estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto” (Soares, 2014a, p. 47), formando assim cidadãos cientes de seu papel social.

Pedagogia da comunicação

Pedagogia da comunicação, iniciando nossa análise a partir de uma definição de Soares (2014a, p. 45) que diz que

Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação.

Esta perspectiva dialoga diretamente com duas US retiradas dos PPCs como podemos analisar na tabela abaixo:

Quadro 9 - US Pedagogia da Comunicação

Código	Unidade de significado (US)	Área de intervenção
E1-CO-ME E1-CZ-ME E1-GA-ME E1-ND-ME	Durante o curso são propostas reuniões de conselho de classe entre alunos, professores e núcleo pedagógico a fim de alinhar as ações de ensino e aprendizado bem como levantar apontamentos e melhorias de cunho pedagógico.	Pedagogia da comunicação
E1-EV-ME E1-PN-ME E1-TN-ME E1-TR-ME E1-RB-ME	Serão realizadas reuniões periódicas com a participação da coordenação, do núcleo pedagógico e dos docentes, visando o acompanhamento, análise e avaliação do desenvolvimento do curso.	Pedagogia da comunicação
E1-ND-AV	É necessário que as metodologias utilizadas em sala contemplem a diversidade, considerando as diferenças sociais, linguísticas e culturais dos discentes. Assim, a avaliação não deve ser um instrumento de classificação, seleção e exclusão social, mas de construção coletiva dos	Pedagogia da comunicação

	sujeitos e de uma escola de qualidade.	
E1-CO-ME E1-CZ-ME E1-EV-ME E1-GA-ME E1-PN-ME E1-TN-ME E1-TR-ME E1-RB-ME	O currículo elaborado por competências implica em ações pedagógicas que possibilitem ao aluno a construção de seu conhecimento.	Pedagogia da comunicação
E1-ND-ME	O currículo elaborado prima pela relação teoria-prática, de modo que o conhecimento é significado por ações pedagógicas concretas, que possibilitem ao estudante a construção de seu conhecimento.	Pedagogia da comunicação
E1-CO-ME E1-CZ-ME E1-EV-ME E1-GA-ME E1-ND-ME E1-PN-ME E1-TN-ME E1-TR-ME	Além disso, o espaço constituído na instituição possibilita interação permanente entre discentes, docentes e demais servidores de modo que gere ações críticas, reflexivas e construtivas.	Pedagogia da comunicação
E1-CO-ME E1-PN-ME E1-TN-ME E1-TR-ME E1-RB-ME	O fazer pedagógico se dá através de atividades em sala de aula com aulas expositivo dialogadas, estudos dirigidos, apresentações, seminários e desenvolvimento de projetos. O fazer pedagógico se dá através de atividades em sala de aula com aulas expositivo dialogadas, estudos dirigidos, apresentações, seminários e desenvolvimento de projetos.	Pedagogia da comunicação
E1-GA-EC-LC-I01	O conteúdo é abordado por práticas de leitura de textos audiovisuais, orais e escritos de diferentes veículos de circulação (físicos e eletrônicos); por práticas de escrita de diferentes textos via DTIC, incluindo os recursos googledrive; por práticas de escuta e de oralização de diferentes textos orais.	Pedagogia da comunicação

E1-CZ-ME E1-GA-ME	O fazer pedagógico dá-se através de atividades em sala de aula com aulas expositivo dialogadas, aulas práticas em laboratórios de cozinha de trabalho individual e trabalho coletivo, atividades práticas pedagógicas de extensão, estudos dirigidos, apresentações, seminários e desenvolvimento de projetos.	Pedagogia da comunicação
E1-EV-ME	O fazer pedagógico se efetiva por meio de atividades em sala de aula com aulas expositivo dialogadas, estudos dirigidos, apresentações, seminários, simulação de eventos, atividades práticas e desenvolvimento de projetos.	Pedagogia da comunicação
E1-ND-ME	O fazer pedagógico se concretiza através de atividades em sala de aula com aulas expositivo-dialogadas, aulas práticas em laboratórios, atividades práticas pedagógicas de extensão, estudos dirigidos, apresentações, seminários e desenvolvimento de projetos.	Pedagogia da comunicação
E1-GA-ME	A realização de projetos que associam o tripé da indissociabilidade entre ensino - pesquisa - extensão, com o protagonismo dos estudantes, são incentivados, contribuindo assim para a sua formação.	Pedagogia da comunicação
E1-GA-EC-LC-I02	Os procedimentos de mediação docente ocorrem por meio de rodas de conversas, exposições teóricas, correções, intervenção e refacção das produções orais e escritas.	Pedagogia da comunicação
E1-CO-EC-LC-I E1-PN-EC-LC-I E1-TN-EC-LC-I01 E1-TR-EC-LC-I01	Serão utilizadas: aulas expositivas dialogadas, debates...atividades em grupo...produção textual oral e escrita...	Pedagogia da comunicação
E1-CZ-EC-LC-I01	Aulas expositivas e dialogadas	Pedagogia da comunicação
E1-CZ-EC-LC-I02	Apresentação de filmes da	Pedagogia da comunicação

	área da gastronomia	
E1-TN-EC-LC2-I E1-TR-EC-LC2-I	Serão utilizadas as seguintes estratégias de ensino aprendizagem: aula expositiva dialogada; debates a partir de leituras de textos relativos aos conhecimentos previstos; estudos dirigidos; atividades em grupo; pesquisa, produção textual oral e escrita, bem como visitas técnicas integradas com a UC Técnicas Profissionais que objetivam aplicar a teoria à prática profissional.	Pedagogia da comunicação
E1-EV-EC-CORG-I	Entre as estratégias de ensino poderão ser utilizadas: aula expositiva dialogada; debates; estudos dirigidos; atividades em grupo; pesquisa, produção textual oral e escrita, bem como visitas técnicas integradas com vivências profissionais.	Pedagogia da comunicação
E1-ND-EC-LAN-J	A metodologia de abordagem inclui aulas expositivas e dialogadas; estudos dirigidos; atividades de pesquisa teóricas e práticas; produção textual oral e escrita.	Pedagogia da comunicação

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Nos PPCs analisados, percebemos que a construção do conhecimento é frequentemente associada ao uso de metodologias ativas e dialógicas, como debates, projetos e estudos dirigidos. Esse aspecto dialoga com os princípios da Pedagogia da Comunicação, que enfatiza o uso da comunicação como recurso mediador na aprendizagem.

A pedagogia da comunicação se ocupa do uso de recursos de comunicação para facilitar a construção do conhecimento, é o que Almeida (2016, p. 12) estabelece como “educação pela comunicação”. Significa dizer que, neste caso, a prática pedagógica valoriza a interação, a troca de saberes e o protagonismo dos estudantes, com foco nas metodologias participativas e dialógicas.

Usar a pedagogia da comunicação consiste em promover a construção de conhecimento por meio da comunicação dialógica e da relação entre as pessoas, utilizando estratégias que impulsionem a interação em uma comunidade de aprendizagem, incentivando a participação de todos. É também comunicar-se bem, usando recursos que facilitem a compreensão dos assuntos em pauta (Almeida, 2024, p. 52).

Percebe-se que os PPCs, embora guardem diferenças entre si, têm como ponto em comum a busca por uma educação dialógica, participativa e democrática, incentivando a participação ativa e o protagonismo discente, através de projetos, debates e atividades práticas, no que a EC, através da área de intervenção pedagogia da comunicação tem muito a contribuir, uma vez que ela foca no uso de recursos de comunicação para facilitar a construção do conhecimento e no estabelecimento de relações dialógicas e democráticas.

Importante destacar também que dentre as US que separamos, algumas delas tratam sobre reuniões entre os membros que compõem a escola, evidentemente que realizar reuniões são práticas corriqueiras dentro da área da educação, não sendo uma prerrogativa da EC. No entanto, é importante destacar que, ao incorporar os conceitos da educom, esses encontros podem ser potencializados, tornando-se cada vez mais espaços democráticos e de gestão compartilhada, uma vez que as reuniões não devem ser realizadas apenas como um rito pro forma, mas sim como espaços de diálogo aberto, relacionamento e convívio entre os atores da escola, criando condições para uma gestão democrática.

Soares (2014a, p. 46) nos alerta que não é “(...) função de um educador opinar sobre tema de competência da pedagogia no que diz respeito à maneira como viabilizar os conjuntos de conhecimentos indispensáveis ao cumprimento dos objetivos da prática educativa específica”, mas sim o de propiciar às práticas educativas, “procedimentos que motivem à aprendizagem” (Soares, 2014a, p. 46). Ainda de acordo com Soares, mesmo ambientes fechados e rígidos podem se beneficiar da “(...) brisa educacional, desde que docentes ou agentes culturais eficientes e bem treinados se disponham a mobilizar colegas e estudantes em torno de determinadas zonas de interesse” (Soares, 2014a, p. 49).

Mediação tecnológica na educação

Quadro 10 - US Mediação tecnológica na educação

Código	Unidade de significado (US)	Área de intervenção
E1-CO-AEaD01 E1-PN-AEaD01	Os componentes curriculares da formação técnica poderão ter até 20% de sua carga horária em atividade não presencial, ou seja, à distância (EaD).	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD04	O curso prevê 20% de atividades EaD, ofertadas em diferentes UCs.	Mediação tecnológica na educação
E1-GA-ME E1-ND-ME	Destaca-se que até 20% da carga horária das unidades curriculares desse curso serão desenvolvidas à distância, de forma não presencial.	Mediação tecnológica na educação
E1-ND-AEaD02	As Unidades Curriculares terão atividades não presenciais, ou seja, à distância (EaD), até o limite de 20% da carga horária.	Mediação tecnológica na educação
E1-TN-AEaD03 E1-TR-AEaD03	A Carga Horária Total em atividades EaD dos componentes curriculares obrigatórios do curso é inferior a 20% do total.	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD05	As aulas serão organizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e no SIGAA com foco no ensino e desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades por parte dos alunos.	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD07	A interação entre professor e aluno ocorre de forma assíncrona nos fóruns de discussão e de forma síncrona em web conferências e chats.	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD08	O professor organizará os conteúdos e atividades de aprendizagem e avaliação no Moodle, bem como fará a tutoria do curso.	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD10	As atividades são organizadas	Mediação tecnológica na

	no Moodle por meio de questionários, fóruns entre outros recursos da ferramenta.	educação
E1-GA-AEaD03	A interação professor/aluno nas unidades curriculares a distância deste curso acontecerão no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) institucional podendo ser suportado pela plataforma Moodle e/ou SIGAA, com realização de atividades síncronas e assíncronas, tais como: envios de tarefa, fóruns de discussão, questionários objetivos e/ou dissertativos, enquetes, wikis, glossários, estudos de caso, portfólios, entre outros.	Mediação tecnológica na educação
E1-GA-AEaD04	Os conteúdos, serão disponibilizados também no AVEA utilizando-se de recursos como livros digitais, sites externos, arquivos e páginas digitais, mídias audiovisuais que contemplem objetos de aprendizagem (vídeos, simuladores e outros), material complementar, textos de domínio público, material didático (apostila/livro) etc.	Mediação tecnológica na educação
E1-GA-AEaD04	Poderá haver encontros síncronos com os estudantes em cada UC que serão realizados via webconferência de modo que, a partir de um computador em sua casa ou no ambiente do trabalho, os discentes poderão interagir em tempo real com seus colegas, professores e demais convidados.	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD06	O conteúdo está organizado em cadernos pedagógicos digitais, textos, apresentações e estudos de caso em pdf e em vídeo aulas.	Mediação tecnológica na educação
E1-EV-AEaD13	O professor responsável pela unidade curricular com previsão de atividades a distância, deverá disponibilizar material didático adequado,	Mediação tecnológica na educação

	respeitando a linguagem dialógica que caracteriza a EaD, usar estratégias adequadas de interação mediadas por tecnologias e que contemplem as especificidades de comunicação dos alunos, produzir e organizar o SIGAA.	
E1-ND-AEaD03	Os professores, em seu plano de ensino, postados no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA, indicarão quais serão as atividades não presenciais, o material de apoio para essas atividades, suas respectivas cargas horárias, cronograma, critérios de avaliação e formas de interação entre estudantes e docentes.	Mediação tecnológica na educação
E1-ND-AEaD04	As metodologias das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação deverão ser adequadas à modalidade EaD, caracterizada por linguagem dialógica, mediação pedagógica, com uso de tecnologias, que facilitam a interação entre discentes e docentes, tais como ambiente virtual de aprendizagem e mídias digitais.	Mediação tecnológica na educação
E1-TN-AEaD04 E1-TR-AEaD04	O professor responsável pela unidade curricular, com previsão de atividades à distância, deverá disponibilizar material didático adequado, respeitando a linguagem dialógica que caracteriza a EaD, usar estratégias adequadas de interação mediadas por tecnologias e que contemplem as especificidades de comunicação dos alunos (texto, áudio ou vídeo espacial), produzir e organizar o SIGAA, que será o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).	Mediação tecnológica na educação

E1-TN-AEaD05 E1-TR-AEaD05	Os trabalhos realizados de forma não presencial, necessariamente, devem estar relacionados aos trabalhos presenciais do docente, em consonância com o PPC do curso.	Mediação tecnológica na educação
E1-TN-AEaD06 E1-TR-AEaD06	No plano de ensino serão descritas quais serão as atividades não presenciais, a metodologia das atividades e os mecanismos de interação entre professores e alunos.	Mediação tecnológica na educação
E1-TN-EC-LC-I02	Nas atividades de pesquisa para posterior produção textual, a etapa de levantamento de dados bibliográficos será efetuada por meio de atividades realizadas à distância (8h), com tarefas orientadas pela docente e postadas pelos discentes via sistema SIGAA na data planejada como EaD.	Mediação tecnológica na educação
E1-TR-EC-LC-I02	Nas atividades de pesquisa para posterior produção textual, a etapa de levantamento de dados bibliográficos será efetuada por meio de atividades realizadas à distância (4h), com tarefas orientadas pela docente e postadas pelos discentes via sistema SIGAA na data planejada como EaD.	Mediação tecnológica na educação

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Nesta seção, reunimos as US que envolvem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação. A partir dessa análise, pudemos perceber que as TICs ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DTIC), como constam nos PPCs, se dividem em três frentes. A primeira delas, no início da tabela, traz as possibilidades de uso dos ambientes virtuais para a prática educativa. Envolve a gestão, a escolha metodológica por parte dos cursos. Com exceção do curso de Restaurante e Bar, todos os demais proporcionam ao menos 20% de sua carga horária para atividades à distância. Além da definição da carga horária, essas US ainda discorrem sobre as plataformas utilizadas, sendo o Moodle e o Sigaa,

sobre o formato de interação, são síncronas ou assíncronas, via fóruns, chats etc. e ainda sobre o papel do professor na tutoria e no planejamento das atividades EaD.

A segunda frente refere-se às decisões a respeito das metodologias de ensino à distância, como o uso de recursos digitais como vídeos, simuladores, apostilas, mídias audiovisuais etc. Outro aspecto agrupado nesta análise são as US que representam a organização das atividades, como questionários, fóruns, portfólios, wikis, estudos de caso etc. Em terceiro identificamos US que representam ações de avaliação e planejamento das atividades, como os critérios para avaliação das atividades à distância, a integração entre atividades presenciais e não presenciais e o planejamento e organização das atividades EaD pelos professores.

Para Almeida (2024, p.57), essa área de intervenção

Visa à incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos processos educativos, de forma a ampliar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem, sempre privilegiando a sua utilização humanizada e colaborativa, tendo como centro do processo o educando e o processo de aprendizagem – e não o conteúdo nem a tecnologia.

Implica dizer que a tecnologia não deve ser apenas um instrumento de ensino, mas sim um espaço de vivência pedagógica, de forma a ampliar as trocas e o diálogo, um ambiente onde os alunos aprendem de forma ativa e colaborativa. Entendemos, com base em Soares (2014), que a presença das TICs na escola não pode se resumir a simples utilização de ferramentas digitais, o foco tem que estar na sua gestão democrática, garantindo pleno acesso por parte de toda comunidade escolar, com acesso igualitário e oportunidades de uso crítico. O autor compreende que o uso das TICs na educação devem ser mais do que um meio de transmissão de conteúdo, tornando-se um espaço de participação, criação e apropriação democrática, ao que as práticas educacionais podem contribuir.

Compreendemos que as US que abordam interação, metodologias ativas e apropriação tecnológica pelos estudantes vão ao encontro dessa definição do que se espera do uso das TICs na educação, da visão que a EC têm sobre elas. Uma vez que nossa intenção com essa análise é a de compreender se há espaços para a EC nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC, podemos inferir que as bases que

sustentam as atividades EaD convergem com os princípios da área de intervenção mediação tecnológica na educação.

Considerações finais sobre os dados coletados

A análise dos PPCs à luz das áreas de intervenção da educomunicação permitiu identificar diferentes níveis de incidência das categorias de análise, bem como as implicações dessa presença (ou ausência) para a formação dos estudantes e para o projeto pedagógico como um todo.

A AI da Educação para a Comunicação é a mais fortemente presente nos PPCs, incidindo tanto no eixo das práticas pedagógicas quanto no eixo do perfil do egresso. Constatou-se que todos os cursos apresentam, em suas matrizes curriculares, ao menos uma unidade relacionada a “Linguagem e Comunicação” ou correlatas, evidenciando o lugar central da comunicação como competência a ser desenvolvida. As competências e habilidades descritas – como comunicar-se com clareza e fazer uso das TICs de maneira crítica e responsável – aparecem de forma recorrente, indicando a preocupação em formar profissionais capazes de atuar nos contextos comunicacionais de seus campos de trabalho.

A forte presença desta categoria aponta para a consolidação da comunicação como um eixo estruturante da formação técnica. Entretanto, observa-se uma ênfase maior no âmbito disciplinar e menos em dimensões transversais, o que limita a potencialidade crítica e cidadã da educomunicação, restrita muitas vezes ao domínio da língua e das ferramentas digitais.

Em relação à Pedagogia da Comunicação, ela aparece de maneira indireta, sobretudo nas metodologias ativas propostas (debates, projetos, atividades práticas) e na valorização do diálogo em processos de ensino-aprendizagem. Embora não seja nomeada explicitamente como prática educ comunicativa, a ênfase em metodologias participativas e democráticas se alinha ao que Soares (2014) define como princípios de um ambiente educ comunicativo.

A presença dessa categoria indica uma abertura dos cursos para práticas dialógicas, mas sua ausência explícita nos PPCs também revela que há espaço para aprofundar e sistematizar tais práticas a partir de uma intencionalidade educ comunicativa. Assim, o potencial transformador da comunicação como prática pedagógica ainda se encontra subaproveitado.

A análise evidenciou a forte presença das TICs nos PPCs, especialmente no que diz respeito à EaD, à organização das atividades mediadas por plataformas (Moodle, Sigaa) e ao uso de recursos digitais em sala de aula. Essa dimensão aparece de forma mais estruturada nos documentos, refletindo a preocupação institucional em garantir carga horária a distância, recursos e metodologias. No entanto, observa-se que o enfoque dado é predominantemente instrumental (plataformas, ferramentas, metodologias de EaD), com menos destaque para aspectos críticos e democráticos de apropriação das tecnologias.

A presença da tecnologia é marcante, mas sua utilização nem sempre está orientada por princípios de mediação pedagógica dialógica. Isso implica que, embora as condições estruturais estejam garantidas, a educomunicação, através da AI Mediação tecnológica na educação pode contribuir para deslocar o foco do uso instrumental para o uso crítico e democrático, promovendo espaços de participação e criação.

Em síntese, a categoria Educação para a Comunicação é a mais consolidada e transversal nos PPCs, revelando-se como núcleo estruturante da formação técnica. Já a Pedagogia da Comunicação aparece de modo mais difuso, atrelada a metodologias ativas, mas carece de explicitação e de maior intencionalidade educacional. Por sua vez, a Mediação Tecnológica está fortemente presente, mas com predominância de uma visão instrumental, o que abre espaço para avanços no sentido de práticas mais críticas e participativas. Já a AI Expressão através das artes não encontrou ressonância nos documentos analisados.

Esses resultados evidenciam que há, sim, espaços para a inserção da educomunicação nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC, mas que essa inserção se dá de forma desigual entre as categorias analisadas. Enquanto algumas dimensões (como a disciplinaridade da comunicação e a estruturação tecnológica) já se encontram contempladas, outras (como a pedagogia da comunicação e o uso crítico das tecnologias) ainda precisam ser fortalecidas para que os PPCs possam consolidar-se como ambientes plenamente educacionais.

4.2 Questionário

Com o intuito de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, especialmente aqueles relacionados às práticas educativas dos docentes e seus graus de conhecimento a respeito da educomunicação, optou-se pela aplicação de um questionário estruturado. A escolha desse instrumento justifica-se por sua natureza prática e pelo fato de poder ser respondido sem a presença do pesquisador, característica ressaltada por Marconi e Lakatos (2003, p. 201), ao afirmarem que:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

O questionário foi elaborado por meio da plataforma Google Formulários e enviado por e-mail a docentes previamente selecionados, com base em contatos estabelecidos com a coordenação do Câmpus. No cabeçalho do formulário, inseriu-se uma nota explicativa sobre os objetivos da pesquisa, sua relevância acadêmica e social, além de um apelo à participação voluntária, reforçando seu caráter confidencial. Conforme orientam Marconi e Lakatos (2003, p. 203), todo questionário deve ser acompanhado de instruções claras e notas explicativas que informem adequadamente os respondentes sobre o que se espera deles.

Com o objetivo de alcançar uma compreensão mais ampla e diversificada sobre as práticas docentes e suas relações com a educomunicação, o questionário foi composto por diferentes tipos de perguntas: questões fechadas de múltipla escolha, campos para respostas abertas (em tópicos selecionados), e itens formulados a partir da escala de Likert. Este último formato foi utilizado em três questões: duas voltadas à frequência com que determinadas atividades são realizadas — cujas opções variaram de "nunca" a "muito frequentemente" — e uma relacionada ao grau de concordância com determinada afirmação, cujas opções foram: "discordo totalmente", "discordo", "não concordo nem discordo", "concordo" e "concordo fortemente".

A construção do instrumento considerou o equilíbrio entre extensão e profundidade, buscando evitar o cansaço dos participantes sem comprometer a coleta de dados relevantes. Nesse sentido, seguiu-se a recomendação de Marconi e

Lakatos (2003, p. 203), segundo a qual um questionário deve conter entre 20 e 30 perguntas e demandar cerca de 30 minutos para ser respondido, sempre respeitando as especificidades da pesquisa e do público-alvo. Para Günther (2003), a estrutura do questionário exerce influência direta na qualidade das respostas e na disposição do respondente em colaborar. Segundo o autor:

Uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir o esforço físico e/ou mental do respondente, além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira uma 'conversa com objetivo', mantendo-se o interesse do respondente em continuar (Günther, 2003, p. 6).

Com base nas orientações desse autor, o questionário foi organizado segundo três princípios: (1) partir do geral para o específico; (2) seguir uma sequência lógica de raciocínio; e (3) agrupar os itens por temas correlatos. Assim, optou-se por estruturar o instrumento a partir das quatro áreas de intervenção da educomunicação (Soares, 2014a): (1) Educação para a comunicação; (2) Pedagogia da comunicação; (3) Mediação tecnológica na educação; e (4) Expressão pelas artes.

A primeira seção do questionário abordou aspectos gerais da atuação docente, como área de formação, disciplinas lecionadas e tempo de trabalho no IFSC. Essas informações, embora relativas ao perfil dos participantes, não devem ser confundidas com os dados sócio-demográficos apresentados posteriormente. Trata-se de um conjunto de dados fundamentais para a leitura analítica dos resultados, pois permitem cruzamentos importantes com as práticas e conhecimentos relacionados à educomunicação.

A segunda seção concentrou-se em questões mais específicas, voltadas à identificação do grau de conhecimento dos docentes sobre o campo da educomunicação. Já a terceira seção foi destinada à identificação das práticas docentes que se relacionam com as áreas de intervenção da educomunicação, avaliando se tais práticas são adotadas de forma intencional ou intuitiva. Nessa etapa, as perguntas foram formuladas com base na escala Likert, permitindo verificar a frequência com que os participantes realizam determinadas ações.

A quarta seção teve como foco a compreensão das relações estabelecidas entre os docentes e seus alunos, considerando que a educomunicação não se limita ao uso pedagógico das mídias, mas também envolve aspectos como diálogo, protagonismo, liderança e vínculo interpessoal (SOARES, 2014a, p. 95). Também nesta seção, empregou-se a escala de frequência para captar as dinâmicas relacionais no cotidiano pedagógico.

A quinta e última seção reuniu os dados sócio-demográficos dos participantes. Conforme defende Günther (2003), esse tipo de informação deve ser solicitado ao final do instrumento, evitando que o início da atividade de resposta seja marcado por dados considerados pouco envolventes, o que pode reduzir o engajamento do respondente com o restante do questionário. Neste caso, os dados dessa seção não serão utilizados para análise de conteúdo, servindo exclusivamente para a caracterização da amostra.

Antes da aplicação definitiva, o questionário foi submetido a um pré-teste com três especialistas das áreas da comunicação e da educação, a fim de verificar a adequação do instrumento às exigências da pesquisa. Essa etapa foi essencial para garantir a fidedignidade, validade e operatividade do questionário, conforme sugerido por Marconi e Lakatos (2003, p. 203). Segundo as autoras, a fidedignidade assegura que diferentes pesquisadores obtenham os mesmos resultados com o mesmo instrumento; a validade diz respeito à pertinência das informações coletadas para os objetivos da pesquisa; e a operatividade refere-se à clareza e acessibilidade da linguagem empregada.

Com base nas contribuições dos especialistas e na análise dos resultados do pré-teste, foram realizadas as adequações necessárias para assegurar que o questionário final estivesse em conformidade com os objetivos do estudo e em condições de proporcionar dados confiáveis para a análise a seguir apresentada.

Com relação à amostragem, o Câmpus Continente conta com setenta professores, desse total, contamos com a participação de doze deles, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. A partir dessa amostragem, obtivemos informações relevantes e com potencial de nos auxiliar na construção do nosso produto educacional.

A análise dos dados oriundos do questionário seguiu uma abordagem mista. As questões fechadas, do tipo múltipla escolha e escala Likert, foram submetidas à

análise estatística descritiva, com apresentação de frequências e percentuais, possibilitando uma visão panorâmica do perfil dos docentes e de suas percepções sobre as práticas educomunicativas.

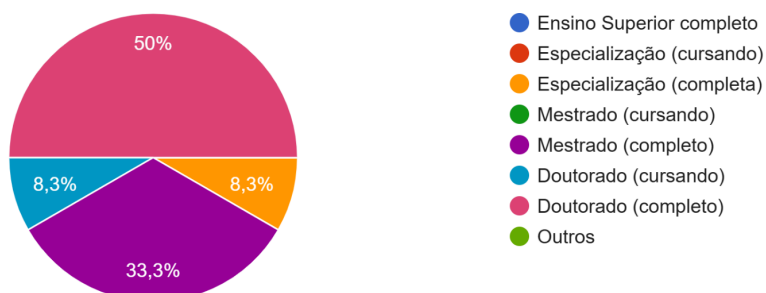
Já as respostas abertas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual permitiu a identificação de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas. A ATD foi escolhida por sua adequação à análise de dados produzidos em contextos educativos, permitindo o entrelaçamento entre os discursos dos sujeitos e os referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

1.1 Qual o seu nível de escolaridade?

Gráfico 1 - Nível de escolaridade

1.1 Qual o seu nível de escolaridade?

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Percebe-se, a partir dos dados coletados, que o corpo docente do IFSC, Câmpus Continente, é composto majoritariamente por doutores (50%) e mestres (33%). Esses dados indicam que os docentes possuem formação *stricto sensu* consistente, o que nos permite inferir que esses profissionais possuem competência para desenvolverem práticas pedagógicas fundamentadas em teorias críticas e inovadoras, como é o caso da educomunicação.

O fato de terem passado por programas de mestrado e doutorado evidencia que esses docentes possuem potencial para incorporarem abordagens interdisciplinares e reflexivas no contexto da EPT.

1.2 Qual a sua formação em nível de graduação? (Citar o nome do curso)

Nesta questão fica clara a diversidade das formações em nível de graduação, o que reflete a multiplicidade de áreas do conhecimento que compõem o cenário da EPT. De acordo com os dados obtidos, identificou-se a presença de formações nas seguintes áreas:

- Ciências da Saúde e Alimentação: Farmácia - Habilitação em Bioquímica/Tecnologia de Alimentos; Nutrição (duas ocorrências); Gastronomia;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Direito; Geografia;
- Linguagens: Letras - Espanhol; Letras - Português;
- Turismo, Hotelaria e Hospitalidade: Turismo e Hotelaria; Turismo e Gastronomia; Tecnólogo em Hotelaria; Bacharelado em Turismo e Hotelaria; Bacharelado em Gastronomia;
- Moda e Design: Moda - Estilismo.

Essa pluralidade de formações revela um corpo docente constituído por profissionais com percursos acadêmicos que atravessam campos distintos, fortemente conectados às áreas do turismo, gastronomia, hospitalidade e alimentação — áreas diretamente vinculadas aos cursos ofertados pelo câmpus. Essas áreas de formação inicial nos indicam que há espaço para a proposição de um material didático sobre educomunicação, uma vez que esses docentes não tiveram contato com os elementos da comunicação na educação em suas matrizes curriculares na graduação.

Por outro lado, temos também a presença de docentes oriundos das ciências humanas e da linguagem, o que indica que possa ter havido valiosas contribuições a partir de abordagens mais críticas e comunicacionais em seus processos formativos, o que os torna aptos a absorverem melhor os conceitos da educomunicação e assim integrarem as PPE e as AI em suas práticas docentes com maior aproveitamento.

1.3 Qual o curso de especialização que você realizou? (opcional)

A formação lato sensu dos docentes participantes revela um panorama heterogêneo, refletindo a pluralidade de áreas de atuação no Câmpus Continente e a busca por aprofundamento em temáticas específicas relacionadas tanto à área técnica quanto à educação.

Os cursos de especialização realizados se distribuíram nas seguintes áreas:

- **Área de Alimentos, Saúde e Hospitalidade:**
 - Desenvolvimento de novos produtos alimentícios;
 - Biossegurança;
 - Gestão da qualidade em gastronomia;
 - Especialização Multiprofissional em Saúde da Família;
 - Planejamento e Gestão Hoteleira.

- **Área de Educação e Linguagens:**
 - Linguagens e EaD, Alfabetização e Letramento;
 - Diplomado em Pedagogía y Lengua;
 - Educação para a diversidade com ênfase em EJA (IFSC);
 - Formação de Formadores (LED - UFSC);
 - Profis;
 - Especialização em Administração, Gestão Pública e Políticas Sociais.

- **Área de Moda e Design:**
 - Moda (UDESC).

Essa variedade de especializações demonstra o esforço de parte do corpo docente em aprofundar-se em temas diretamente relacionados à prática profissional ou pedagógica, o que pode representar uma abertura à adoção de metodologias alternativas, como a educomunicação, sobretudo entre aqueles que cursaram especialização com foco educacional, como EaD, alfabetização, EJA e formação de formadores.

A presença de especializações voltadas à gestão pública, políticas sociais e diversidade também é um indicativo positivo no sentido de uma compreensão mais ampla da função social da educação e da necessidade de práticas comunicativas dialógicas, especialmente em contextos educativos complexos e inclusivos.

No entanto, nota-se que nenhum dos participantes declarou ter cursado uma especialização específica na área da educomunicação ou áreas correlatas, o que sugere a ausência desse campo na formação continuada dos docentes e reforça a pertinência de um material didático que oriente sobre a integração entre comunicação e educação, como o que se propõe neste trabalho.

1.4 Qual o curso de mestrado que você realizou? (opcional)

A análise dos cursos de mestrado realizados pelos docentes participantes revela novamente a diversidade de áreas de concentração, o que reafirma o caráter multidisciplinar do corpo docente atuantes nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC, Câmpus Continente. Esses dados indicam que os docentes possuem qualificação acadêmica significativa, distribuída em três grandes campos do conhecimento: educação e ciências humanas, saúde e nutrição, e turismo e hospitalidade.

- **Turismo e Hospitalidade:**
 - Mestrado em Turismo e Hotelaria;
 - Mestrado em Desenvolvimento Regional (com forte interface com o setor de serviços e hospitalidade).

- **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:**
 - Geografia Humana;
 - Geografia (UFSC);
 - Mestrado em Educação (UFSC);
 - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFSC);

- **Linguística e Linguagens:**
 - Mestrado em Linguística Teórica.

- **Ciências da Saúde e Alimentação:**

- Mestrado em Nutrição (UFSC);
- Mestrado em Nutrição com enfoque em estudo bioquímico e dietético de populações.

Destaca-se, ainda, a presença de mestrados diretamente vinculados ao campo educacional, como os realizados em Educação, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e Linguística, o que pode favorecer uma maior reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, linguagem e mediação pedagógica. Em especial, o Mestrado Profissional em EPT aparece como um elemento promissor no sentido da articulação entre teoria, prática e inovação pedagógica no contexto da educação técnica.

Entretanto, observa-se, assim como nos dados da especialização, que nenhum docente indicou formação *stricto sensu* diretamente relacionada à educomunicação ou áreas correlatas, o que reforça a hipótese de que o conhecimento e a aplicação desses conceitos no cotidiano pedagógico possam ocorrer de maneira intuitiva ou fragmentada. Essa lacuna justifica a proposta deste trabalho de desenvolvimento de um produto educacional que promova o aprofundamento conceitual e prático sobre educomunicação no contexto da EPT.

1.5 Qual o curso de doutorado que você realizou? (opcional)

Assim como ocorreu com a análise das formações anteriores, percebe-se uma variedade de áreas, que foram assim agrupadas:

- **Geografia:**

- Geografia Humana;
- Geografia (três ocorrências, incluindo Geografia pela UFSC);

- **Linguística e Psicologia da Linguagem:**

- Doutoranda em Linguística;
- Psicolinguística Aplicada;

- **Estudos Alimentares e Culturais:**

- Patrimónios Alimentares: Culturas e Identidades (Universidade de Coimbra).

A predominância da área de Geografia, com diferentes abordagens e ênfases, sugere uma forte presença de docentes com formação voltada à compreensão dos espaços sociais, culturais e ambientais. Esta formação pode contribuir com análises críticas sobre território, identidade, relações sociais e práticas educativas contextualizadas — elementos que dialogam com as premissas da educomunicação, ainda que não diretamente.

A presença de pesquisadoras na área da Linguística e Psicolinguística também representa um potencial importante para a reflexão sobre linguagem, comunicação e os processos de significação presentes no ambiente escolar. Esse repertório pode servir de base para a construção de práticas mais dialógicas, com atenção à mediação simbólica no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se ainda a formação na área de Patrimónios Alimentares: Culturas e Identidades, obtida na Universidade de Coimbra, a qual oferece uma perspectiva interdisciplinar entre cultura, história, alimentação e identidade. Essa formação pode contribuir para uma abordagem crítica e comunicacional no ensino técnico, sobretudo nos cursos voltados à gastronomia e hospitalidade, aproximando práticas educativas dos contextos culturais e sociais dos estudantes.

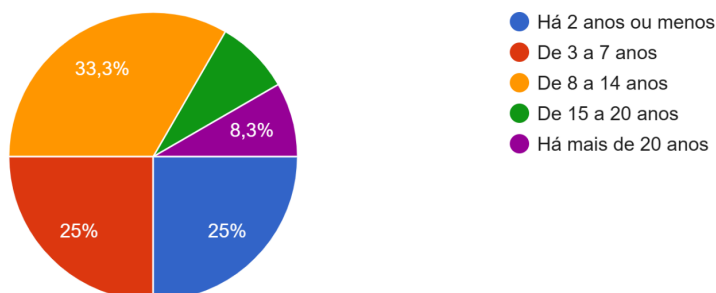
No entanto, assim como verificado nos dados sobre especializações e mestrados, não foi identificado nenhum doutorado diretamente voltado à educomunicação ou áreas correlatas. Esta constatação reforça o diagnóstico de uma lacuna formativa no corpo docente quanto ao domínio específico da educomunicação, mesmo entre aqueles com alta titulação acadêmica. Tal constatação sustenta a relevância da proposta deste trabalho, que busca contribuir para a inserção intencional e crítica da educomunicação nas práticas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica.

1.6 Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

Gráfico 2 - Tempo de formação

1.6 Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

A análise do tempo decorrido desde a obtenção do título de mestrado ou doutorado pelos docentes participantes permite observar a distribuição temporal da formação *stricto sensu* no Câmpus Continente do IFSC. Os dados indicam que:

- 25% dos(as) docentes obtiveram seu título há 2 anos ou menos;
- 25% entre 3 e 8 anos;
- 33% entre 8 e 14 anos;
- 8,3% entre 15 e 20 anos;
- 8,3% há mais de 20 anos.

A metade dos respondentes (50%) concluiu sua formação *stricto sensu* nos últimos oito anos, o que pode indicar maior proximidade com as discussões pedagógicas mais recentes e, possivelmente, maior abertura à incorporação de práticas inovadoras, como a educomunicação.

O grupo com tempo de formação entre 8 e 14 anos representa 33% dos respondentes, indicando a presença de docentes com experiência consolidada no exercício da docência, cuja prática pode ser enriquecida por processos reflexivos e de atualização contínua.

Já os docentes com maior tempo desde a titulação, abrangendo os intervalos de 15 a 20 anos e mais de 20 anos (ambos com 8,3%), representam um contingente menor, mas importante, pois sua trajetória institucional mais longa pode contribuir

para o resgate de memórias pedagógicas e para a articulação entre tradição e inovação no campo da EPT.

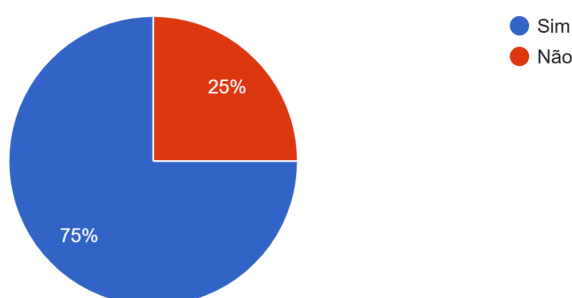
Assim, a composição do grupo revela uma diversidade geracional e formativa que pode favorecer o diálogo interpares e a construção de práticas pedagógicas mais integradas, sobretudo se houver mediação adequada por meio de processos formativos que abordem a educomunicação como um campo estruturante das relações pedagógicas contemporâneas.

1.7 Você realizou algum curso de formação continuada nos últimos 5 anos? (Considere cursos com carga horária a partir de 60 horas). (opcional)

Gráfico 3 - Curso de formação continuada

1.7 Você realizou algum curso de formação continuada nos últimos 5 anos? (Considere cursos com carga horária a partir de 60 horas). (opcional)

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

A respeito da participação em cursos de formação continuada nos últimos cinco anos, considerando apenas aqueles com carga horária igual ou superior a 60 horas, os dados revelam que 75% dos docentes responderam afirmativamente, enquanto 25% declararam não ter realizado esse tipo de formação no período analisado.

Esse resultado indica um índice significativo de envolvimento com processos formativos recentes, o que sugere um corpo docente comprometido com a atualização e o aperfeiçoamento profissional. A formação continuada é reconhecida como um dos principais caminhos para o fortalecimento da prática docente,

especialmente no contexto da EPT, onde as transformações nos campos do saber e do mundo do trabalho exigem constante revisão das metodologias e abordagens pedagógicas.

Embora tenhamos um percentual de 25% dos docentes que não realizou nenhuma formação continuada nos últimos cinco anos, os dados reforçam a pertinência da proposta deste trabalho, ao considerar o desenvolvimento de um material didático sobre educomunicação, voltado a docentes da EPT. A presença de um grupo significativo com experiências recentes em formação demonstra abertura para novas aprendizagens, enquanto o grupo que não participou desses processos representa um público estratégico para ações institucionais que promovam o engajamento e a valorização do desenvolvimento profissional.

1.8 Se a resposta anterior foi afirmativa, indique o nome ou a área de formação que se concentrava o curso. (opcional)

Entre os docentes que afirmaram ter participado de cursos de formação continuada com carga horária igual ou superior a 60 horas nos últimos cinco anos, as respostas indicam uma variedade de áreas temáticas, demonstrando a busca por qualificação em diferentes dimensões do fazer docente e técnico. As áreas mencionadas foram:

- Tecnologias na Educação e TICs:
 - TICs na Educação;
 - Tecnologias na Educação;
 - Produção de Videoaulas (UFSC).

- Educação e Práticas Pedagógicas:
 - Formação sobre teorias de ensino e aprendizagem;
 - Educação.

- Linguagens e Comunicação:
 - Cursos de Idiomas;

- Linguística.
- Ciências Humanas e Relações Interpessoais:
 - História da Arte;
 - Imagem pessoal e Relações Interpessoais.
- Propriedade Intelectual
- Área Técnica:
 - Gastronomia e Nutrição.

A predominância de cursos voltados para o uso de tecnologias digitais na educação, assim como a presença de temas relacionados à formação pedagógica, revela uma preocupação dos docentes com o aprimoramento de suas práticas em consonância com as demandas da contemporaneidade educacional. Esse dado é especialmente relevante para o presente trabalho, pois evidencia um campo de interesse já existente que pode ser mobilizado para introduzir e aprofundar o conceito de educomunicação, que justamente articula comunicação, tecnologia e práticas pedagógicas dialógicas.

Ainda que nenhum curso mencionado traga explicitamente o termo “educomunicação”, algumas das temáticas — como produção de videoaulas, TICs e teorias da aprendizagem — dialogam diretamente com as áreas de intervenção educacionais. Isso pode indicar que práticas pedagógicas educacionais já estejam sendo desenvolvidas de forma intuitiva ou fragmentada, sem necessariamente serem reconhecidas como tais pelos docentes, o que reforça a relevância de um processo formativo que sistematize esse conhecimento e o vincule intencionalmente ao cotidiano pedagógico da EPT.

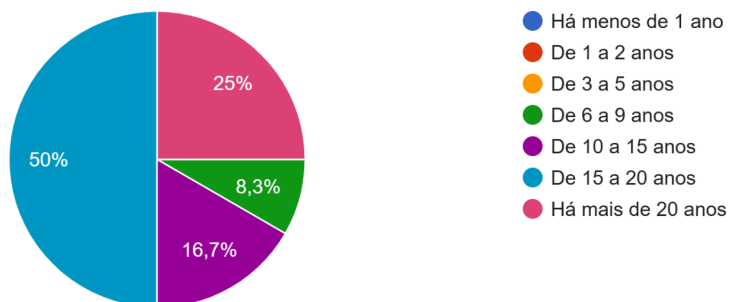
Além disso, a presença de formações em áreas técnicas (gastronomia e nutrição) e em temas culturais e interpessoais demonstra que os interesses formativos dos docentes ultrapassam o campo estritamente técnico, revelando uma abertura à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento integral do educador — aspectos centrais à proposta educacional.

1.9 - Há quantos anos você leciona (toda sua carreira)?

Gráfico 4 - Tempo de atuação

1.9 - Há quantos anos você leciona (toda sua carreira)?

12 respostas



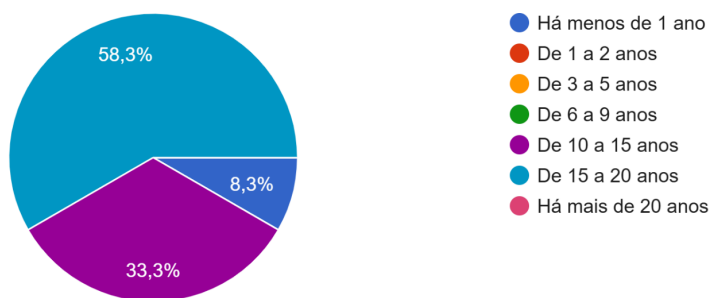
Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

1.10 Há quanto tempo atua como professor no IFSC?

Gráfico 5 - Tempo de atuação IFSC

1.10 Há quanto tempo atua como professor no IFSC?

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Em relação ao tempo de atuação como docente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), os dados coletados apontam uma concentração significativa de

professores com longa trajetória institucional. A distribuição das respostas foi a seguinte:

- 8,3% atuam há menos de um ano;
- 0% entre 1 a 9 anos;
- 33,3% atuam entre 10 e 15 anos;
- 8,3% entre 15 e 20 anos;
- 0% há mais de 20 anos.

Essa distribuição revela que a maioria dos docentes respondentes já possui uma década ou mais de experiência no IFSC, somando 41,6% com mais de 10 anos de atuação, o que caracteriza um corpo docente institucionalmente consolidado. A ausência de docentes com tempo de atuação entre 1 e 9 anos indica uma lacuna geracional intermediária na amostra ou uma possível estabilização no quadro docente ao longo dos últimos anos.

A predominância de professores com trajetória longa na instituição é um dado relevante, pois permite inferir que esses profissionais já estão familiarizados com a cultura organizacional do IFSC e com os desafios e especificidades da EPT. Esse conhecimento institucional pode ser um facilitador para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, desde que sejam acompanhadas por processos formativos coerentes e significativos.

Por outro lado, a presença de docentes com menos de um ano de atuação (8,3%) aponta para a existência de novos integrantes no corpo docente, que podem representar abertura a novas abordagens, como a educomunicação, sobretudo se acolhidos por uma cultura institucional que valorize práticas dialógicas, colaborativas e centradas na comunicação.

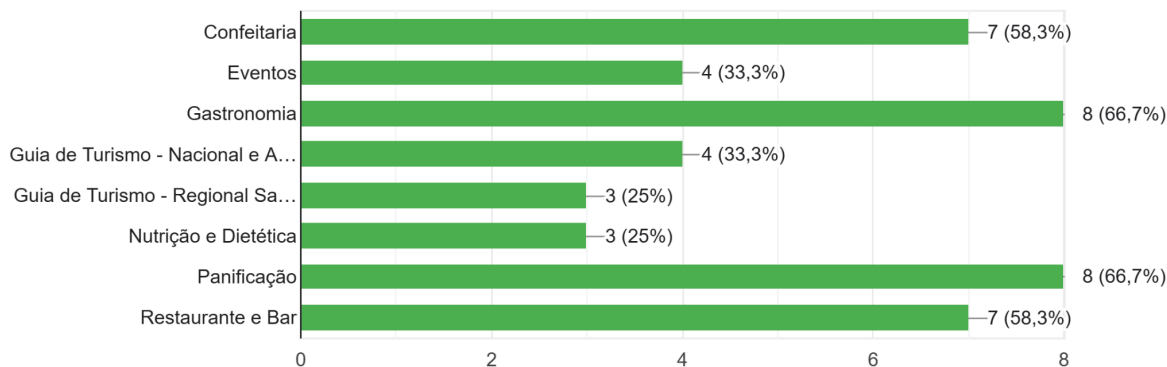
Portanto, o dado referente ao tempo de atuação reforça a necessidade de ações formativas que contemplem tanto a valorização da experiência acumulada quanto a promoção de espaços de reflexão sobre as práticas educativas atuais, favorecendo o diálogo intergeracional e a renovação crítica do fazer docente.

1.11 Em qual curso atua?

Gráfico 6 - Curso de atuação

1.11 Em qual curso atua?

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Os dados referentes à atuação docente nos cursos ofertados pelo IFSC, Câmpus Continente, revelam uma ampla participação dos professores em diferentes áreas da Educação Profissional e Tecnológica, em especial nos cursos voltados à alimentação, hospitalidade e turismo. Como os participantes puderam assinalar mais de um curso, os percentuais representam a frequência relativa de atuação docente em cada formação técnica, conforme listado abaixo:

- Gastronomia – 66,7%
- Panificação – 66,7%
- Restaurante e Bar – 58,3%
- Confeitaria – 58,3%
- Eventos – 33,3%
- Turismo Nacional – 33,3%
- Turismo Regional – 25%
- Nutrição e Dietética – 25%

Observa-se que a maior concentração de docentes está nos cursos de Gastronomia e Panificação, seguidos por Restaurante e Bar e Confeitaria. Esses dados reforçam o eixo tecnológico predominante do câmpus, voltado à área de

Alimentação e Hospitalidade, além da presença relevante de docentes atuando também nos cursos da área de Turismo e Eventos.

A atuação em múltiplos cursos por parte de um mesmo docente evidencia a multiplicidade de funções pedagógicas desempenhadas e a necessidade de estratégias de ensino que dialoguem com diferentes realidades formativas. Nesse contexto, a educomunicação se apresenta como uma abordagem potencializadora, pois favorece a construção de práticas interativas, expressivas e colaborativas, independentemente da especificidade técnica de cada curso.

Além disso, essa diversidade de atuação pode ser compreendida como um indicativo de que as práticas pedagógicas são permeadas por experiências interdisciplinares, exigindo do docente não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade comunicacional, habilidades de mediação e abertura ao protagonismo estudantil — aspectos centrais da abordagem educacional.

Tais dados sustentam a proposta deste trabalho, ao apontar a relevância de uma formação continuada que auxilie os docentes a integrar os fundamentos da educomunicação às suas práticas pedagógicas cotidianas nos diferentes cursos técnicos.

1.12 Em qual(quais) unidade(s) curricular(es)?

As respostas à questão sobre as unidades curriculares em que os(as) docentes atuam revelam uma diversidade significativa de áreas, refletindo o caráter multidisciplinar da oferta formativa do IFSC – Câmpus Continente. A variedade de disciplinas abrange desde os componentes técnico-profissionais dos cursos de gastronomia, nutrição, panificação e confeitaria até disciplinas da formação geral e de cursos de nível superior e pós-graduação, como língua espanhola, geografia, história da arte, turismo e formação de professores.

Essa heterogeneidade permite observar potenciais articulações entre as práticas docentes e as áreas de intervenção da educomunicação, ainda que, em muitos casos, essas práticas ocorram de forma intuitiva e não sistematizada.

Quando falamos de Educação para a Comunicação, podemos citar disciplinas como Sociedade e Trabalho, Patrimônio Cultural, Geografia dos Povos e Comunidades Tradicionais e Relações Interpessoais que se configuram como espaços privilegiados para a promoção de uma leitura crítica da mídia e dos

discursos sociais, características centrais dessa área de intervenção. A possibilidade de discutir representações sociais, cultura, poder e identidade nesses componentes curriculares pode ser potencializada por abordagens educomunicativas que estimulem a reflexão e a problematização das mensagens e mídias presentes no cotidiano dos(as) estudantes.

Já no que tange à Pedagogia da Comunicação, que pode ser definida como construtora de ambientes pedagógicos mais horizontais, com valorização do diálogo, da escuta ativa e da participação discente, podemos citar disciplinas como Habilidades Básicas, Prática Profissional, Ambientação Profissional, bem como aquelas que envolvem o planejamento de cardápios e o trabalho em equipe nos serviços de alimentos e bebidas, são exemplos concretos de situações pedagógicas que demandam processos comunicacionais efetivos entre docentes e estudantes. A atuação nesses espaços oferece oportunidades concretas para implementar a pedagogia da comunicação, desde que haja intencionalidade na construção de relações formativas mais dialógicas e colaborativas.

Apesar de não haver menção direta ao uso de tecnologias nas unidades curriculares citadas, muitas delas — como Produção e Planejamento de Cardápios, Cozinhas Clássicas Internacionais, Serviços de Restaurante e Bar, Higiene e Manipulação de Alimentos — podem se beneficiar de recursos digitais, plataformas educativas, vídeos, infográficos e sistemas de simulação para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o fato de parte dos docentes ter realizado cursos de formação na área de TICs na educação (conforme questão 1.8) reforça o potencial de integração da área de intervenção educomunicativa. Mediação tecnológica na educação ao currículo técnico.

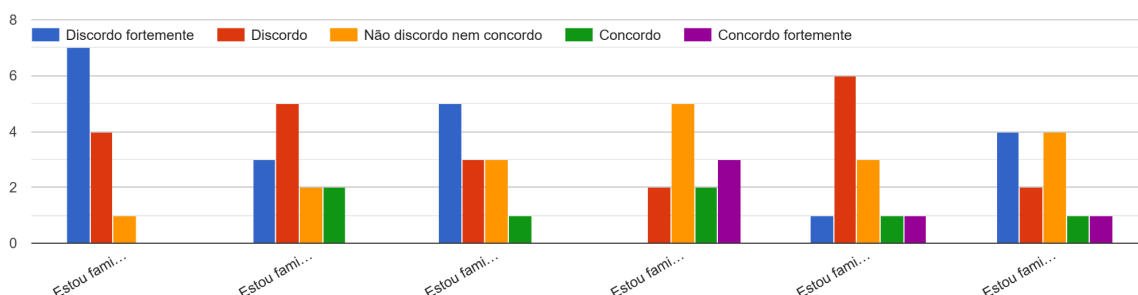
Em relação à AI Expressão Comunicativa por meio das artes, podemos apontar componentes como História da Arte, Marketing Pessoal, Espanhol e disciplinas de leitura e produção textual que apontam diretamente para a possibilidade de inserção de práticas expressivas e criativas no contexto formativo. Mesmo nas disciplinas técnicas de alimentos, há potencial para trabalhar com narrativas visuais, produção audiovisual, registros fotográficos e outras linguagens

artísticas que valorizem a autoria discente, a identidade cultural e o protagonismo, o que se alinha aos princípios dessa área de intervenção.

Dessa forma, a análise das unidades curriculares revela que há espaços concretos para a articulação das quatro áreas de intervenção da educomunicação no currículo dos cursos técnicos e superiores, ainda que tais práticas não estejam institucionalizadas ou explicitamente nomeadas como educacionais. Isso reforça a necessidade de ações formativas sistemáticas, como a elaboração de um material didático, como proposto neste trabalho, que auxilie os(as) docentes a reconhecerem e intencionalizarem práticas já existentes, além de desenvolverem novas estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios da educomunicação.

2. Sobre o seu grau de conhecimento acerca da Educomunicação e suas áreas de intervenção, marque a opção, utilizando a escala a seguir, onde:

Gráfico 7 - Conhecimento sobre Educomunicação



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Esta seção do questionário teve como objetivo avaliar o grau de familiaridade dos(as) docentes com a educomunicação e com suas principais áreas de intervenção, por meio de afirmações que deveriam ser avaliadas conforme a escala Likert. As afirmações abordaram termos-chave como Educomunicação, Pedagogia da Comunicação, Expressão pelas Artes, Mediação Tecnológica na Educação, Educação para as Mídias e Alfabetização Midiática/Literacia Midiática.

De maneira geral, os dados evidenciam baixo grau de familiaridade conceitual com o campo da educomunicação, com variações sutis entre os termos analisados.

2.1 Familiaridade com o termo “Educomunicação”

A maioria expressiva dos(as) participantes afirmou "discordar fortemente" ou "discordar" da afirmação “Estou familiarizado(a) com o termo Educomunicação”, o que indica um desconhecimento conceitual quase generalizado. Apenas uma resposta ficou na zona intermediária ("não discordo nem concordo"), e nenhuma apontou concordância. Isso confirma a hipótese diagnóstica deste trabalho, de que as práticas educacionais, quando existentes, ocorrem sem a intencionalidade pedagógica orientada por um referencial teórico consolidado.

2.2 Familiaridade com a área de intervenção “Pedagogia da Comunicação”

Houve uma ligeira melhora nos índices de reconhecimento, com duas respostas indicando “concordo” e outras duas na categoria intermediária. Ainda assim, a maior parte dos docentes declarou não estar familiarizada com o termo. Isso revela que, embora elementos ligados à pedagogia do diálogo e à horizontalidade comunicacional possam estar presentes nas práticas, o reconhecimento do conceito específico continua restrito.

2.3 Familiaridade com “Expressão pelas Artes” no contexto da educomunicação

Aqui também se percebe uma baixa familiaridade com a terminologia, embora alguns docentes tenham indicado concordância ou posição neutra. Considerando que a maioria atua em cursos com potencial expressivo (gastronomia, panificação, turismo), esse resultado sinaliza que as dimensões criativas e artísticas presentes nas práticas docentes ainda não são lidas como parte da educomunicação, evidenciando uma lacuna formativa.

2.4 Familiaridade com “Mediação Tecnológica na Educação”

Esta foi a única área de intervenção que apresentou resultados mais positivos, com três respostas em “concordo fortemente” e outras três em “concordo”. A maior parte das demais respostas se concentrou na neutralidade. Esses dados indicam que, dentre as áreas da educomunicação, a mediação tecnológica é a mais

reconhecida pelos(as) docentes, provavelmente devido à sua presença mais marcante em formações sobre TICs na educação e ao uso frequente de plataformas digitais no cotidiano pedagógico. No entanto, isso não significa, necessariamente, um reconhecimento da tecnologia como ferramenta de transformação das relações comunicacionais na educação, tal como propõe a educomunicação.

2.5 Familiaridade com “Educação para as Mídias”

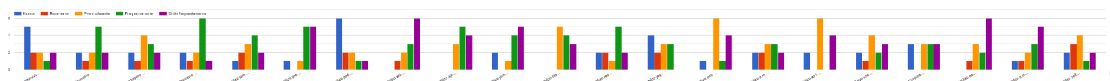
O conhecimento sobre essa área apresentou-se fragmentado. Apenas uma resposta foi de “concordo fortemente”, e outra de “concordo”. A maioria oscilou entre discordâncias e neutralidade. Considerando que essa área envolve a leitura crítica da mídia, parece ainda pouco explorada no currículo da EPT, o que pode explicar seu baixo índice de reconhecimento.

2.6 Familiaridade com os termos “Alfabetização Midiática”, “Literacia Midiática” ou “Educação para a Comunicação”

As respostas a essa questão repetem o padrão anterior, com predomínio de desconhecimento ou neutralidade. Apesar de três respostas afirmativas (“concordo” ou “concordo fortemente”), a maioria segue indicando desconhecimento, o que sugere a necessidade de uma introdução sistemática dos fundamentos teóricos que sustentam essas práticas, sobretudo para que os docentes reconheçam e fortaleçam ações que já desenvolvem de modo intuitivo.

3. Sobre suas práticas pedagógicas, marque a opção que indique o seu grau de frequência de uso com cada atividade abaixo, utilizando a escala a seguir, onde:

Gráfico 8 - Sobre as práticas pedagógicas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Nesta seção buscou-se compreender com que frequência os(as) docentes utilizam práticas pedagógicas associadas às áreas de intervenção da

⁶ O gráfico legível encontra-se como Apêndice F.

educomunicação, conforme sistematizadas por Soares (2011) e Almeida (2013): Educação para a Comunicação, Pedagogia da Comunicação, Mediação Tecnológica na Educação e Expressão Comunicativa pelas Artes. Por meio de afirmações avaliadas em escala de frequência (nunca, raramente, eventualmente, frequentemente e muito frequentemente), foi possível mapear o grau de inserção dessas práticas no cotidiano docente.

De modo geral, observou-se que há indícios de práticas educacionais em desenvolvimento, embora muitas vezes aplicadas de forma intuitiva ou fragmentada, sem a articulação conceitual que as caracterize como intencionais. A seguir, apresenta-se a análise de cada área de intervenção com base nos dados coletados.

3.1 Educação para a Comunicação

Esta área compreende o desenvolvimento do pensamento crítico frente aos meios de comunicação, a análise das linguagens midiáticas e a formação para a leitura crítica da mídia. Observou-se uma presença significativa dessa prática em itens como a leitura crítica de notícias (3.4) e o incentivo à reflexão sobre os meios de comunicação (3.2), que receberam respostas majoritariamente entre “frequentemente” e “muito frequentemente”. No entanto, a produção de conteúdos midiáticos pelos estudantes (3.1) obteve, em sua maioria, respostas como “nunca” ou “raramente”, evidenciando que a dimensão expressiva dessa área ainda é pouco incentivada.

Esse cenário aponta para um deslocamento da educação midiática para uma abordagem mais receptiva e crítica, mas com menor estímulo à autoria e protagonismo discente, dimensões centrais à proposta educacional. A lacuna na produção de mídia por parte dos estudantes evidencia uma potencialidade ainda não explorada de maneira sistemática.

3.2 Pedagogia da Comunicação

A Pedagogia da Comunicação envolve estratégias de ensino que promovem o diálogo, a horizontalidade, a escuta ativa e o protagonismo dos sujeitos da aprendizagem. As respostas aos itens sobre o uso de ferramentas colaborativas

(3.17) e estratégias para promover a comunicação entre os estudantes (3.18) indicaram uma frequência de média a alta, sugerindo que parte dos(as) docentes têm buscado alternativas de ensino mais interativas e abertas à participação discente.

Entretanto, o uso de redes sociais e fóruns (3.12) como instrumentos para ampliar o diálogo educativo ainda aparece como pouco frequente em alguns casos, o que pode estar atrelado a limitações institucionais, falta de formação adequada ou desconhecimento das potencialidades pedagógicas desses recursos.

3.3 Mediação Tecnológica na Educação

Essa área apresentou o maior número de práticas consolidadas entre os(as) docentes participantes. O uso de vídeos, animações, apresentações de slides, internet, plataformas digitais e recursos audiovisuais (3.6 a 3.11; 3.16; 3.19 e 3.20) foi amplamente mencionado como frequente ou muito frequente. Esses resultados apontam para uma forte presença da mediação tecnológica no cotidiano pedagógico, possivelmente intensificada pelos efeitos da pandemia e pelo avanço das tecnologias educacionais.

Apesar disso, ferramentas mais autorais e interativas, como podcasts (3.7), jogos (3.13) e softwares educacionais (3.21), ainda têm uso restrito, aparecendo com mais frequência nas respostas “nunca” ou “eventualmente”. Isso sugere uma adoção ainda convencional das tecnologias, voltada mais à exposição de conteúdo do que à participação ativa e colaborativa dos alunos.

3.4 Expressão Comunicativa pelas Artes

A área da expressão pelas artes — que engloba práticas como o uso da música, teatro, cinema, pintura e outras linguagens artísticas como forma de comunicação pedagógica — foi a que apresentou menor frequência de uso nas práticas docentes. A questão 3.15, que trata diretamente do incentivo à expressão artística dos estudantes, recebeu um número elevado de respostas “nunca” ou “raramente”, embora alguns docentes tenham marcado “frequentemente” ou “muito frequentemente”. A utilização de entrevistas e depoimentos de especialistas (3.14), por outro lado, apresentou uma frequência mais alta, ainda que variada.

Esse panorama aponta para uma oportunidade de expansão da dimensão expressiva e criativa no ensino técnico, especialmente porque muitos cursos (como gastronomia, eventos e turismo) envolvem forte componente cultural e artístico. Incorporar essas linguagens à prática docente pode ampliar as formas de comunicação e favorecer o engajamento dos(as) estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente mais sensível, dialógico e participativo.

Como forma de sintetizar as informações levantadas, elaborou-se o seguinte quadro:

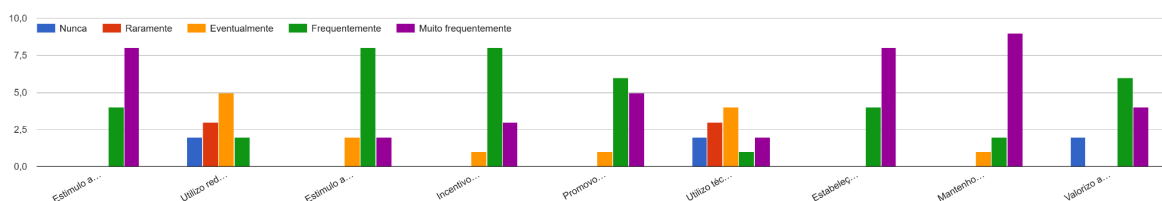
Quadro 11 - Nível de inserção das AI nas práticas docentes

Área de Intervenção	Nível de Inserção nas Práticas Docentes	Observações
Educação para a comunicação	Moderado	Reflexão crítica presente, mas pouca produção midiática discente
Pedagogia da comunicação	Moderado a Alto	Uso de canais de comunicação e plataformas colaborativas presente
Mediação tecnológica na educação	Alto	Recursos audiovisuais e digitais amplamente utilizados; lacunas em podcasts, jogos e softwares
Expressão pelas artes	Baixo a Moderado	Presença pontual; falta de sistematização e intencionalidade

Fonte: elaborado pela autora (2025)

4. Sobre suas práticas pedagógicas em relação aos alunos, considerando seu relacionamento e interação com eles. Utilize a escala a seguir, onde:

Gráfico 9 - Sobre a interação com os alunos



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esta questão teve como objetivo investigar o modo como os(as) docentes se relacionam com seus(as) estudantes, considerando aspectos como escuta, empatia, estímulo à participação, construção coletiva do conhecimento e abertura ao diálogo. Tais aspectos se vinculam diretamente à área de intervenção denominada Pedagogia da Comunicação, a qual propõe a reconfiguração das relações comunicativas no ambiente educativo, por meio da horizontalização do saber, da escuta ativa, da corresponsabilidade e da valorização da interação professor-estudante (SOARES, 2011).

De maneira geral, os dados apontam para uma forte presença dessa perspectiva nos modos de atuação docente, especialmente em práticas que envolvem escuta, confiança, empatia e estímulo à participação discente. A seguir, apresentam-se os principais destaques da análise:

Estímulo à participação e construção coletiva do conhecimento

As questões 4.1, 4.3, 4.4 e 4.5 — que abordam o incentivo à participação dos alunos, o uso de metodologias ativas, a valorização das contribuições e o estímulo à troca de ideias em grupo — obtiveram respostas significativamente concentradas nas opções “frequentemente” e “muito frequentemente”. Isso demonstra que a maioria dos(as) docentes reconhece e valoriza o papel ativo do(a) estudante no processo educativo, cultivando práticas dialógicas e participativas. Tais elementos são centrais para a efetivação da Pedagogia da Comunicação, uma vez que esta

rompe com o modelo transmissivo de ensino e favorece a coautoria dos sujeitos envolvidos.

Relação de escuta e confiança

As questões 4.7 e 4.8 — que tratam da relação de confiança, empatia e clareza nos objetivos do curso — também apresentaram altos índices de respostas positivas, indicando que a dimensão relacional da docência é valorizada e que há esforços intencionais para estabelecer vínculos saudáveis e construtivos com os estudantes. Isso evidencia uma postura ética e comunicacional comprometida com o desenvolvimento humano e com a criação de ambientes educativos sensíveis às subjetividades dos(as) aprendizes.

Participação discente na definição do currículo

A questão 4.9 — que investiga o reconhecimento da autonomia dos estudantes na construção do currículo e na escolha de métodos de ensino — apresentou uma distribuição mais variada, com a maioria indicando “frequentemente” ou “muito frequentemente”, embora ainda haja algumas respostas “nunca”. Essa variação sugere que, embora a participação discente seja valorizada na prática cotidiana, a corresponsabilidade no planejamento curricular ainda é um desafio em alguns contextos, talvez pela estrutura dos cursos, pela cultura institucional ou pela própria formação docente.

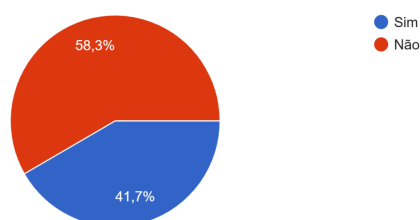
Uso de ferramentas digitais de interação

Já a questão 4.2 — sobre o uso de redes sociais ou fóruns online para interação — e a 4.6 — sobre o uso de sala de aula invertida — revelaram um uso mais tímido ou esporádico, indicando que, embora exista predisposição ao diálogo, a mediação tecnológica para ampliar a interação fora da sala de aula ainda não é amplamente incorporada por todos(as) os(as) docentes. Essa lacuna pode ser entendida como uma oportunidade de formação específica voltada à articulação entre tecnologias digitais e práticas comunicacionais dialógicas.

5. Você já participou de alguma formação ou capacitação sobre educomunicação?

Gráfico 10 - Se já fez formação em Educom

5. Você já participou de alguma formação ou capacitação sobre educomunicação? (Talvez você tenha feito cursos com outras nomenclaturas que ...nformacional, educação para a comunicação, etc.)
12 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Os dados indicam que 58,3% dos(as) docentes afirmaram nunca ter participado de formações voltadas à temática da educomunicação, enquanto 41,7% relataram ter participado de cursos ou capacitações com conteúdos relacionados.

Esse dado é particularmente relevante quando analisado à luz das respostas anteriores, especialmente da Seção 2, onde ficou evidente o baixo nível de familiaridade conceitual com os termos centrais da educomunicação. A ausência de formação específica pode explicar por que muitos(as) docentes apresentam práticas alinhadas aos princípios da educomunicação — como a mediação tecnológica ou o estímulo à participação — mas não as reconhecem sob esse marco teórico.

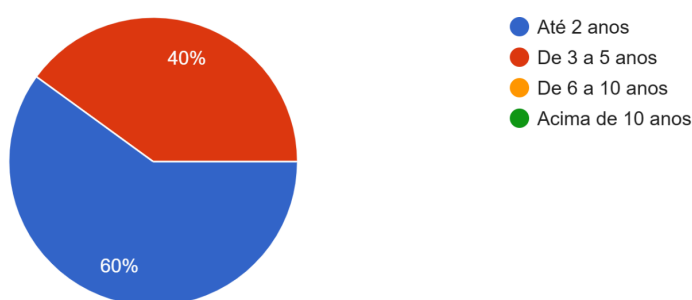
A lacuna formativa evidenciada reforça a necessidade de ações institucionais voltadas à formação continuada dos(as) docentes, que permitam tanto o aprofundamento conceitual da educomunicação quanto a sistematização das práticas já desenvolvidas de forma intuitiva. Como propõe Soares (2011), a educomunicação é mais do que o uso instrumental da mídia ou das tecnologias em sala de aula — ela exige uma mudança de postura pedagógica e comunicacional. Nesse sentido, a proposição de um material didático sobre educomunicação, como produto educacional desta dissertação, responde diretamente a essa demanda formativa, contribuindo para a valorização de práticas já existentes e para a

expansão consciente das possibilidades educacionais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

5.1.1 Se sim, quanto tempo faz desde que você participou dessa formação?

Gráfico 11 - Tempo em que fez a formação

5.1.1 Se sim, quanto tempo faz desde que você participou dessa formação?
5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Dentre os(as) docentes que afirmaram ter participado de formações com temáticas correlatas à educomunicação, a maioria (60%) o fez nos últimos dois anos, enquanto os demais (40%) participaram entre três e cinco anos atrás. Não houve registros de formações realizadas há mais de seis anos. Esse dado é indicativo de que o interesse ou a oferta por formações voltadas a temas como mediação tecnológica, TICs aplicadas à educação ou alfabetização midiática parece ter se intensificado recentemente, o que pode estar relacionado a mudanças nas práticas pedagógicas provocadas pela pandemia de COVID-19 e pela necessidade de adaptação ao ensino remoto.

No entanto, apesar da relativa atualidade das formações, os resultados das seções anteriores — especialmente o baixo grau de familiaridade conceitual com os termos próprios da educomunicação — sugerem que tais cursos não utilizaram diretamente o referencial educacional ou não exploraram suficientemente sua fundamentação teórica. Isso reforça a hipótese de que as práticas docentes muitas

vezes se aproximam das áreas de intervenção da educomunicação de forma indireta, fragmentada e intuitiva, sem que os(as) educadores(as) as reconheçam como pertencentes a esse campo.

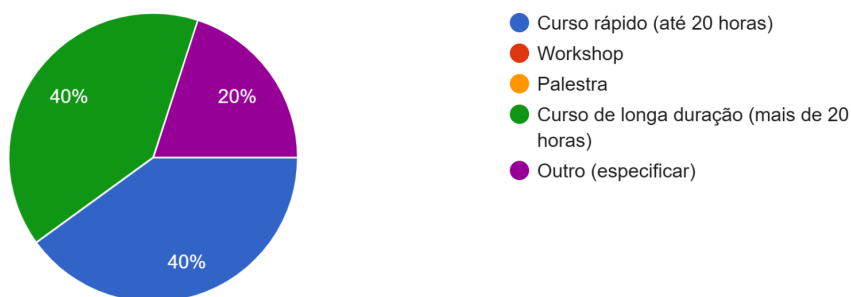
Essas constatações contribuem para fundamentar a pertinência do produto educacional proposto nesta pesquisa: um material didático que articule teoria e prática, oferecendo subsídios conceituais, pedagógicos e comunicacionais alinhados à perspectiva da educomunicação. Ao sistematizar o conhecimento disperso e dar visibilidade às práticas já realizadas pelos docentes, o curso pode funcionar como um espaço de reconhecimento, aprofundamento e ressignificação das experiências pedagógicas, ampliando o repertório crítico dos(as) professores(as) e fortalecendo a práxis educacional na EPT.

5.1.2 Qual foi o tipo de formação em educomunicação que você fez?

Gráfico 12 - Tipo de formação em Educom

5.1.2 Qual foi o tipo de formação em educomunicação que você fez?

5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Quanto ao tipo de formação realizada, os dados apontam que 40% dos(as) respondentes participaram de cursos rápidos, com carga horária de até 20 horas, enquanto outros 40% indicaram participação em cursos de longa duração, com mais de 20 horas. Os 20% restantes indicaram ter realizado "outros" tipos de formação, sem especificar a modalidade. Não houve registros de participação em workshops ou palestras.

Esse resultado sugere que, embora parte dos(as) docentes tenha tido acesso a formações mais estruturadas, com tempo suficiente para aprofundamento teórico e prático, uma proporção significativa ainda teve experiências formativas breves, possivelmente com foco mais instrumental ou introdutório. A ausência de registros de workshops ou palestras também indica que as oportunidades de formação disponíveis até o momento parecem ter sido concentradas em formatos de curso.

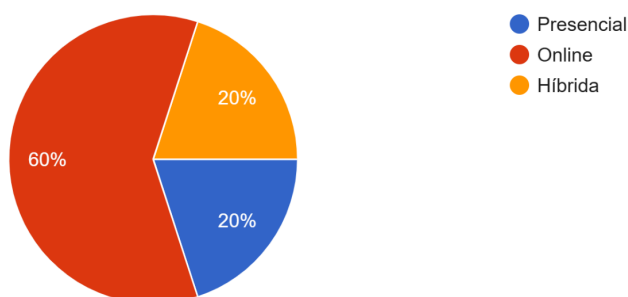
Importa destacar que o simples acesso a uma formação, ainda que de longa duração, não garante, por si só, a apropriação crítica dos fundamentos da educomunicação. Como demonstrado em análises anteriores, o baixo nível de familiaridade conceitual com os termos centrais do campo revela que essas formações não exploraram suficientemente o marco teórico da educomunicação, ou o fizeram de forma desarticulada das práticas pedagógicas.

Esse cenário reforça a relevância do produto educacional desta dissertação: um material didático fundamentado nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional da educomunicação, conforme proposto por Kaplún (1999). A proposta visa suprir a lacuna identificada, oferecendo aos(as) docentes um percurso formativo consistente, crítico e integrador, capaz de fortalecer práticas já existentes e inspirar novas formas de ensinar e aprender na EPT.

5.1.3 A formação que você realizou foi:

Gráfico 13 - Tipo de formação

5.1.3 A formação que você realizou foi:
5 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Com relação ao formato da formação continuada em educomunicação realizada pelos(as) docentes, os dados indicam que 60% participaram de cursos ofertados no formato online, 20% em formato presencial, e 20% em formato híbrido. Esse resultado revela uma tendência à virtualização das experiências formativas, o que pode ser compreendido à luz das transformações educacionais ocorridas nos últimos anos, sobretudo com o advento da pandemia da COVID-19 e a consequente intensificação do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

5.1.4 Você se lembra quais foram os principais tópicos abordados na capacitação? Se sim, descreva os que lembrar.

Quando solicitados a descrever os principais tópicos abordados nas formações realizadas, os(as) docentes mencionaram conteúdos como: planejamento de aula e uso do Moodle, cidadania digital, educação para as mídias, letramentos e linguagens, tecnologias e mídias na educação e estratégias com ferramentas digitais para criação de aulas online. Esses conteúdos demonstram um foco mais acentuado na mediação tecnológica e na instrumentalização docente, o que se alinha majoritariamente à área de intervenção da "Mediação Tecnológica na Educação", conforme proposto por Soares (2011).

Contudo, alguns tópicos como "educação para as mídias" e "cidadania digital" se aproximam das áreas de "Educação para as mídias" e, em certa medida, da "Pedagogia da Comunicação", à medida que tocam aspectos críticos da relação entre sociedade, mídia e educação. Ainda assim, a ausência de menções diretas à "Expressão pelas Artes" ou à abordagem comunicacional enquanto dimensão pedagógica dialógica e participativa reforça o que os dados anteriores já sinalizavam: há uma atuação pontual e fragmentada no campo da educomunicação, sem uma apropriação ampla e consciente de seus fundamentos.

5.1.5 Você aplica os conhecimentos adquiridos em educomunicação no seu cotidiano? Se sim, como?

As respostas abertas à questão sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos em formações ligadas à educomunicação revelam uma variedade de níveis de apropriação e inserção prática. Alguns(as) docentes relataram o uso de

ferramentas específicas, como Padlet e Canva, principalmente no contexto de aulas em formato remoto, o que reforça a ênfase na mediação tecnológica, já identificada nas análises anteriores. Outros(as), no entanto, demonstraram uma compreensão mais ampla e crítica da educomunicação, articulando-a aos princípios da pedagogia crítica, da cidadania e da responsabilidade social, o que se alinha à Pedagogia da Comunicação e à Educação para as mídias.

Observa-se também que alguns depoimentos destacam o uso da educomunicação como estratégia didática para diversificar e dinamizar as aulas, o que evidencia uma dimensão instrumental, porém com potencial transformador, quando conectada a objetivos formativos claros. Por outro lado, uma das respostas expressa uma tomada de consciência reflexiva a partir do próprio processo de participação no questionário, revelando que a prática ainda é limitada, mas que há disposição para aprofundar e qualificar a atuação docente com base nos princípios educacionais.

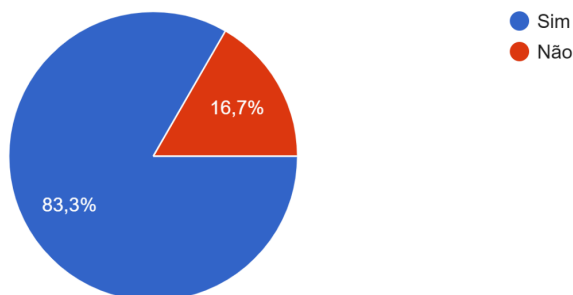
Esses dados reforçam a percepção de que, embora exista uma adesão parcial e, por vezes, intuitiva à educomunicação, ainda falta sistematização conceitual e metodológica que permita aos(às) docentes integrar essas abordagens de maneira intencional e fundamentada. Isso legitima e fortalece a proposição do material didático sobre educomunicação como produto educacional desta pesquisa, voltado a articular teoria e prática, promover a reflexão crítica e ampliar a compreensão dos docentes sobre as áreas de intervenção da educomunicação. A formação proposta buscará, portanto, não apenas instrumentalizar, mas formar sujeitos críticos e comunicativos, capazes de protagonizar processos pedagógicos participativos, dialógicos e criativos na EPT.

5.2 Você tem interesse em aprender sobre Educomunicação?

Gráfico 14 - Interesse em uma formação em Educom

5.2 Você tem interesse em participar de um curso de formação em Educomunicação?

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Sobre o interesse dos(as) docentes em aprender sobre Educomunicação, o resultado foi expressivo: 83,3% responderam afirmativamente, enquanto apenas 16,7% afirmaram não ter interesse. Esse dado é extremamente significativo, pois aponta para uma disposição concreta da maioria dos(as) participantes em ampliar seus conhecimentos sobre a temática, reconhecendo, ainda que de forma implícita, a importância da educomunicação para qualificar suas práticas pedagógicas.

Esse interesse, quando articulado aos demais achados da pesquisa – como o baixo grau de familiaridade com os termos específicos da área, o uso parcial e intuitivo de algumas estratégias educacionais, e a predominância de formações com ênfase em mediação tecnológica –, evidencia a necessidade e a pertinência da criação de um percurso formativo mais estruturado e intencional, tal como o material didático, proposto como produto educacional nesta dissertação.

A alta taxa de interesse pode ser compreendida, ainda, como indicador de relevância social e institucional do produto educacional, na medida em que reflete uma demanda concreta do corpo docente dos cursos técnicos subsequentes do IFSC – Câmpus Continente. Essa demanda legitima o objetivo desta pesquisa, que busca não apenas investigar as práticas docentes e seu grau de aproximação com a educomunicação, mas também intervir de forma qualificada e propositiva no contexto analisado, com vistas à transformação das práticas pedagógicas à luz dos

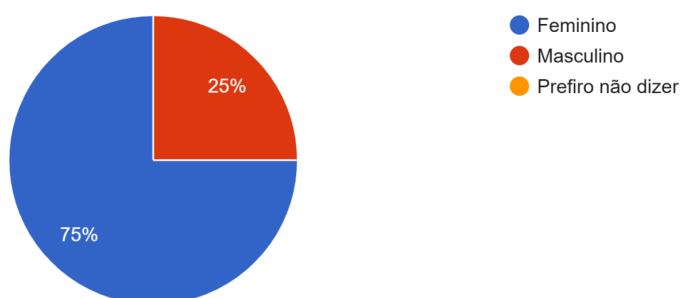
princípios comunicacionais, críticos, criativos e participativos que constituem o campo da educomunicação.

6. A seguir, apresentam-se questões de cunho sócio-demográficos (não obrigatórias)

6.1 Com qual gênero você se identifica

Gráfico 15 - Gênero

6.1 Com qual gênero você se identifica
12 respostas

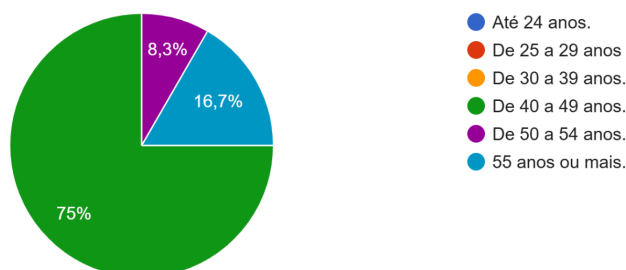


Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

6.2 Idade

Gráfico 16 - Idade

6.2 Idade
12 respostas



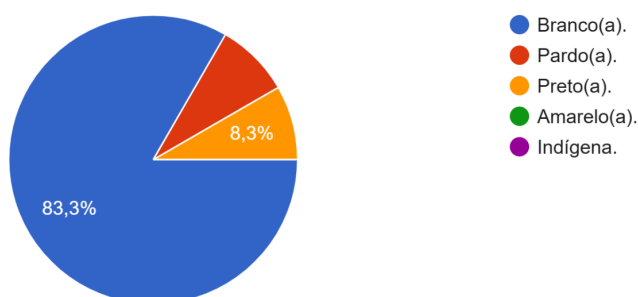
Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

6.3 Como você se considera?

Gráfico 17 - Etnia

6.3 Como você se considera?

12 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Para fins de caracterização da amostra, foram incluídas no questionário questões de cunho socioeconômico e demográfico, cuja resposta era opcional. No que se refere à identidade de gênero, 75% dos(as) respondentes se identificaram como mulheres e 25% como homens, o que reflete a presença majoritária de mulheres no corpo docente dos cursos técnicos subsequentes do IFSC – Câmpus Continente. Em relação à faixa etária, observou-se uma concentração expressiva (83,3%) na faixa entre 40 e 49 anos, com uma pequena parcela situada entre 50 e 54 anos (8,3%) e acima de 55 anos (8,3%), o que revela um perfil docente com vasta experiência profissional e formativa, como já indicado nos dados anteriores sobre formação acadêmica.

No que diz respeito à identidade étnico-racial, a maioria dos(as) participantes se autodeclarou branca, com apenas um caso de autodeclaração como preto(a) e um como pardo(a).

Embora essas variáveis não tenham sido utilizadas como categorias centrais de análise, sua consideração é fundamental para compreender o pano de fundo geracional, formativo e social dos(as) docentes que compõem o universo investigado, e poderá servir como subsídio para futuras pesquisas ou para recortes mais específicos de aprofundamento. Além disso, essas informações reforçam a

importância de que formações continuadas, como a proposta neste trabalho, considerem a diversidade de trajetórias e experiências dos(as) professores(as), respeitando seus contextos e ampliando suas possibilidades de apropriação crítica da educomunicação.

Considerações finais do questionário

O questionário aplicado junto ao corpo docente possibilitou levantar dados relevantes para compreender tanto o perfil dos(as) participantes quanto seu grau de familiaridade e práticas relacionadas à educomunicação. De modo geral, foi possível identificar um descompasso entre práticas pedagógicas realizadas e o reconhecimento conceitual da educomunicação e suas áreas de intervenção.

Os resultados apontaram que os(as) professores(as) já fazem uso frequente de recursos tecnológicos, estratégias participativas e propostas de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Tais práticas se aproximam dos princípios da educomunicação, ainda que não sejam nomeadas ou percebidas como pertencentes a este campo. Por outro lado, verificou-se baixo conhecimento declarado sobre os conceitos-chave, o que evidencia a necessidade de formações que promovam a articulação entre teoria e prática.

Além disso, observou-se uma alta receptividade para novas formações na área, com destaque para o interesse majoritário em participar de cursos de capacitação em educomunicação. Isso demonstra que há abertura para aprofundar a compreensão crítica sobre a temática, fortalecendo práticas já existentes e ampliando sua intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto importante é o perfil dos(as) docentes que participaram: profissionais experientes, em sua maioria na faixa dos 40 a 49 anos, com significativa trajetória formativa e atuação em diferentes áreas do conhecimento. Essa heterogeneidade reforça o potencial da educomunicação como campo integrador, capaz de dialogar transversalmente com distintas unidades curriculares.

Assim, o questionário cumpriu um papel central no diagnóstico inicial, ao evidenciar os pontos de partida para o desenvolvimento da formação continuada. Como destaca Kaplún (2003), as ideias construtoras devem emergir da realidade

dos sujeitos envolvidos, e os dados aqui levantados permitem delinear um caminho formativo que parte das práticas já realizadas pelos docentes, mas que busca ressignificá-las, fortalecê-las e ampliá-las à luz dos fundamentos da educomunicação.

Em síntese, os resultados evidenciam tanto a necessidade quanto a oportunidade de promover a integração consciente da educomunicação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O curso a ser proposto deve, portanto, assumir esse desafio como horizonte pedagógico.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção dedica-se a apresentação do Produto Educacional que foi elaborado, aplicado e avaliado, como resultado da pesquisa no âmbito dos Mestrados e Doutorados na modalidade Profissional. Rizzatti et al. (2020, p.4) define o que se considera como sendo um produto educacional

(...) o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros) (...) Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

O produto educacional resultante desta pesquisa consiste em um site educativo sobre Educomunicação, destinado a docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente em cursos técnicos subsequentes. O PE objetiva oferecer aos professores subsídios teórico-práticos para a compreensão e aplicação dos fundamentos da Educomunicação em suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes educativos mais dialógicos, participativos e críticos.

5.1 Caracterização e finalidade

Por se tratar de um site educativo, destinado à professores, com foco no enriquecimento de suas práticas pedagógicas, este PE se insere na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e se propõe a atender à exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em seu documento de Área 46, define um PE como

(...) um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019, p.

15).

O PE é um site educativo, organizado em módulos, atentando-se para a necessidade de ser transdisciplinar, permitindo que professores de diferentes áreas possam se beneficiar e adaptar os conceitos e estratégias das práticas pedagógicas educacionais e das áreas de intervenção educacionais às suas disciplinas, incluindo uma variedade de recursos de aprendizagem, como materiais didáticos, vídeos instrucionais, exemplos de planos de aula, atividades práticas e exercícios avaliativos.

Cabe destacar que, de acordo com a ficha de avaliação de produtos educacionais elaborada pela CAPES, este produto educacional pode ser classificado como sendo um

PTT1 - Material didático/instrucional - são propostas de material didático/instrucional para o ensino as apresentadas a seguir: propostas de experimentos e outras atividades práticas; sequências didáticas; propostas de intervenção; roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de Internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros;" (Brasil, 2022d)

Destaca-se que o PE recebe a pontuação conforme destacado no quadro:

Quadro 12 – Tabela de pontuação da Produção Técnica-Tecnológica (PTT)

Pontuação da produção Técnica-Tecnológica	
Estratos	Pontuação
T1	200
T2	150
T3	100
T4	50
T5	10
TNC	0

Fonte: Brasil, 2025, p.13.

O site educativo busca contribuir com a formação continuada de professores, que se estende além da formação inicial e se concretiza por meio de cursos,

oficinas, projetos colaborativos e práticas reflexivas em serviço. Nesse sentido, o site se configura como um espaço de apoio e disseminação de saberes pedagógicos, favorecendo o acesso a recursos, reflexões e experiências compartilhadas. Conforme destaca Nóvoa (2009), a formação docente deve ser concebida como um espaço de construção coletiva e valorização da experiência, promovendo o diálogo entre teoria e prática. “A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (Nóvoa, 2009, p. 33).

Na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação continuada assume papel estratégico, uma vez que os(as) docentes frequentemente atuam em contextos interdisciplinares, com demandas técnicas e tecnológicas específicas. Quando articulada aos princípios da Educomunicação, essa formação potencializa a apropriação crítica das linguagens midiáticas, o uso ético das tecnologias e a promoção da comunicação dialógica como eixo formador. Dessa forma, PE proposto nesta pesquisa se insere como um dispositivo formativo que busca responder às necessidades identificadas junto aos(às) docentes do IFSC Câmpus Continente, promovendo a reflexão, o fortalecimento de práticas pedagógicas e a constituição de uma identidade profissional educacional.

5.2 Descrição e desenho do Produto Educacional

O Produto Educacional (PE) desenvolvido nesta pesquisa consiste em um site educativo destinado aos(às) docentes que atuam nos cursos técnicos subsequentes do IFSC – Câmpus Continente. Sua finalidade é apoiar a formação dos(as) professores(as), tornando-os(as) aptos(as) a integrar práticas pedagógicas educacionais através das áreas de intervenção da educomunicação em seu cotidiano docente. Além disso, o PE objetiva fomentar o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos, por meio de práticas que articulem comunicação, educação e cidadania.

5.2.1 Dados que embasaram a construção do Produto Educacional

A princípio, a construção do PE (Produto Educacional) proposto — fundamentar-se-ia no diálogo entre o referencial teórico-metodológico discutido ao

longo desta dissertação e os dados coletados por meio da pesquisa documental realizada junto aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Técnicos Subsequentes ofertados na instituição e do formulário aplicado junto aos professores.

Durante o processo de análise das informações coletadas, percebeu-se a necessidade de analisarmos outros materiais, entre eles, cursos de formação de educadores que nos permitissem analisar os conteúdos que poderiam ser replicados em nosso site e o que seria necessário acrescentar, dada a características de estarmos orientando professores para atuarem na EPT.

Para essa análise, acatamos a sugestão da banca através do Prof. Dr. Rafael Gué Martini e selecionamos dois cursos, sendo eles:

- Curso de formação em educação promovida pela ABPEducom e NCE/USP;
- Curso de formação em Práticas Pedagógicas Educomunicativas com uso das TDIC (o curso é parte de um estudo de mestrado intitulado: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS).

Para analisarmos os cursos, adotamos critérios como objetivos, conteúdos, metodologias e articulação com os princípios da educação e da EPT.

Abaixo apresentamos os resultados obtidos com as coletas de dados.

5.2.1.1 Pesquisa bibliográfica, documental e questionário

Na análise documental foram identificadas Unidades de Significado (US) organizadas conforme as quatro áreas de intervenção da EC: Educação para a comunicação; Pedagogia da comunicação; Mediação tecnológica na educação e Expressão pelas artes.

Na área da Educação para a comunicação, observou-se que os cursos analisados preveem unidades curriculares voltadas ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação, com foco na clareza, cordialidade e fluência em situações profissionais. A produção e circulação de conhecimentos mediados pelas TICs também aparece, ainda que com ênfase funcionalista. Percebe-se a ausência de propostas que incentivem a leitura crítica das mídias ou a produção autoral como

parte do currículo, revelando uma oportunidade para a introdução de práticas mais reflexivas e emancipatórias.

No âmbito da Pedagogia da Comunicação, as metodologias listadas — seminários, aulas dialogadas, projetos, atividades práticas e reuniões pedagógicas com estudantes — apontam para a valorização do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. Entretanto, tais ações nem sempre são intencionalmente articuladas a uma perspectiva comunicacional crítica, o que indica espaço para o fortalecimento do caráter relacional e formativo da comunicação no processo pedagógico.

Em relação à Mediação tecnológica na educação, todos os cursos analisados utilizam a modalidade a distância em até 20% da carga horária, com uso de plataformas como Moodle e SIGAA. São recorrentes os recursos como fóruns, questionários, webconferências e vídeos. Apesar disso, a tecnologia é frequentemente vista como meio de transmissão de conteúdo e não como linguagem educativa ou espaço de criação colaborativa — um desafio que o curso visa abordar, promovendo o uso crítico, ético e expressivo das mídias digitais.

Complementarmente, os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos(às) docentes contribuíram significativamente para aprofundar o diagnóstico. O corpo docente é altamente qualificado, com predominância de mestres(as) e doutores(as), com formações diversas (gastronomia, turismo, letras, nutrição e geografia) e sólida experiência profissional — a maioria possui mais de dez anos de atuação na instituição.

Apesar disso, os dados revelam baixa familiaridade com os conceitos centrais da Educomunicação, especialmente os termos “Educomunicação”, “Pedagogia da Comunicação”, “Expressão pelas Artes” e “Educação para as mídias”. Isso sugere que, embora muitas práticas educacionais estejam presentes no cotidiano docente, elas não são reconhecidas como tais, por falta de embasamento conceitual e intencionalidade. Como apontam autores como Soares (2011), o potencial transformador da Educomunicação reside justamente na consciência crítica e na intencionalidade das práticas comunicativas na educação.

As respostas também indicaram que o uso de recursos midiáticos e tecnológicos é frequente, especialmente vídeos, apresentações digitais, redes sociais e ferramentas colaborativas — um indicativo da predominância da mediação tecnológica como prática mais consolidada entre os três campos de intervenção educacional. Por outro lado, práticas ligadas à expressão artística, produção autoral e leitura crítica das mídias ainda aparecem de forma esporádica, pouco sistematizada e frequentemente intuitiva.

A dimensão da Pedagogia da comunicação também apareceu com relevância nos dados. Docentes relataram estratégias de escuta ativa, diálogo e construção coletiva do conhecimento em sala de aula, evidenciando relações pedagógicas permeadas pela comunicação. Essas práticas dialogam diretamente com a perspectiva da comunicação dialógica de Paulo Freire (1996) e com os princípios da Pedagogia da Comunicação, conforme discutido por Almeida (2013) e Soares (2011).

A análise das formações relatadas pelos(as) docentes revelou que a maioria das experiências anteriores com Educomunicação esteve voltada para o uso técnico ou instrumental das tecnologias, especialmente no contexto do ensino remoto. Não tivemos um número expressivo de docentes que responderam que as formações que realizaram abordassem os fundamentos teóricos da EC ou que trabalhassem suas dimensões críticas e expressivas. Esse dado reforça a necessidade de ações formativas que articulem prática e teoria e que promovam a apropriação crítica dos meios e linguagens comunicacionais.

Por fim, um dos dados mais significativos da pesquisa indica que 83,3% dos(as) respondentes manifestaram interesse em aprender sobre Educomunicação, demonstrando abertura, curiosidade e disposição para aprofundar sua compreensão e aplicação prática desses conhecimentos.

5.2.1.2 Análise dos cursos de formação de educadores

5.2.1.2.1 Curso de formação de educadores ABPEducom

O curso é promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP). As

informações sobre o curso estão disponíveis no site⁷ da instituição e com base nelas desenvolvemos a análise abaixo.

Trata-se de um curso com 80 horas, sendo 63 horas de aula ao vivo, online e 17 horas de atividades complementares, incluindo leituras, produção e projeto final. A proposta pedagógica visa a formação crítica e prática de educadores, articulando aspectos conceituais, históricos, políticos e metodológicos da educação. O curso enfatiza a práxis educativa enquanto estratégia de intervenção social e cultural, abordando também sua interface com políticas públicas, saúde, meio ambiente, primeira infância, entre outras áreas.

O curso está desenhado em três grandes núcleos, apresentados na tabela abaixo:

Quadro 13 - Desenho do curso

Núcleo	Conteúdo
Fundamentos teóricos da educação	História, paradigmas latino-americanos, alfabetização midiática, ecossistemas comunicativos, leitura crítica da mídia.
Práticas educativas	Oficinas de imprensa jovem, rádio, mídias digitais, audiovisual, computação criativa, entre outras.
Planejamento e intervenção social	Áreas de inter-relação, escuta, produção de projetos e atuação com diferentes públicos (inclusive na primeira infância).

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

A metodologia do curso é composta por aulas expositivas e oficinas práticas, como produção audiovisual, rádio, arte digital e computação criativa) permite que os participantes experimentem linguagens midiáticas diversas. O curso também adota o trabalho em grupo para o desenvolvimento de projetos de intervenção social, orientados pelos docentes, com apresentação ao final.

A avaliação é feita de forma processual e participativa, considerando a presença mínima de 75%, a participação nas aulas e a entrega do trabalho final em grupo.

7

Como pontos que podem ser utilizados em nosso site educativo, destacamos a diversidade de linguagens midiáticas abordadas, a articulação entre teoria e prática, a perspectiva crítica e decolonial e a interdisciplinaridade.

5.2.1.2.2 Curso de formação em Práticas Pedagógicas Educomunicativas com uso das TDIC⁸

Este curso apresenta uma estrutura modular e progressiva, com duração de onze semanas por eixos/módulos temáticos. A carga horária por módulo é de três horas, sendo duas horas teóricas e uma hora prática. O total de horas do curso se aproxima das 18 horas. O foco do curso está no uso das ferramentas digitais para enriquecer práticas pedagógicas com uma abordagem educomunicativa.

O curso tem como objetivo formar os educadores para aplicar práticas educomunicativas em contextos escolares, especialmente por meio da utilização de recursos digitais. Ao privilegiar a criação de produtos midiáticos (como podcasts, blogs, vídeos e infográficos), o curso busca integrar as TDIC à prática docente de forma crítica e criativa.

Quadro 14 - Análise do curso de formação em PPE

Módulo	Conteúdo
01 - Introdução à Educomunicação	Conceitos, benefícios e aplicabilidade;
02 - Edição de textos	Criação de blogs, wikis, jornais escolares e sites;
03 - Edição de Imagens	Produção de cartazes, infográficos e panfletos;
04 - Edição de som	Gravação de podcasts e programas de rádio;
05 - Edição de vídeos	Vídeos, animações, stop motion, slideshows e gravações de tela;
06 - Encerramento com apresentação das produções dos participantes	-

Fonte: elaborado pela autora (2025)

⁸ Curso disponível em:
<https://sites.google.com/view/pe-educomunica-monicaasquino/o-projeto?authuser=0>

A abordagem metodológica é centrada em aulas teóricas seguidas de prática aplicada, permitindo ao participante experimentar os conceitos discutidos. A estrutura modular favorece a autonomia e a personalização do percurso formativo.

A partir da análise, entendemos que o curso nos oferece como potencialidades a objetividade e a clareza na divisão temática, a ênfase prática, que favorece a apropriação técnica dos recursos digitais e a aplicabilidade direta no contexto escolar.

Com base nas análises realizadas nos dois cursos, concluímos que ambas as experiências trazem importantes contribuições para o nosso PE, que visa justamente unir as duas correntes teóricas que versam sobre a EC, que é a da NCE/USP e as PPE do Grupo Educom/Floripa. Isso fica claro em cada um dos cursos, uma vez que o curso da ABPEducom se aprofunda mais nos marcos teóricos e o compromisso social da educomunicação, enquanto o segundo oferece uma sequência didática para docentes incorporarem as práticas pedagógicas educacionais ao seu fazer pedagógico.

Para melhor visualização das duas propostas, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 15 - Comparativo entre cursos

Critério	Curso 1 – ABPEducom/NCE-USP	Curso 2 – Práticas com TDIC
Carga Horária	80h (63h síncronas + 17h assíncronas)	~18h (3h por módulo, 6 módulos)
Formato	Online ao vivo (aulas + oficinas)	Presencial ou híbrido (teórico-prático)
Objetivo	Formação crítica e prática de educadores	Capacitar professores para aplicar recursos midiáticos
Conteúdos principais	História, ecossistemas, práticas, áreas de intervenção	Edição de texto, imagem, som, vídeo, conceitos básicos
Metodologia	Teoria e oficinas práticas com culminância em projeto	Aulas teóricas e práticas com produtos midiáticos
Avaliação	Participação + projeto final em grupo	-

Destaques/forças	Profundidade conceitual, diversidade de mídias, práxis	Clareza, aplicabilidade imediata, foco técnico-instrumental
Limites	Alta carga horária, maior demanda de tempo e envolvimento	Menor aprofundamento teórico, foco técnico pode limitar a crítica
Possibilidades de inspiração	Metodologia crítica, áreas de intervenção, oficinas vivenciais	Organização modular, foco nas linguagens e ferramentas

Fonte: elaborado pela autora (2025)

5.2.2 Análise geral

Com base nas análises realizadas, partimos da premissa de que a integração da Educomunicação na EPT não deve ser reduzida ao uso de ferramentas midiáticas ou recursos tecnológicos isolados, mas sim compreendida como uma abordagem pedagógica crítica, que considera a comunicação como dimensão constitutiva dos processos formativos e da prática educativa. Tanto a pesquisa documental quanto o questionário, permitiram levantar dados qualitativos e quantitativos fundamentais para compreender o contexto, os saberes e as lacunas existentes em relação à EC no câmpus.

Enquanto isso, a análise dos dois cursos tornou evidente que a proposta formativa deve integrar o aprofundamento crítico-conceitual da educomunicação com a aplicabilidade concreta no contexto da EPT. Enquanto o curso promovido pela ABPEducom/NCE-USP oferece uma base epistemológica sólida e propõe a educomunicação como práxis transformadora, o curso de práticas com TDIC fornece estratégias acessíveis e objetivas para incorporação de linguagens midiáticas no cotidiano escolar.

A proposta delineada nesta dissertação busca articular o melhor das duas correntes, através de um site educativo que una teoria crítica, prática pedagógica e tecnologias digitais, ancorado nas áreas de intervenção da educomunicação, consideradas aqui como dimensões essenciais para o desenvolvimento das práticas educativas. Ao adaptar essas experiências ao contexto da EPT, pretende-se oferecer uma formação coerente com os princípios da emancipação e da leitura crítica da realidade, pilares que sustentam a proposta educacional de inspiração latino-americana.

Diante disso, o PE proposto nesta pesquisa emerge como uma resposta pedagógica coerente às demandas identificadas. Seu desenho considera as práticas já existentes, valoriza a trajetória docente e oferece ferramentas conceituais, metodológicas e expressivas para o fortalecimento da EC como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Por isso, podemos apontar assim que a finalidade pedagógica deste PE é apoiar a formação dos(as) professores(as) do IFSC Câmpus Continente, tornando-os(as) aptos(as) a integrar as práticas pedagógicas educacionais e as áreas de intervenção da EC em suas práticas pedagógicas. Podemos ainda apontar outra finalidade, que é a promoção do pensamento crítico e emancipação dos sujeitos, a começar pelos docentes que são o público-alvo do site. Uma vez que os(as) professores(as) estejam aptos(as) a integrar a Educação à sua prática pedagógica, poderão fomentar em seus alunos(as) o pensamento crítico para que sejam capazes de analisar, avaliar e criar conteúdos de mídia de maneira ética e responsável.

5.2.2 Desenvolvimento dos eixos articuladores

Segundo Freitas (2021, p.6), um Produto Educacional deve ser pensado como um objeto que facilite uma experiência de aprendizagem e

(...) não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.

Partindo dessa premissa, com o objetivo de garantir que o PE atenda à finalidade para a qual foi desenvolvido, adotou-se a matriz proposta por Kaplún (2003), que articula a produção de um PE à três eixos interdependentes: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional. Essa perspectiva orientadora contribui para que o site educativo se configure como um processo formativo dialógico, criativo e comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Para desenvolver o eixo conceitual o autor define que é preciso fazer uma pesquisa temática, onde será feito todo o levantamento acerca dos materiais já produzidos sobre o tema em questão, conhecer os autores que discorrem sobre o assunto para depois fazer uma curadoria de todo esse conteúdo e escolher as ideias

centrais e os temas que irão compor esse PE (Kaplún, 2003). Segundo o autor, “temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados por ela, etc.” (Kaplún, 2003, p. 48).

Atendendo essa premissa posta pelo autor, para a definição do eixo conceitual desse PE utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental, o questionário aplicado junto aos docentes e a análise de dois cursos de formação de professores em educom, para definirmos os conceitos e temáticas abordadas em nosso PE.

Outro ponto fundamental para a definição do eixo conceitual recai sobre a necessidade de se conhecer o público-alvo, destinatário desse PE. Para tanto, realizamos pesquisas documentais junto ao Câmpus Continente, para levantar informações sobre o número de docentes que compõem o seu quadro, as áreas de formação, as disciplinas que lecionam, além da aplicação de um questionário que nos ajudou a entender como esses docentes exercem suas práticas pedagógicas.

O segundo eixo, definido por Kaplún (2003) como eixo pedagógico, é o mais importante, pois ele irá articular os outros dois. Para o autor, o eixo pedagógico é o caminho a ser trilhado para a aprendizagem, por isso é preciso definir o ponto de partida e o ponto de chegada, aquilo que se espera com o PE, que ele irá proporcionar para o seu público.

(...) é assim que lhe propomos um caminho, que ele é convidado a percorrer uma nova perspectiva que queremos abrir para ele, ou que lhe propomos que descubra. Ao fim desse caminho poderá ele, ou não, ter efetivamente mudado ou enriquecido algumas de suas concepções, percepções, valores etc. De qualquer modo, pelo menos a possibilidade está aberta. (Kaplún, 2003, p.49)

O eixo pedagógico está relacionado à metodologia de ensino, a forma como organizamos o conteúdo e os recursos pedagógicos pertinentes que formarão o caminho desde o ponto de partida até o ponto de chegada. De acordo com Kaplún (2003), esse caminho a ser construído pelo eixo pedagógico é preciso se pautar nas ideias construtoras, elas serão o ponto de partida. Para Kaplún (2003), as ideias construtoras são “aquelas sobre as quais, com as quais e, frequentemente, contra as quais se vai tentar construir uma nova percepção, uma nova conceitualização, habilidade, etc.” É importante, para isso, realizar um diagnóstico junto aos sujeitos que serão os usuários desse material. Para tanto, aplicamos um questionário junto ao corpo docente, onde pudemos levantar dados utilizados no eixo conceitual, para

conhece-los e, também, levantamos informações que nos possibilitaram auditar o conhecimento prévio desses professores acerca da temática da educomunicação e suas áreas de intervenção.

Kaplún (2003), entende que é a partir desse diagnóstico que é possível elaborar uma ideia construtora, a que irá nortear todo o percurso formativo. Os dados levantados com o questionário revelaram que, embora o corpo docente possua majoritariamente titulação de mestres e doutores, e demonstre experiência pedagógica significativa, há um baixo nível de familiaridade com os conceitos centrais da educomunicação, especialmente no que se refere às suas áreas de intervenção. Isso indica que, mesmo quando práticas educacionais são realizadas, elas ocorrem de forma intuitiva e desarticulada de um referencial teórico, o que limita sua potência crítica, transformadora e emancipatória.

Ao mesmo tempo, foi possível identificar um conjunto de práticas pedagógicas já em curso que dialogam diretamente com os princípios da educomunicação, ainda que não sejam reconhecidas como tal pelos(as) próprios(as) docentes. Observa-se o uso frequente de tecnologias digitais, recursos audiovisuais, estratégias participativas, e a valorização da escuta, do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, sobretudo no que diz respeito à relação com os(as) estudantes. Esses dados indicam um terreno fértil para a inserção intencional e crítica da educomunicação no cotidiano escolar, a partir de formações que possibilitem o reconhecimento, a resignificação e o fortalecimento dessas práticas.

Portanto, com base nesse diagnóstico, a ideia construtora que orienta o percurso pedagógico deste PE é a seguinte: reconhecer, resignificar e fortalecer práticas pedagógicas existentes, por meio da apropriação crítica dos conceitos e fundamentos da educomunicação, promovendo sua integração consciente, planejada e intencional às atividades docentes na EPT.

Essa ideia construtora parte do que os(as) docentes já fazem, mas busca desvelar novas possibilidades de sentido e ação, promovendo deslocamentos conceituais e metodológicos que ampliem sua atuação pedagógica. O percurso proposto, assim, não é de imposição de novos saberes, mas de descoberta e

aprofundamento de práticas já presentes, ainda que não nomeadas, em diálogo com os marcos teóricos da educomunicação.

Definidos os eixos conceitual e pedagógico, é momento de refletirmos sobre o que Kaplún (2003, p. 54) chama de “veículo no qual percorremos” esse percurso, que é o eixo comunicacional, que se debruça sobre a essência da troca de informações, mensagens e significados entre os emissores (quem comunica, no caso quem elabora o PE) e os receptores (quem recebe a comunicação, no caso os professores). O eixo comunicacional envolve elementos como a escolha de canais de comunicação, a clareza da mensagem, a audiência-alvo, a eficácia da comunicação e a capacidade de transmitir informações de forma eficiente e compreensível. Em resumo, o eixo comunicacional é o núcleo que permite a interação e a transmissão de conhecimento, ideias ou mensagens em qualquer contexto de comunicação.

Segundo Kaplún (2003, p. 54), para conduzir os participantes pelo percurso proposto pelo eixo pedagógico,

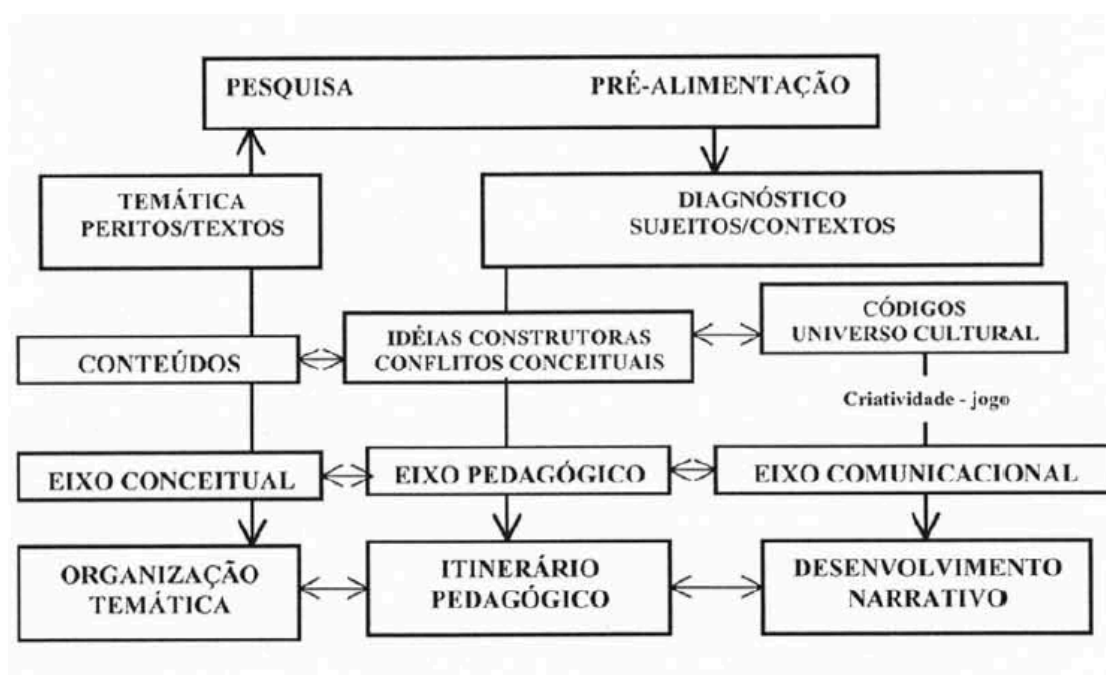
(...) será preciso inventar histórias, criar personagens, inventar paisagens visuais e sonoras. Será preciso compor canções, inventar brincadeiras, escrever cartas ou poemas. Será preciso animar-se a romper moldes para que a mensagem educativa não seja, uma vez mais, equivalente a um serão impresso, ou a uma chatice audiovisual.

Para o autor, o eixo comunicacional é a possibilidade, através dos meios e das mídias, de estabelecer uma relação concreta com os destinatários. Kaplún (2003, p. 59) destaca ainda a importância de se formar uma equipe de trabalho com “educadores, comunicadores, ou educomunicadores, como alguns preferimos chamar-nos”. Ter esse equilíbrio na equipe, ajuda a garantir que o material educativo, seja tridimensional, ou seja, os três eixos, conceitual, pedagógico e comunicacional atuem em equilíbrio, com “uma sólida coerência entre os três, recordando sempre a centralidade do eixo pedagógico” (Kaplún, 2003, p. 56).

Kaplún (2003) afirma que um material educativo de qualidade deve ser concebido de forma equilibrada, considerando simultaneamente os três eixos que o compõem. Quando essa estrutura é utilizada tanto para o planejamento quanto para a produção das mensagens educativas, ela contribui significativamente para orientar as etapas iniciais de pesquisa, os momentos de avaliação e, principalmente, o desenvolvimento criativo do material. Como ferramenta analítica, essa abordagem

também permite identificar falhas ou distorções, evidenciando quais dimensões foram negligenciadas ao longo do processo. Em especial, quando a dimensão pedagógica é fragilizada, o conteúdo corre o risco de se tornar inadequado em relação aos seus objetivos, além de deixar de considerar o sujeito para o qual foi pensado. Para ilustrar esse equilíbrio, o autor desenhou o esquema apresentado abaixo:

Figura 6 - Esquema Kaplún



Fonte: Kaplún (2003, p. 59)

5.2.2.1 Eixo conceitual

A construção do eixo conceitual deste PE se fundamentou como já mencionado nas pesquisas bibliográfica e documental, na análise de dois cursos de formação voltados à educomunicação e nos resultados obtidos com a aplicação de um questionário junto aos docentes dos cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente. Essa base teórica permitiu identificar os principais conceitos, debates e desafios relacionados à educomunicação e sua articulação com as práticas pedagógicas no contexto dos cursos técnicos subsequentes.

A partir dos resultados obtidos, definiu-se como núcleo conceitual do site educativo a compreensão da educomunicação como uma práxis pedagógica e comunicativa. Foi dado foco ao estudo das AI (áreas de intervenção) da educomunicação, que oferecem um eixo organizador para a inserção intencional da educomunicação nas práticas pedagógicas. Estas áreas funcionam como mediadoras entre os conteúdos técnicos e as realidades socioculturais dos estudantes.

Outro conceito-chave incorporado foi o de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), que articulam linguagem, expressão, diálogo e tecnologias no cotidiano da sala de aula. O PE busca, assim, não apenas apresentar tais conceitos, mas reconhecê-los nas práticas docentes já existentes, promovendo um processo de ressignificação crítica. A identificação do público-alvo — docentes da EPT, com formação acadêmica consolidada, mas com pouco repertório conceitual sobre a educomunicação — foi fundamental para selecionar e organizar os conteúdos do site educativo de maneira acessível, contextualizada e significativa.

A partir dessa base sólida, que articula pesquisa, teoria e o diagnóstico da realidade docente, este produto educacional foi desenhado com o objetivo de capacitar o professor para que ele mobilize conhecimentos que o permitam atuar de forma crítica e transformadora. Com isso em mente, definimos os conhecimentos que nortearam a construção do eixo conceitual:

- **Fundamentos teóricos da Educomunicação:** o docente adquire a base conceitual do campo, entendendo a educomunicação como uma práxis social que surge em contextos de luta e resistência na América Latina, e não apenas como um conjunto de métodos;
- **As áreas de intervenção da Educomunicação:** apreende a teoria por trás da Educação para a Comunicação, da Pedagogia da Comunicação, da Expressão pelas Artes e da Mediação Tecnológica na Educação, reconhecendo-as como ferramentas para a gestão democrática da comunicação;
- **A centralidade da mídia e da tecnologia na sociedade:** compreende como as mídias e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

não são neutras, mas sim ferramentas que reproduzem ou subvertem as relações de poder, e como utilizá-las de forma emancipatória;

- **O conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPEs):** assimila o conceito de que as PPEs são uma estratégia para integrar teoria e prática, partindo do cotidiano escolar e social para transformar a realidade.

5.2.2.2 Eixo pedagógico

O eixo pedagógico é o núcleo estruturante deste material didático, pois define o percurso formativo, os objetivos de aprendizagem e as estratégias metodológicas adotadas. Com base no diagnóstico realizado com os(as) docentes, identificou-se que, embora existam práticas com potencial educomunicativo já em curso, estas ocorrem de forma intuitiva e desarticulada de uma base teórica crítica, o que limita sua potência pedagógica e emancipadora. A partir desse diagnóstico, desenvolveu-se a ideia construtora que orienta todo o percurso pedagógico do site educativo que é a de reconhecer, ressignificar e fortalecer práticas pedagógicas existentes, por meio da apropriação crítica dos conceitos e fundamentos da educomunicação, promovendo sua integração consciente, planejada e intencional às atividades docentes na EPT.

O site, portanto, parte das experiências concretas dos(as) professores(as) para ampliar sua compreensão conceitual e metodológica sobre a educomunicação, sempre em diálogo com o currículo da EPT. A partir disso, a proposta metodológica deste PE foi organizada em três módulos articulados entre si, que combinam fundamentos teóricos, experiências práticas e recursos digitais voltados ao contexto da EPT. A abordagem é interativa, reflexiva e baseada em materiais multimodais, valorizando a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento.

Módulo 1 – fundamentos da educomunicação, áreas de intervenção e Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPEs)

Neste módulo, os participantes terão contato com os princípios fundantes da educomunicação, compreendendo sua origem, concepções e áreas de intervenção, com ênfase naquelas mais pertinentes à prática docente na EPT: educação para a comunicação, pedagogia da comunicação, expressão pelas artes e mediação

tecnológicas na educação. Também serão introduzidas as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPEs) como estratégia de integração entre teoria e prática, promovendo um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano escolar.

Módulo 2 – estratégias de aplicação das áreas de intervenção na EPT

Neste momento, o foco será a aplicação das áreas de intervenção da educomunicação no planejamento de situações de ensino na EPT. Os docentes serão convidados a construir propostas didáticas — como planos de aula, oficinas, sequências formativas — com base nos princípios da educomunicação, levando em conta o perfil dos estudantes, os objetivos dos componentes curriculares e o uso criativo das mídias e tecnologias.

Módulo 3 – Linguagens educomunicativas e uso crítico das TDICs

Neste módulo, os participantes aprofundarão o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como ferramentas pedagógicas educomunicativas. Serão apresentadas diferentes linguagens (verbal, visual, sonora, audiovisual, interativa), articuladas a ferramentas digitais acessíveis, com orientações práticas para seu uso em sala de aula. O objetivo é ampliar as possibilidades de expressão dos estudantes, fomentar sua autoria e potencializar processos de aprendizagem colaborativos e significativos.

A metodologia adotada baseia-se nos princípios da educação dialógica freireana, com valorização da escuta, da experiência docente e da participação ativa.

A ementa ficou assim organizada:

Quadro 16 - Ementa material didático sobre Educom

<p>Nome do site: Educomunicação na EPT: Práticas Pedagógicas Educomunicativas para o Ensino Técnico Subsequente</p>
<p>Justificativa: a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente em cursos técnicos subsequentes, exige sensibilidade pedagógica e práticas que reconheçam a diversidade dos estudantes. A educomunicação é uma abordagem que articula educação, comunicação e tecnologias, promovendo processos pedagógicos mais democráticos e dialógicos. O site visa sistematizar e qualificar as práticas educomunicativas já existentes, conectando-as às áreas de intervenção da educomunicação, para fortalecer a capacidade dos docentes em promover experiências formativas mais significativas e emancipadoras.</p>
<p>Objetivo: promover a formação de docentes da EPT para o reconhecimento, a ressignificação e a aplicação crítica de práticas pedagógicas educomunicativas, visando fortalecer processos formativos participativos, criativos e sintonizados com os princípios da EPT e com os desafios contemporâneos da educação.</p>

<p>Público alvo: docentes dos Cursos Técnicos Subsequentes no IFSC Câmpus Florianópolis e demais profissionais da educação que tenham interesse pela temática.</p>
<p>Módulo 1: Fundamentos da Educomunicação e suas Interfaces com a EPT</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que é Educomunicação?; ● As Áreas de Intervenção da Educomunicação; ● Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE);
<p>Módulo 2: Planejamento e Aplicação de Práticas Educomunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planejamento de práticas educacionais; ● Modelos de atividades educacionais na EPT;
<p>Módulo 3: TDICs para a Elaboração de Práticas Pedagógicas Educomunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação pedagógica das TDICs; ● Linguagens e ferramentas; ● Atividade final.
<p>Metodologia: o site educativo é estruturado para aprendizagem autônoma e flexível, permitindo que o docente navegue pelos conteúdos no seu próprio ritmo. A metodologia é centrada na reflexão sobre a prática docente, apresentando conteúdos teóricos, estudos de caso e exemplos práticos para sua análise. O site convida a experimentar e aplicar os conceitos de forma individual, valorizando sua experiência profissional como ponto de partida para a formação. O formato é pensado para um ambiente de autoestudo que privilegia a descoberta e a experimentação por meio dos materiais disponibilizados.</p>

Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

5.2.2.3 Eixo comunicacional

O eixo comunicacional busca garantir que a experiência de aprendizagem proposta seja acessível, significativa e interativa, possibilitando uma relação concreta entre o PE e seus destinatários. Inspirado na perspectiva crítica de Kaplún (2003), este eixo recusa uma comunicação vertical e prescritiva, priorizando linguagens próximas do cotidiano dos(as) docentes, pluralidade de mídias, narrativas envolventes e ambientes de fácil navegação.

Pensando nisso, optou-se pelo formato de site, por sua flexibilidade, navegabilidade e facilidade de acesso. O site está organizado de forma clara, com menus intuitivos, uso de linguagem acessível e textos curtos, sempre acompanhados de elementos visuais e recursos multimídia. Foram utilizados vídeos curtos, exemplos práticos e templates editáveis, com o objetivo de estabelecer conexões com o público-alvo.

A escolha da forma digital também considera o perfil dos(as) docentes da EPT, que já utilizam recursos online em sua prática, e se alinha à proposta de

ressignificação crítica das tecnologias digitais como mediações comunicativas e não apenas ferramentas.

Por fim, o eixo comunicacional busca romper moldes, como propõe Kaplún (2003), ao mobilizar diversos formatos de linguagem e evitar uma experiência puramente textual ou acadêmica.

5.3 Elaboração

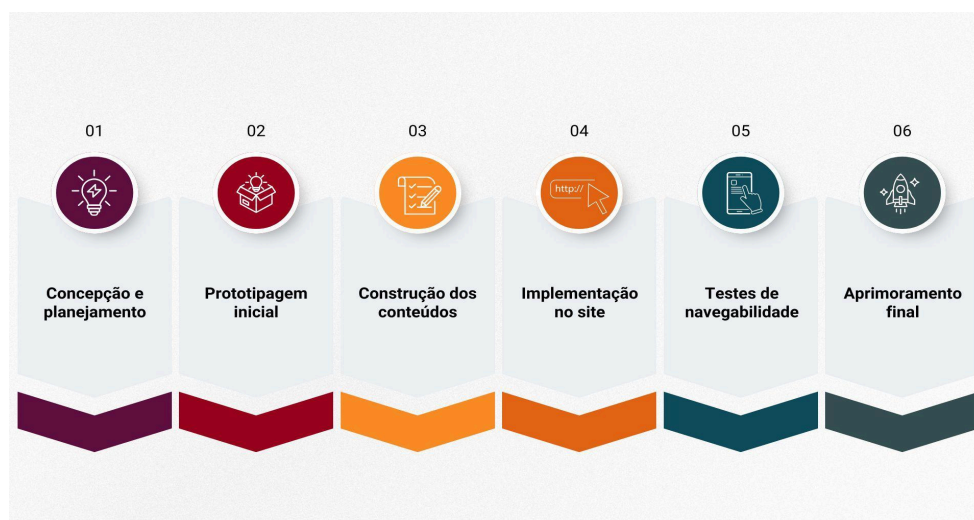
A elaboração do Produto Educacional foi conduzida de forma a articular a fundamentação teórica com a prática, resultando em um material digital acessível, interativo e de fácil atualização. O processo de desenvolvimento ocorreu em etapas e foi desenvolvido pela pesquisadora e o apoio de uma designer⁹ para a parte visual:

1. **Concepção e planejamento:** definição da estrutura geral do site, organização em módulos e escolha do formato digital mais adequado ao perfil dos(as) docentes da EPT;
2. **Prototipagem inicial:** elaboração de um esboço do site, com definição da hierarquia de menus, identidade visual (cores, tipografia, logotipo) e recursos de acessibilidade (como contraste, legibilidade e responsividade para dispositivos móveis);
3. **Construção dos conteúdos:** desenvolvimento dos textos, seleção de exemplos práticos, curadoria de vídeos curtos e criação de templates editáveis;
4. **Implementação no site:** inserção dos conteúdos nas páginas, ajustes de layout e incorporação de elementos multimídia;
5. **Testes de navegabilidade:** verificação do funcionamento dos links, clareza dos menus e compatibilidade em diferentes dispositivos;
6. **Aprimoramento final:** ajustes realizados a partir de feedback inicial da equipe de orientação (orientador e co-orientadora).

⁹ Designer responsável: Camila Geremias França.

A imagem abaixo ilustra como esse processo se deu:

Figura 7 - Processo de desenvolvimento do PE

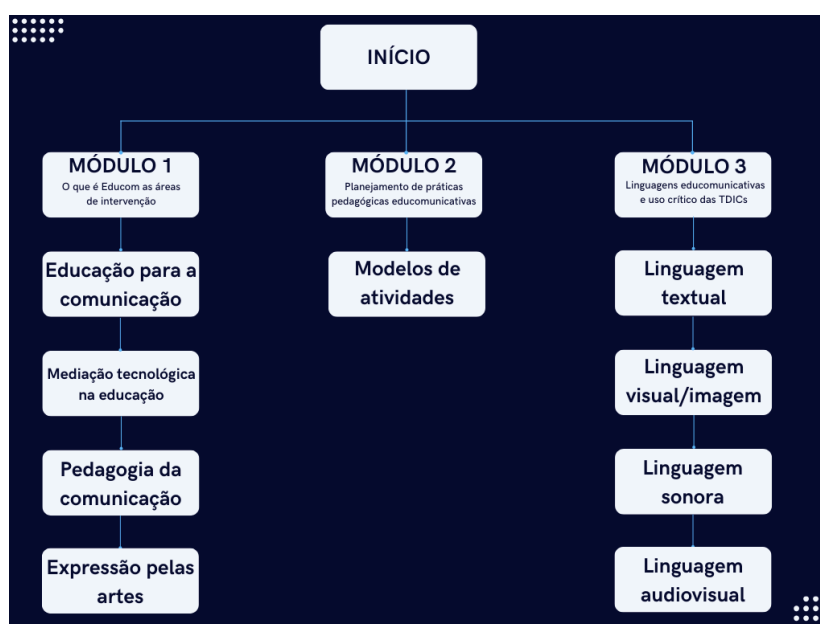


Fonte: elaborado pela autora (2025)

5.3.1 Sobre a estrutura

Para garantir uma navegação intuitiva, o site foi estruturado em uma página inicial e três módulos principais, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 8 - estrutura do site



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Na página inicial, apresentamos o conteúdo do site educativo, seu objetivo e a forma de organização. Nessa seção, contextualizam-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a proposta da formação em educomunicação.

Figura 9 - página inicial do site



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Módulo 1 traz a definição do que é a Educomunicação, introduz as áreas de intervenção educacionais e define o que são as práticas pedagógicas educacionais com explicações, exemplos e sugestões de aplicação no contexto da EPT. Fechando a página com indicação de leitura e um vídeo sobre o que é a Educomunicação. Nesta página, ainda se encontram links para as páginas detalhadas das quatro áreas de intervenção que trabalhamos na dissertação.

Figura 10 - 1.1 Módulo 1

The image shows a screenshot of the website 'Educomunicação na EPT'. The main header includes the logo and navigation links. The central content area is divided into several sections:

- 1. O que é Educomunicação?**: A large green section with a white box titled 'Educom é...'. It contains introductory text about the field and its importance in education.
- 2. O que são as Áreas de Intervenção da Educomunicação?**: A yellow section listing five key areas:
 - Educação para a Comunicação
 - Mediação Tecnológica na Educação
 - Diálogo de Comunicação nos Espaços Escolares
 - Reflexão Epistemológica sobre a Apropriação Educativa
 - Pedagogia de Comunicação
- 3. O que são Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE)?**: A section with a white background and green accents, defining PPE as pedagogical practices that use communication as a tool for learning.
- 4. TESTE SEUS CONHECIMENTOS**: A dark blue button with white text, indicating a quiz or assessment section.
- 5. Saiba mais**: A section with a video player and additional text links, providing further resources on the topic.

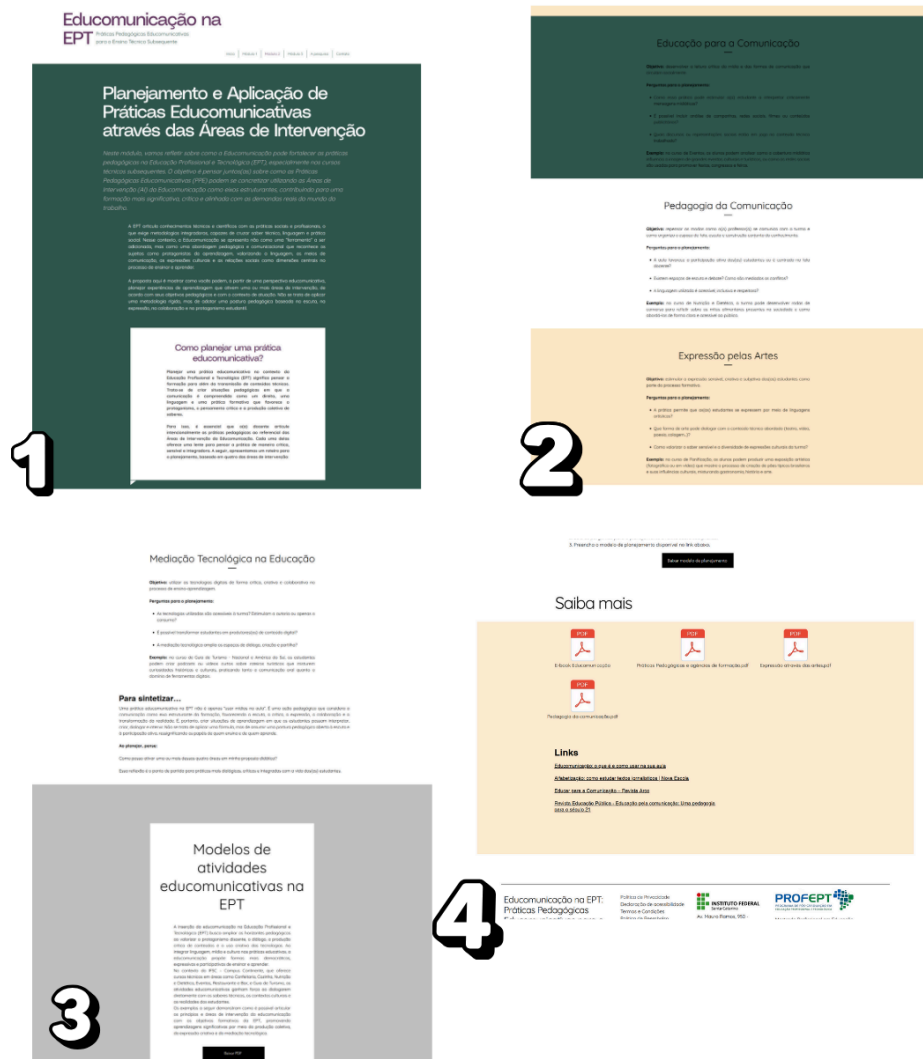
Large numbers 1 through 5 are overlaid on the image to identify these specific sections.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Módulo 2 apresenta orientações para planejar e aplicar práticas educacionais a partir das áreas de intervenção, relacionando teoria e prática docente. Para este módulo elaboramos também um modelo de planejamento para auxiliar os docentes no planejamento de suas atividades, esse modelo encontra-se

no Apêndice G. Para que os docentes possam aprofundar o conteúdo, disponibilizamos também materiais como e-book e artigos acadêmicos.

Figura 11 - Módulo 2



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Fechando o conteúdo didático do site, o Módulo 3 aborda o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na elaboração de práticas pedagógicas educomunicativas, explorando as linguagens textual, sonora,

audiovisual e visual-imagem. Foi realizada uma curadoria na internet para encontrar vídeos que pudessem enriquecer o conteúdo do site.

Figura 12 - Módulo 3



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A organização buscou proporcionar menus intuitivos, linguagem acessível e textos curtos, sempre acompanhados de recursos multimídia (vídeos, imagens, exemplos práticos e templates editáveis). Essa concepção buscou não apenas

tornar o site atrativo e de fácil navegação, mas também refletir os princípios da educomunicação ao valorizar a pluralidade de linguagens e a interatividade.

A escolha das cores e do design do site foi orientada pela intenção de criar um ambiente digital que favorecesse a aprendizagem, a clareza e a navegação intuitiva. A escolha das cores remeteu à ideia de equilíbrio, confiança e crescimento, aspectos que dialogam com o caráter formativo e reflexivo da proposta educacional. O branco, presente como fundo em algumas páginas, foi utilizado para garantir contraste, legibilidade e organização visual, enquanto os tons neutros foram incorporados como suporte, contribuindo para destacar o conteúdo principal sem provocar sobrecarga cognitiva.

No que se refere ao design, optou-se por uma abordagem minimalista e organizada, assegurando hierarquia visual clara entre títulos, subtítulos e botões, o que conduz o usuário de forma intuitiva ao longo da navegação. A estrutura em blocos e seções facilita a leitura e a localização das informações, promovendo uma experiência de uso fluida. Além disso, o emprego de ícones e arquivos em formato PDF reforça a usabilidade, permitindo acesso rápido a materiais complementares. A manutenção da consistência visual em todas as páginas contribui para a identidade do produto educacional. Dessa forma, as escolhas estéticas e funcionais do site alinham-se ao objetivo de oferecer um espaço educativo acessível, atrativo e coerente com a proposta pedagógica.

5.4 Aplicação, avaliação, validação e registro do produto educacional

A etapa de aplicação do produto educacional representa o momento em que o conhecimento construído ao longo do percurso do Mestrado Profissional se materializa e passa a intervir no contexto real. Não se trata apenas de elaborar um recurso ou propor uma metodologia, mas de disponibilizar o conhecimento adquirido e aplicá-lo de modo a promover mudanças efetivas, respondendo a demandas concretas do mundo do trabalho. Como lembra Barata (2006, p. 269), o Mestrado Profissional remete à

(...) produção de conhecimentos. Entretanto, diferentemente daquela do mestrado e, principalmente, do doutorado acadêmico, essa produção de conhecimentos está voltada para a solução de problemas práticos, tendo, assim, um caráter mais tecnológico do que propriamente científico.

Dada essa característica do Mestrado Profissional, após cumprirmos com as etapas de pesquisa bibliográfica e coleta de dados, passamos para a elaboração do produto educacional, apresentada no item 5.2, e então, demos início ao processo de aplicação e avaliação do produto educacional. Como já mencionado, precisamos buscar alternativas para a elaboração do PE, uma vez que a ideia inicial de disponibilizarmos o curso na plataforma Moodle não obteve sucesso, o que nos levou também a repensar a aplicação do produto.

Como definido ainda durante o projeto de pesquisa, mantivemos a aplicação do PE junto aos professores do Câmpus Continente, porém, entendemos que era necessário também, buscar a avaliação de especialistas, no caso, educadores. Para a aplicação junto aos docentes foi enviado um e-mail, através de uma lista de transmissão para todos os que atuam no Câmpus, enquanto para os especialistas foi enviado um convite no grupo de WhatsApp da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, que conta com 168 participantes. O link para avaliação do PE ficou disponível durante quinze dias.

Para avaliação do PE, foi solicitado que os docentes e os educadores acessassem o site no endereço <https://bit.ly/educunicaifsc> e depois de navegarem por todo o conteúdo, respondessem a um questionário através do link <https://forms.gle/Q8KhZAkPfbXCSTCA>. O questionário aplicado encontra-se no Apêndice E.

O formulário de avaliação foi elaborado com o objetivo de avaliar o site, considerando: a) atratividade, ao avaliarem o aspecto visual e de design do site; b) compreensão, em relação ao que seja a Educomunicação e sua aplicação na EPT; c) envolvimento, onde buscamos compreender se os docentes e educadores entendem que o conteúdo lhe é útil; d) aceitação, com objetivo de compreender se o site é adequado para o uso acadêmico e se eles indicariam o conteúdo para seus pares; e) mudança de ação, onde buscamos levantar informações se o docente se sentiu estimulado a agregar o paradigma educacional às suas práticas pedagógicas e por último, deixamos ainda um campo para sugestões.

Ressalta-se ainda que o PE ficará disponível no endereço eletrônico por tempo indeterminado, podendo ser acessado a qualquer tempo, por qualquer pessoa com acesso à internet.

5.5 Resultados da avaliação do Produto Educacional

O produto educacional – o site Educomunicação na EPT – foi elaborado com o objetivo de ser um material didático sobre educomunicação e suas áreas de intervenção destinado aos professores que atuam na rede EPT, considerando a integração desta temática às suas práticas pedagógicas. Ao aproximar os docentes da EPT dos conceitos e práticas da educomunicação, pretendia-se levar à reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas.

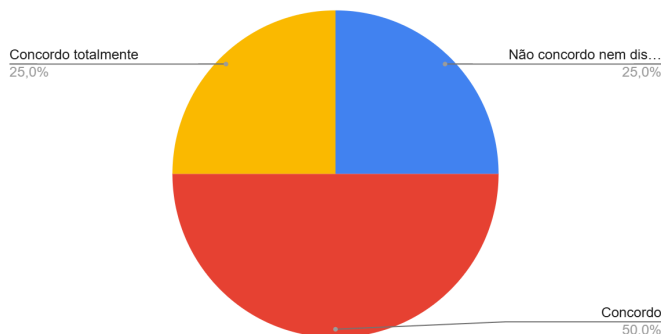
Como parte do processo de construção e validação do PE, aplicamos um questionário de avaliação junto a professores do Câmpus Continente e educadores. Devido ao curto espaço de tempo disponível, obtivemos a participação de quatro especialistas, sendo dois professores do Câmpus Continente, um educador e uma professora estudiosa da área, ligada à UDESC, que se classificou na pesquisa no campo “outro” (entre as opções “Professor IFSC - Câmpus Continente”, “Educador” e “Outro”) . De modo geral, os resultados evidenciaram uma recepção positiva, mas também apontaram sugestões que expressam o movimento de construção coletiva do conhecimento, como veremos a seguir, com base na leitura dos dados.

Bloco 1 - atratividade

1. Considero que a estética do site está adequada e com um visual atrativo (atratividade).

Gráfico 18 - Estética do site

Contagem de 1. Considero que a estética do site está adequada e com um visual atrativo (atratividade).



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

2. Comentários ou sugestões sobre o visual do site? Alguma coisa chamou a sua atenção na apresentação visual (estética) do site Educomunicação na EPT? O que pode ser modificado para melhorar na apresentação visual (estética) do site Educomunicação na EPT?

Comentários

No quesito atratividade os respondentes marcaram “concordo”, “concordo totalmente” e “não concordo nem discordo” quanto à estética do site. Esse dado mostra a aceitação visual inicial do produto. Entretanto, os comentários qualitativos tensionaram essa percepção: um docente observou a “predominância de textos, com poucas imagens e repetições visuais”, sugerindo a inserção de vídeos e ícones diferenciados para tornar a leitura menos densa. Outro avaliador reforçou que o site “está lindo”, mas indicou que cores mais atrativas e a redução de parágrafos repetidos poderiam potencializar a experiência. Assim, percebe-se que a atratividade foi reconhecida, mas não sem ressalvas que evidenciam a necessidade de equilíbrio

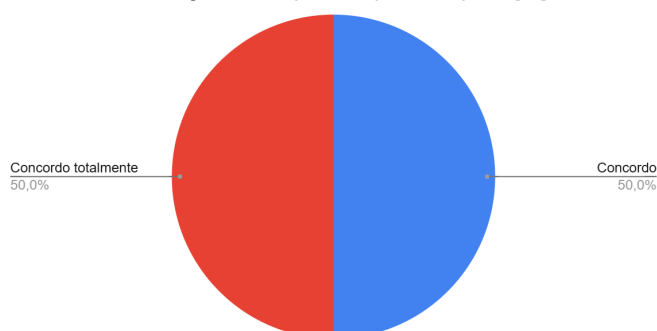
maior entre texto e elementos visuais. Destaca-se que para um dos avaliadores, o site foi considerado “muito agradável”

Bloco 2 - compreensão

3. Acredito que o conteúdo do site (conceitos, áreas de intervenção, exemplos de práticas pedagógicas educacionais) possibilita uma melhor compreensão sobre Educomunicação e sua aplicação na EPT.*

Gráfico 19 - Conteúdo do site

Contagem de 3. Acredito que o conteúdo do site (conceitos, áreas de intervenção, exemplos de práticas pedagógicas ed...

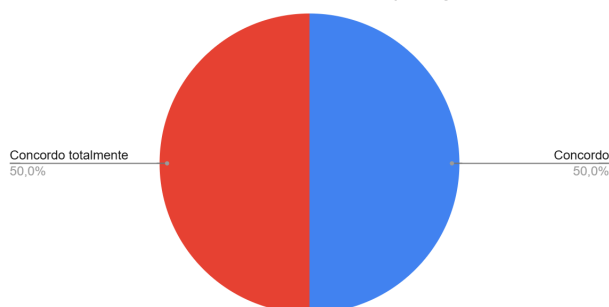


Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

4. Analisei pelo menos um modelo de atividade educacional na EPT e o modelo de planejamento, e considero que eles contribuíram para aprofundar o conteúdo do site e meus conhecimentos sobre a aplicação prática da Educomunicação.

Gráfico 20 - Modelo de atividade

Contagem de 4. Analisei pelo menos um modelo de atividade educacional na EPT e o modelo de planejamento, e con...

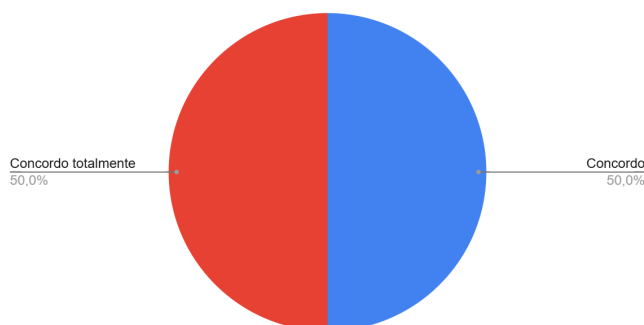


Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

5. O site promove uma leitura dinâmica, equilibrando informações técnicas com uma abordagem didática?

Gráfico 21 - Leitura do site

Contagem de 5. O site promove uma leitura dinâmica, equilibrando informações técnicas com uma abordagem didá...



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

6. Você teve alguma dificuldade para encontrar informações no site? Qual(is)?

Nesta questão, os avaliadores não indicaram qualquer dificuldade em encontrar as informações no site.

Comentários

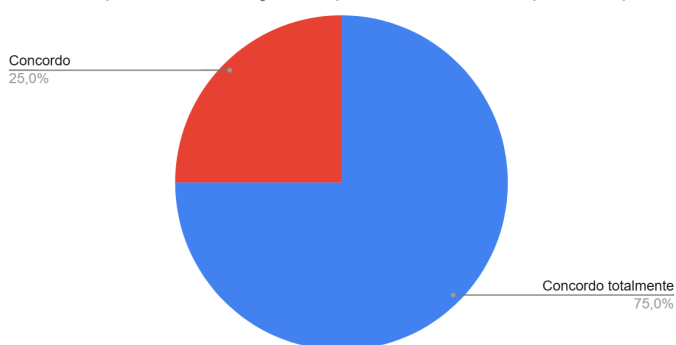
No Bloco 2, as questões 3 a 6 em que tratavam sobre a compreensão dos conteúdos, o índice de concordância foi ainda mais elevado: a totalidade afirmou que “concorda” ou “concorda totalmente” que o site contribui para compreender a educomunicação e suas aplicações na EPT. Esse dado quantitativo se alinha aos comentários, nos quais um participante afirmou que o site “apresenta uma excelente introdução sobre a Educomunicação, possibilitando vários insights para efetivação de práticas”. Contudo, a crítica à “linguagem demasiadamente acadêmica” também emergiu, apontando para a necessidade de ajustes no discurso textual, tornando-o mais acessível sem perder a densidade teórica.

Bloco 3 - envolvimento

7. Acredito que o site Educomunicação na EPT contribui para a elaboração e aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 22 - Site contribui para práticas pedagógicas

Contagem de 7. Acredito que o site Educomunicação na EPT contribui para a elaboração e aprimoramento das práticas pe...

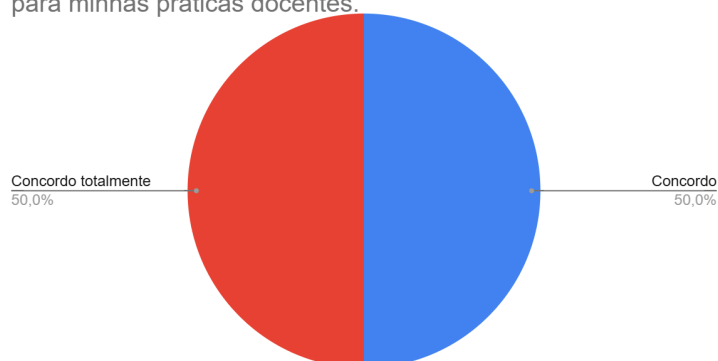


Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

8. Acredito que posso utilizar o site Educomunicação na EPT como fonte de pesquisa e inspiração para minhas práticas docentes.

Gráfico 23 - Utilidade do site

Contagem de 8. Acredito que posso utilizar o site Educomunicação na EPT como fonte de pesquisa e inspiração para minhas práticas docentes.



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

Comentários

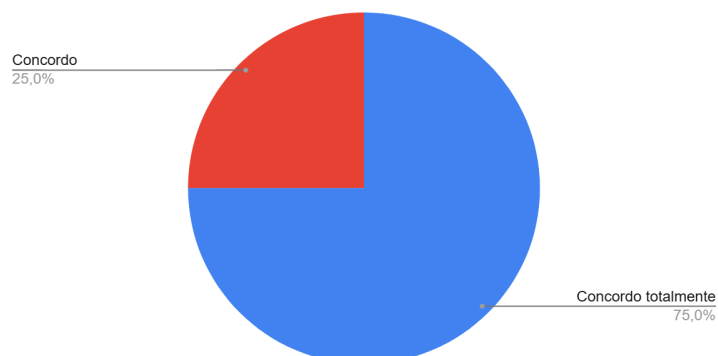
No eixo do envolvimento, ao responderem as questões 7 e 8, os avaliadores concordaram que o site promove uma leitura dinâmica e equilibrada. Ainda assim, um ponto recorrente nas falas foi a solicitação de “testes de conhecimento nos módulos seguintes”, inspirada pela boa aceitação do recurso no Módulo 1. Esse dado sugere que a interatividade foi percebida como positiva e que sua ampliação poderia intensificar o engajamento dos docentes.

Bloco 4 - aceitação

9. Considero o site adequado para o uso acadêmico e formativo de docentes da EPT.

Gráfico 24 - Adequação site

Contagem de 9. Considero o site adequado para o uso acadêmico e formativo de docentes da EPT.

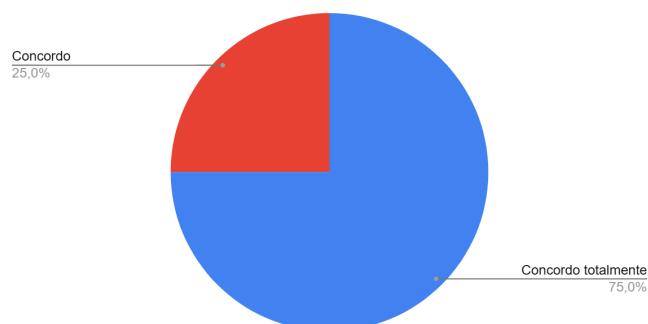


Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

10. Recomendo/recomendaria o site Educomunicação na EPT para outros docentes.

Gráfico 25 - Recomendam o site

Contagem de 10. Recomendo/recomendaria o site Educomunicação na EPT para outros docentes.



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

11. Considero que conteúdo e a forma site não apresentam algum tipo de violência, ofensividade ou discriminação.

Todos os avaliadores julgaram não haver mensagem violenta, ofensiva ou discriminatória.

Comentários

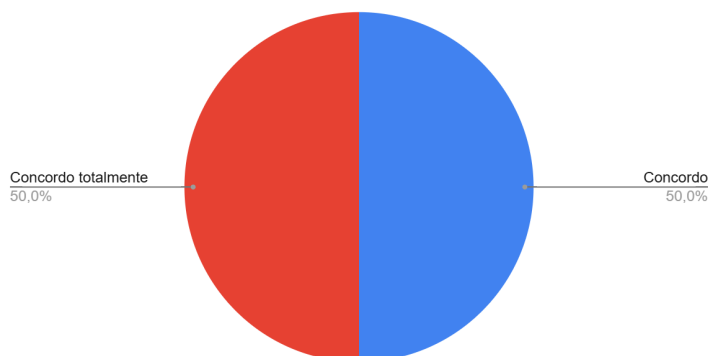
Em relação à aceitação, os respondentes reconheceram o site como adequado para o uso acadêmico e recomendaram sua utilização a outros docentes. Aqui, os comentários corroboram a percepção dos gráficos: um avaliador relatou que já havia anotado atividades sugeridas para aplicar em suas turmas de Panificação e Confeitaria, enquanto outro afirmou que passaria a consultá-lo no planejamento de sequências didáticas. Esses depoimentos confirmam que o produto ultrapassou a dimensão de recurso formativo e foi incorporado como prática concreta de apoio docente. Na questão 11 cabe a ressalva de que os três avaliadores não consideram que o site apresentou qualquer tipo de violência, ofensividade ou discriminação. Por estarem todos de acordo, não faremos a representação gráfica dessa questão.

Bloco 5 - Mudança de ação

12. A "mensagem do site" me estimula a realizar alguma mudança em minhas práticas pedagógicas.

Gráfico 26 - Mensagem do site

Contagem de 12. A "mensagem do site" me estimula a realizar alguma mudança em minhas práticas pedagógicas

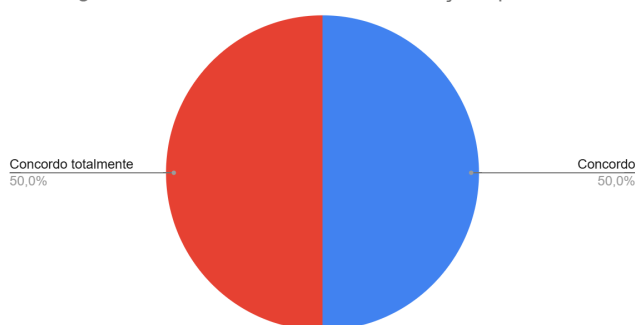


Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

13. Eu me sinto disposto(a) a implementar as estratégias ou ferramentas de educomunicação apresentadas no site em meu contexto de trabalho?

Gráfico 27 - Possibilidade de implementação

Contagem de 13. Eu me sinto disposto(a) a implementar as estratégias ou ferramentas de educomunicação apresentada...



Fonte: elaborado pela própria autora (2025)

14. De que maneira você acredita que o site *Educomunicação na EPT* pode colaborar para a implementação de práticas pedagógicas educacionais na Educação Profissional e Tecnológica?

Comentários

Por fim, na dimensão mudança de ação, os avaliadores declararam sentirem-se estimulados a alterar suas práticas a partir do site, o que confirma sua potência transformadora. Uma das falas ilustra bem esse movimento: “(...) o site me fez pensar fora da caixa e introduzir novas metodologias em minhas aulas, que já estão mais dinâmicas e atrativas para os alunos”. Esse resultado é central, pois indica que o produto não apenas informa, mas mobiliza a práxis docente em direção a práticas mais dialógicas e participativas.

Os depoimentos dos participantes revelam que o produto educacional cumpriu sua finalidade de articular teoria e prática, ao instigar os docentes a refletirem criticamente sobre sua atuação e a repensarem metodologias. A percepção de que os conteúdos são “suficientes para levar o/a docente a refletir sobre sua própria atuação em sala de aula” evidencia que o site não se limita a apresentar informações, mas promove uma intervenção na realidade pedagógica, abrindo espaço para a incorporação da educomunicação como estratégia didática. Outro aspecto relevante é que, para alguns docentes, o contato com a educomunicação foi inédito, o que demonstra o caráter inovador do produto no campo da EPT.

As falas também reforçam o potencial de transformação concreta da prática: a ideia de “pensar fora da caixa” e tornar as aulas “mais dinâmicas, atuais e atrativas” sintetiza o movimento de ruptura com práticas tradicionais e a busca por maior diálogo com as linguagens midiáticas que fazem parte da vida dos estudantes. Além disso, a sugestão de ampliar os meios de socialização dos produtos de aprendizagem, especialmente nas áreas técnicas, aponta para desdobramentos possíveis e desejáveis, revelando tanto a potência quanto os limites do material. Nesse sentido, o site se mostra como um espaço de experimentação, aberto a melhorias e recriações, reafirmando a concepção dialética de que o conhecimento é histórico, coletivo e permanentemente inacabado.

15. Espaço aberto para sugestões

Os avaliadores reconheceram o site como uma “excelente introdução sobre a Educomunicação”, destacando sua capacidade de provocar “vários insights para a

efetivação de práticas educacionais em sala de aula”. Um dos avaliadores indicaram que o site “apresenta os fundamentos teóricos e exemplos de práticas pedagógicas educacionais”. Esse reconhecimento reforça o valor do produto enquanto instrumento de formação crítica e prática docente. Ao mesmo tempo, surgiram sugestões que explicitam tensões importantes: a necessidade de adequar a linguagem, tornando-a “menos acadêmica” e mais persuasiva, assim como a proposta de que a página inicial tenha um caráter mais “publicitário”, evidenciando desde o primeiro contato os benefícios concretos do curso para a prática docente. Houve ainda a observação de que “uma das bibliografias do Módulo 2 não tem referências de onde foi publicado e o Módulo 3 repete uma referência do Módulo 2”.

Do ponto de vista técnico e metodológico, foram mencionados problemas de navegação – como os links das áreas de intervenção que direcionavam para a mesma página – e sugestões de ampliação de recursos interativos, especialmente os testes de conhecimento, cuja boa aceitação no Módulo 1 motivou o pedido de replicação nos demais. Essas falas também mostram que o site já foi apropriado de maneira prática, como quando um docente afirmou ter anotado atividades para aplicar em turmas de Panificação e Confeitaria, ou quando outro declarou que passará a consultá-lo ao planejar sequências didáticas. Assim, percebe-se que o produto educacional ultrapassou a função de recurso formativo, transformando-se em ferramenta efetivamente incorporada às práticas docentes, ao mesmo tempo em que se apresenta como construção inacabada, aberta a aperfeiçoamentos coletivos.

Considerações finais avaliação do PE

Estruturado em três módulos, o site reuniu fundamentos teóricos, exemplos de experiências, propostas de atividades e modelos de documentos, articulando teoria e prática para subsidiar os professores na incorporação da educação em seus contextos de trabalho. Tal proposta, ao ser avaliada por docentes do IFSC – Câmpus Continente e por educadores, evidenciou-se como um espaço de formação que instiga o questionamento da prática docente, estimulando mudanças concretas no modo como a comunicação e a participação são entendidas no processo de ensino-aprendizagem. A recepção do produto destacou, de forma

quase unânime, sua relevância como fonte de pesquisa, inspiração e apoio à docência.

Os participantes afirmaram que o material contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas na EPT, reforçando a necessidade de metodologias dialógicas e mediadas pela comunicação. Eles relataram disposição para implementar as estratégias apresentadas em suas disciplinas, reconhecendo no site um recurso formativo que rompe com a lógica transmissiva do ensino e abre caminho para práticas mais participativas e integradas às linguagens midiáticas que compõem o cotidiano dos estudantes. Esse movimento de incorporação de novas metodologias evidencia o potencial transformador do produto educacional, uma vez que provoca a reflexão crítica sobre a práxis docente e aponta para possibilidades de superação de práticas ainda marcadas por verticalidade e tecnicismo. Além dos reconhecimentos, as avaliações também trouxeram sugestões relevantes para o aprimoramento do produto, que refletem a historicidade e a construção coletiva do conhecimento. Tais sugestões, ao invés de serem vistas como limitações, configuram-se como parte do processo dialético de construção do produto, reafirmando seu caráter inacabado e passível de contínua transformação.

O site, embora aplicado inicialmente em um contexto local (Câmpus Continente/IFSC), apresenta potencial de expansão regional e nacional, por estar disponível em ambiente digital de livre acesso. Sua replicabilidade é elevada, pois pode ser apropriado por outros campi da Rede Federal e por diferentes instituições educativas, com eventuais adaptações às especificidades locais. Nesse sentido, o produto não se fecha em si mesmo, mas se projeta como um instrumento de luta pela democratização da comunicação na escola, reafirmando a educomunicação como prática social contra-hegemônica.

Do ponto de vista da complexidade, o produto articula fundamentos teóricos consolidados com práticas pedagógicas e experiências da EPT, construindo uma síntese que só se sustenta no movimento dialético entre teoria e prática. Embora não se trate de um conhecimento inédito no campo da educomunicação, o site assume caráter inovador ao trazer este debate para a realidade concreta da Educação Profissional e Tecnológica, ampliando as possibilidades de inserção da

perspectiva educomunicativa em um espaço ainda marcado por currículos rígidos e por uma pedagogia instrumental.

Em síntese, os resultados alcançados revelam que o produto educacional cumpriu sua finalidade de oferecer subsídios teórico-práticos para a docência na EPT, provocando reflexões e estimulando mudanças nas práticas pedagógicas. Mais que isso, apontam para sua relevância social, na medida em que abre caminho para práticas educativas emancipatórias, fundamentadas na comunicação como eixo estruturante do processo formativo. Sua continuidade e aperfeiçoamento, à luz das sugestões recebidas, fortalecem seu potencial de replicabilidade e de contribuição para a construção de uma escola pública crítica, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

6 CONCLUSÕES

A presente dissertação teve como objetivo inicial investigar como os professores dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC Câmpus Continente podem integrar as áreas de intervenção da educomunicação em suas práticas pedagógicas e propor um instrumento de apoio para essa integração. A partir da banca de qualificação, incluímos nesta análise também as Práticas Pedagógicas Educomunicativas, como forma de possibilitar a inserção da educomunicação na EPT.

A análise realizada demonstrou que o trabalho contribui para a solução do problema de pesquisa, ao evidenciar que embora os docentes reconheçam a relevância da comunicação no processo educativo, muitos apresentam lacunas quanto às práticas educomunicativas. A pesquisa permitiu ampliar a compreensão sobre o contexto docente, mostrando novas relações entre teoria, planejamento pedagógico e prática em sala de aula, e revelou desafios até então pouco discutidos, como a necessidade de orientação específica para implementação de práticas educomunicativas no cotidiano escolar da EPT.

O Produto Educacional, na forma de um site de formação em Educomunicação, mostrou-se uma ferramenta eficaz para a solução do problema, oferecendo recursos práticos e teóricos que auxiliam os professores na integração das áreas de intervenção em suas práticas pedagógicas. Por meio deste curso, os docentes têm acesso a orientações, exemplos de atividades e estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula, fortalecendo a construção de uma educação mais comunicativa, participativa e emancipadora.

Os objetivos geral e específicos foram alcançados. O objetivo geral, de contribuir para a integração da educomunicação na prática docente, foi atendido com a elaboração e disponibilização do Produto Educacional. Enquanto os objetivos específicos foram cumpridos por meio da descrição das bases conceituais da EPT, investigação do conhecimento dos docentes sobre práticas educomunicativas, análise da relação entre suas práticas e as áreas de intervenção, identificação de possibilidades de inserção da educomunicação e desenvolvimento de um material didático materializado em um site educativo.

A metodologia adotada, de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, articulando análise documental e levantamento junto aos docentes, mostrou-se adequada para atingir os propósitos da pesquisa. Durante o desenvolvimento do estudo, surgiram situações não previstas, como a necessidade de complementar a análise documental com pesquisas em cursos de formação em Educomunicação, o que enriqueceu o Produto Educacional e fortaleceu a fundamentação prática da pesquisa.

A bibliografia selecionada permitiu fundamentar teoricamente o conceito de Educomunicação, suas áreas de intervenção e as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), bem como estabelecer conexões com a EPT e a formação integral dos estudantes.

Entre as dificuldades observadas, destaca-se a limitação de registros formais sobre práticas educomunicativas nos Projetos Pedagógicos de Curso e a variação no nível de familiaridade dos docentes com o tema, o que exigiu maior cuidado na elaboração dos instrumentos de coleta de dados e na construção do curso. Entre as surpresas, ressalta-se o interesse demonstrado pelos professores em explorar novas formas de integrar a comunicação ao ensino, indicando um terreno fértil para a continuidade do trabalho.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a avaliação do impacto do Produto Educacional sobre as práticas pedagógicas dos docentes, bem como sua adaptação e aplicação em outras instituições da Rede Federal de EPT. Além disso, sugere-se investigar estratégias de formação continuada que promovam a incorporação sistemática da Educomunicação no planejamento e execução das aulas, possibilitando estudos comparativos sobre o desenvolvimento das competências comunicativas e críticas dos estudantes ao longo do tempo.

Propomos também para pesquisas futuras a ampliação dos estudos com vistas a desenvolver uma sistematização dos conceitos que possam configurar uma didática profissional educomunicativa na Educação Profissional e Tecnológica como um campo inovador de investigação e prática pedagógica. Essa ampliação permitiria aprofundar a articulação entre competências técnicas, comunicativas e culturais, explorando de forma sistemática as potencialidades das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) e das Áreas de Intervenção (AI) na formação integral dos estudantes. Ao ampliar o escopo desse estudo, futuros pesquisadores poderiam

desenvolver novos instrumentos, estratégias e modelos pedagógicos que consolidem a integração entre trabalho, comunicação e educação, contribuindo para a construção de ambientes formativos mais participativos, críticos e reflexivos na EPT.

Em síntese, a dissertação cumpre seu papel de responder ao problema de pesquisa, propor soluções concretas e gerar novos conhecimentos, consolidando a Educomunicação como ferramenta estratégica para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica e oferecendo subsídios para a ampliação da prática pedagógica dos docentes na integração da comunicação em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: IFSC, 2010. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_100anos_2016.pdf/6c6b9d8b-d3ac-cb6e-bd3b-9fdb628a7419. Acesso em: 11 out. 2023.
- ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615056/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BARATA, R. B. Avanços e Desafios do Mestrado Profissional. In: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. (Orgs.) Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 284 p. ISBN 85 7541 083 0.
- BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, 18 nov. 2005.
- BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 de ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). Documento de Área. Área 46. Ensino. [S. l.], 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3vWXOgA>. Acesso em: 29 mai. 2023.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento Orientador de APCN Área 46. Brasília: CAPES; 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em 18 de set. 2023.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CITELLI, Adilson Odair; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; SOARES, Ismar de Oliveira Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXIV, ed. 2, p. 12-23, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/11416>. Acesso em: 4 mai. 2020.

CLOUTIER, JEAN. (1973). La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4033. Acesso em: 06 de set. 2025.

CONSANI, Marciel. **Educomunicação: o que é e como fazer**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2024. 160 p. ISBN 9786555414981.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709> Acesso em: 05 nov. 2019

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____, Paulo. Extensão ou Comunicação? 22. ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREITAS, C. M. (Orgs.) **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 284 p. ISBN 85 7541 083 0.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUZA, Robson Simplício de. (2019). A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 7(13), 01–22. Disponível em <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.227>

GARCÍA-RUIZ, Rosa et al. **Educação em alfabetização midiática para uma nova cidadania prossumidora**. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses B. S.; ANJOS, Fernanda Alves dos. Educação para a Mídia. v.5. Brasília: Ministério da Justiça, 2014. p. 111-127. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/volume_5.pdf. Acesso em: 4 mai. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

_____, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21. 1995.

HUERGO, J. A. (2010). **Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política**. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 65–104). Barcelona, España: Gedisa Editorial.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Cozinha**. Florianópolis: IFSC, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Restaurante e Bar**. Florianópolis: IFSC, 2016b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Confeitaria**. Florianópolis: IFSC, 2019a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo – Nacional e América do Sul**. Florianópolis: IFSC, 2019b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina**. Florianópolis: IFSC, 2019c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Panificação**. Florianópolis: IFSC, 2019d.

_____. **Estatuto do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina 2020a**. Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/0/Resolucao+n+28+-+ESTATUTOalterado.pdf/5c82fac4-fb4b-a6b4-3510-bf7d1ef0be86> Acesso em: 16 out. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (2020b)**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XiW-lox93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view>. Acesso em: 24 set. 2023.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Eventos**. Florianópolis: IFSC, 2020c.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Nutrição e Dietética**. IFSC, 2020d.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Gastronomia**. Florianópolis: IFSC, 2024.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 18 set. 2023.

MÁRQUES, Fernanda Telles; TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4897/3333>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ofício de cartógrafo. **Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2023. 155 p. ISBN 9788572448253.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 85-224-3397-6.

MARTINI, Rafael Gué; SILVEIRA SARTORI, Ademilde; FLÁVIA GARCEZ, Ana. As práticas pedagógicas educomunicativas na integração das agências de formação: um estudo de caso do Programa de Extensão Educom.Cine. *Educação Online*, Rio de Janeiro, Brasil, v. 18, n. 43, p. e23184303, 2023. DOI: 10.36556/eol.v18i43.1297. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1297>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MARTINI, Rafael Gué. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola**. Orientador: Professor Dr. Bento Duarte Silva e Professora Dr^a. Ademilde Silveira Sartori. 2019. 750 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - UDESC, Florianópolis, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva** 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. FREITAS, Rony. **PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?**. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível**

Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012. ISBN 978-85-16-06020-6. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, PATrick; VERGNAUD, Gérard. **Note de synthèse sur la didactique professionnelle**. Revue Française de Pédagogie, [S.l.], v.154, p.145-198, 2006.

PEDRUZZI, Alana das Neves; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; GALIAZZI, Maria do Carmo; PODEWILS, Tamires Lopes. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 584-604, mai./ago. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604>. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312>. Acesso em: 23 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 09 de jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%A9tica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

RIZZATTI, I.M. et al. **Os Produtos e Processos Educacionais dos Programas de Pós-Graduação Profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em 10 jan. 2025.

ROSA, Rosane. Educomunicação e a experiência democrática. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. 2014, Foz do Iguaçu. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2014/resumos/R9-2576-1.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2020.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecosistemas educacionais e isolamento social: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais. In: **Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação**, VIII., 2021., Florianópolis. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/33/24/1192-1?inline=1>. Acesso em: mar. 2024

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga; SARTORI, Ademilde Silveira; CARDOSO, Fernando Luiz. **Educomunicação e prática pedagógica educacional**: uma revisão sistemática. Cadernos de Pesquisa, v. 23, n. 1, p.

1–11, 29 Abr 2016 Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4626>. Acesso em: 22 ago 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES CUNHA, M.; PIMENTEL, Álamo. Panorama Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Vivências**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 25–45, 2022. DOI: 10.31512/vivencias.v18i36.702. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/702>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 39-52, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43268/46892>. Acesso em: 3 mar. 2024.

_____, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação - contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2014a.

_____, Ismar. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, [s. l.], ano 4, n. 1, p. 19-34, jul 2014b. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revfgvonline/issue/view/2263/23>. Acesso em: 4 mar. 2024.

_____, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 135-142, 2014c. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p135-142. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225>. Acesso em: 3 mar. 2024.

_____, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e de pesquisa. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, **Jurema Brasil**. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 14-18. ISBN 978-85-68365-07-6. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002995052.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOUZA, K. R. de. (2013). **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330>. Acesso em jul.2024.

ZIMERMANN, Patrícia. **Educomunicação socioambiental como política pública: a mobilização cidadã no ecossistema da babitonga**. Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares. 2019. 131 p. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22012020-173051/publico/PatriciaZimmermannVC.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada “Educomunicação e suas Áreas de Intervenção na Educação Profissional e Tecnológica”, sob a responsabilidade de Suelen Corazza de Alice. Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares.

**LUCIANE
PATRICIA
OLIARI:
05558161922**

Assinado digitalmente por LUCIANE PATRICIA
OLIARI:05558161922
DN: C=BR, O=ICP-Brasil, OU=presencial,
OU=00489628000317, OU=Secretaria da
Receita Federal do Brasil - RFB,
OU=ARMPDG, OU=RFB e-CPF A3,
CN=LUCIANE PATRICIA OLIARI:
05558161922
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Data: 2024.04.19 10:10:10-03'00'
Foxit PDF Reader Versão: 11.1.0

Luciane Patrícia Oliari

Florianópolis, 19 de abril de 2024.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Elaborado por:
Vanessa L Tuono Jardim e Luciana Senter

Adaptado por:
Comissão Permanente de Gestão de Dados Institucionais Portaria do(a) Reitor(a) N° 2756 de 14 de setembro de 2021)
Versão n.3 Maio/2022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este termo.

Para o caso de documento em cópia física: Rubrique todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador.

Para o caso de documento virtual: Será possível inserir ao término do documento a assinatura com certificado digital, sendo que este documento será encaminhado para o seu e-mail pelo pesquisador.

Título da pesquisa: Educomunicação e suas áreas de intervenção na Educação Profissiona e Tecnológica

Pesquisador responsável (Operador de dados): *Suelen Corazza de Alice*

Endereço: *Rua Edeltraudt Koch Grutzmacher, nº 84 casa 01*

Telefone para contato: (47) 2020-2574; (47) 98463-9690

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho nº150, 1º andar, sala 33B, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é contribuir com a integração da educomunicação nas práticas pedagógicas de docentes que atuam em cursos técnicos subsequentes do IFSC.

A sua participação na pesquisa consiste em colaborar voluntariamente, compartilhando experiências e informações relacionadas à sua atuação como docente nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC. Os procedimentos metodológicos adotados incluirão a análise documental, o envio de um questionário por e-mail, abordando questões pertinentes ao contexto educacional. Reconhecemos que, como em qualquer pesquisa, há possíveis riscos, incluindo constrangimento ou desconforto ao responder o questionário e/ou entrevista, bem como preocupações com a quebra de sigilo, anonimato e confidencialidade. Para assegurar uma participação ética e segura, serão adotadas medidas para minimizar tais riscos: esclarecimento prévio detalhado sobre a pesquisa por meio da leitura deste TCLE, liberdade para interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento, garantia de privacidade durante o preenchimento do questionário, participação voluntária que permite deixar de responder a questões desconfortáveis, e confidencialidade das respostas, resguardando seu anonimato conforme normas éticas estabelecidas. Destacamos que os dados produzidos e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) serão armazenados pelo período de cinco anos, sendo destruídos após esse prazo.

Caso haja alguma condição de saúde que possa interferir na sua participação, solicitamos que informe à pesquisadora. Caso ocorram efeitos indesejáveis ao/a pesquisado/a, encaminharemos para atendimento médico, assegurando assistência imediata e sem ônus ao/a pesquisado/a. A pesquisadora assume total responsabilidade em custear despesas médicas especializadas durante a pesquisa. Este compromisso visa garantir cuidados adequados, respeitando seus direitos individuais e preservando seu bem-estar físico e psicológico.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são desde a produção de conhecimento voltado à área da EPT, até a reflexão das práticas pedagógicas empregadas nos Cursos Técnicos Subsequente do IFSC Câmpus Continente, o que visa enriquecer a formação dos discentes. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes.

É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

CONSENTIMENTO DA PESSOA (TITULAR) COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____

Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Suelen Corazza de Alice, brasileira, solteira, professora**, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº **307.643.128-55**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“Educomunicação e suas Áreas de Intervenção na Educação Profissional e Tecnológica”**, a que tiver acesso nas dependências do **Câmpus Continente do IFSC**.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial: significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. **Avaliação** significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção,

instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, ___/___/___.

Ass. _____

Suelen Corazza de Alice

APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DOCENTES

Questionário sobre as práticas docentes

Caro(a) participante,

Este questionário integra a Dissertação do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Sua participação é totalmente voluntária e anônima, e contribuirá de forma significativa para a pesquisa intitulada “Educomunicação e suas áreas de intervenção na Educação Profissional e Tecnológica”, desenvolvida pela mestranda Suelen Corazza de Alice, sob orientação do Professor Doutor Douglas Paulesky Juliani.

O tempo estimado para responder ao questionário é de aproximadamente 30 minutos.

Agradecemos antecipadamente por seu tempo e colaboração neste estudo. Suas respostas são de extrema importância para que possamos avançar na compreensão sobre as temáticas da educomunicação e do currículo integrado.

Atenciosamente,

Suelen Corazza de Alice
Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - IFSC

Prof. Dr. Douglas Paulesky Juliani
Orientador

Prof^a. Dr^a. Sabrina Bleicher
Coorientadora

Pergunta
<p>1.1 Qual o seu nível de escolaridade?</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior completo</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização (cursando)</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização (completa)</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado (cursando)</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado (completo)</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado (cursando)</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado (completo)</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p>
<p>1.2 Indicar o nome do curso de formação (pedagogia, letras, engenharia, administração, etc.):</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>1.3 Se for o caso, indicar em qual a área do conhecimento se enquadra o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui ou está cursando:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>1.4 Há quanto anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?</p> <p><input type="checkbox"/> Há 2 anos ou menos</p> <p><input type="checkbox"/> De 3 a 7 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 8 a 14 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos</p>
<p>1.5 - Há quanto anos você está lecionando (toda sua carreira)?</p> <p><input type="checkbox"/> Há menos de 1 ano</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 6 a 9 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos</p>
<p>1.6 Há quanto tempo atua como professor no IFSC?</p> <p><input type="checkbox"/> Há menos de 1 ano</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 6 a 9 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos</p>

- De 15 a 20 anos
 Há mais de 20 anos

1.7 Em qual curso atua?

- Confeitaria
 Cozinha
 Eventos
 Guia de Turismo - Nacional e América do Sul
 Guia de Turismo - Regional Santa Catarina
 Nutrição e Dietética
 Panificação
 Restaurante e Bar

1.8 Em qual(quais) unidade(s) curricular(es)?

2. Sobre o seu grau de conhecimento acerca da Educomunicação e suas áreas de intervenção, marque a opção, utilizando a escala a seguir, onde:

- **Discordo fortemente:** Eu não tenho nenhum conhecimento sobre o termo ou conceito;
- **Discordo:** Tenho um conhecimento limitado ou mínimo sobre o termo;
- **Não concordo nem discordo:** Estou neutro(a) ou indeciso(a) em relação ao meu conhecimento sobre o termo;
- **Concordo:** Tenho um conhecimento razoável ou significativo sobre o termo;
- **Concordo fortemente:** Tenho um conhecimento profundo ou especializado sobre o termo

	Discordo Fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Fortemente
Estou familiarizado(a) com o termo "Educomunicação".					

Estou familiarizado(a) com o termo "Pedagogia da Comunicação".					
Estou familiarizado(a) com o termo "Expressão pelas Artes" no contexto da educomunicação. Estou familiarizado(a) com o termo "Mediação Tecnológica na Educação".					
Estou familiarizado(a) com o termo "Educação para as mídias".					
Estou familiarizado(a) com os termos "Alfabetização Midiática", "Literacia Midiática" ou "Educação para a Comunicação".					

3. Sobre suas práticas pedagógicas, marque a opção que indique o seu grau de frequência de uso com cada atividade abaixo, utilizando a escala a seguir, onde:

- **Nunca:** Esta atividade nunca é realizada como parte das minhas práticas pedagógicas;
- **Raramente:** Esta atividade é realizada apenas em ocasiões muito limitadas ou excepcionais;

- **Eventualmente:** Esta atividade é realizada ocasionalmente, mas não com frequência regular;
- **Frequentemente:** Esta atividade é realizada com regularidade e é uma parte significativa das minhas práticas pedagógicas;
- **Muito frequentemente:** Esta atividade é realizada em praticamente todas as oportunidades relevantes e é uma parte essencial e central das minhas práticas pedagógicas.

	Nunca	Raramente	Eventualmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Desenvolvo atividades que incentivam os alunos a produzirem conteúdos midiáticos, como textos, vídeos, podcasts, blogs, entre outros.					
Incentivo os alunos a refletirem sobre o papel dos meios de comunicação na sociedade.					
Incorporo discussões sobre a recepção midiática em minhas aulas, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação.					
Promovo a leitura crítica de notícias e reportagens, incentivando os alunos a avaliarem a credibilidade das fontes e a considerarem diferentes perspectivas sobre os					

acontecimentos.					
Utilizo temas que são veiculados em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com o conteúdo da minha Unidade Curricular.					
Utilizo programas de televisão ou vídeos educativos em minhas atividades com os alunos.					
Utilizo podcasts ou programas de rádio relacionados ao conteúdo que preciso trabalhar com os alunos.					
Utilizo animações ou vídeos explicativos como suporte em minhas aulas.					
Utilizo apresentações de slides ou infográficos interativos em minhas aulas.					
Utilizo jornais, revistas ou artigos online como instrumentos didáticos.					
Utilizo blogs ou páginas da web informativas como suporte de suas atividades.					
Utilizo jogos educativos ou simuladores como suporte didático.					
Utilizo entrevistas ou depoimentos de especialistas no assunto que irei trabalhar com a turma.					

Utilizo formas de expressão artística (como música, teatro, cinema, artes visuais) em minhas práticas pedagógicas.					
Integro expressões artísticas, como música, teatro, pintura e outras formas de arte, para facilitar a comunicação e expressão dos alunos, ao mesmo tempo que as relaciona com os conteúdos trabalhados em sala de aula. (Neste caso, se você os incentiva a utilizar as expressões artísticas)					
Proporciono espaços para que os alunos expressem suas opiniões e conhecimentos por meio da arte.					
Utilizo as tecnologias da informação e comunicação (TICs) em minhas práticas pedagógicas.					
Faço uso de ferramentas de tecnologia da informação, como fóruns online e plataformas de colaboração, para facilitar a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento fora da sala de aula.					
Incorporo as TICs para estimular a participação dos alunos e promover a comunicação entre eles.					

Utilizo computadores, projetores, tablets smartphones em minhas atividades com os alunos.					
Utilizo a internet, plataformas de aprendizagem online, redes sociais e fóruns online.					
Utilizo softwares educacionais para práticas de exercícios, simulações, etc.					

4. Sobre suas práticas pedagógicas em relação aos alunos, considerando seu relacionamento e interação com eles. Utilize a escala a seguir, onde:

- **Nunca:** Esta atividade nunca é realizada como parte das minhas práticas pedagógicas;
- **Raramente:** Esta atividade é realizada apenas em ocasiões muito limitadas ou excepcionais;
- **Eventualmente:** Esta atividade é realizada ocasionalmente, mas não com frequência regular;
- **Frequentemente:** Esta atividade é realizada com regularidade e é uma parte significativa das minhas práticas pedagógicas;
- **Muito frequentemente:** Esta atividade é realizada em praticamente todas as oportunidades relevantes e é uma parte essencial e central das minhas práticas pedagógicas.

	Nunca	Raramente	Eventualmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Estimulo a participação dos alunos incentivando-os a fazer perguntas e contribuições durante as discussões em sala de					

aula.					
Utilizo redes sociais ou fóruns online para discussão e interação entre mim e os alunos.					
Estimulo a participação dos alunos, principalmente através de atividades de aprendizagem ativa, como estudos de caso e debates.					
Incentivo os alunos a participarem ativamente das discussões, ouvindo suas contribuições e fornecendo feedback construtivo quando necessário.					
Promovo a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento em minhas aulas através de atividades de discussão em grupo, onde os alunos são incentivados a compartilhar suas perspectivas e opiniões.					
Utilizo técnicas como a sala de aula invertida, para incentivar a participação dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.					
Estabeleço uma relação de confiança e respeito mútuo com meus alunos					

através da escuta atenta e da empatia, demonstrando interesse genuíno em suas necessidades e preocupações.					
Mantenho uma comunicação aberta e transparente com os alunos, compartilhando objetivos de aprendizagem e expectativas claras desde o início do curso.					
Valorizo a participação ativa dos alunos na definição do currículo e na escolha de métodos de ensino, reconhecendo sua capacidade de contribuir para o planejamento e organização das atividades educacionais.					

5. Você já participou de alguma formação ou capacitação sobre educomunicação?

Sim Não

5.1 Você tem interesse em aprender sobre Educomunicação?

Sim Não

6.1 Qual o seu gênero?

masculino feminino Outro (qual?) _____ Prefiro não dizer

6.2 Idade

Até 24 anos. De 40 a 49 anos.

De 25 a 29 anos. De 50 a 54 anos.

De 30 a 39 anos. 55 anos ou mais.

6.3 Como você se considera?

Branco(a) Amarelo(a)

Pardo(a) Indígena

Preto(a)

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este formulário é um instrumento de avaliação de um Produto Educacional, fruto da dissertação intitulada "Educomunicação na Educação Profissional e Tecnológica", realizada pela mestranda Suelen Corazza de Alice, sob orientação do Prof. Dr. Douglas Paulesky Juliani, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Suas respostas são anônimas e fundamentais para compreendermos sua percepção sobre o produto e, além disso, para que possamos aprimorar o site a partir das suas percepções e análise.

Antes de avaliar, você deve acessar o site no link <https://bit.ly/educomunicaifsc> e explorar o conteúdo, navegando pelos três módulos do curso, onde você encontrará atividades, vídeos e modelos de documentos para uso dos professores.

Selecione a categoria que melhor descreve seu perfil:

- Professor IFSC - Câmpus Continente
- Educomunicador
- Outro

Bloco 1 - Atratividade

1. Considero que a estética do site está adequada e com um visual atrativo (atratividade).

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2. Comentários ou sugestões sobre o visual do site? Alguma coisa chamou a sua atenção na apresentação visual (estética) do site Educomunicação na EPT? O que pode ser modificado para melhorar na apresentação visual (estética) do site

Educomunicação na EPT ?

Bloco 2 – Compreensão

3. Acredito que o conteúdo do site (conceitos, áreas de intervenção, exemplos de práticas pedagógicas educacionais) possibilita uma melhor compreensão sobre Educomunicação e sua aplicação na EPT.*

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

4. Analisei pelo menos um modelo de atividade educacional na EPT e o modelo de planejamento, e considero que eles contribuíram para aprofundar o conteúdo do site e meus conhecimentos sobre a aplicação prática da Educomunicação.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

5. O site promove uma leitura dinâmica, equilibrando informações técnicas com uma abordagem didática?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

6. Você teve alguma dificuldade para encontrar informações no site? Qual(is)?

Bloco 3 - Envolvimento

7. Acredito que o site Educomunicação na EPT contribui para a elaboração e

aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8. Acredito que posso utilizar o site Educomunicação na EPT como fonte de pesquisa e inspiração para minhas práticas docentes.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Bloco 4 - Aceitação

9. Considero o site adequado para o uso acadêmico e formativo de docentes da EPT.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10. Recomendo/recomendaria o site Educomunicação na EPT para outros docentes.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

11. Considero que conteúdo e a forma site não apresentam algum tipo de violência, ofensividade ou discriminação.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Bloco 5 - Mudança de ação

12. A "mensagem do site" me estimula a realizar alguma mudança em minhas práticas pedagógicas

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

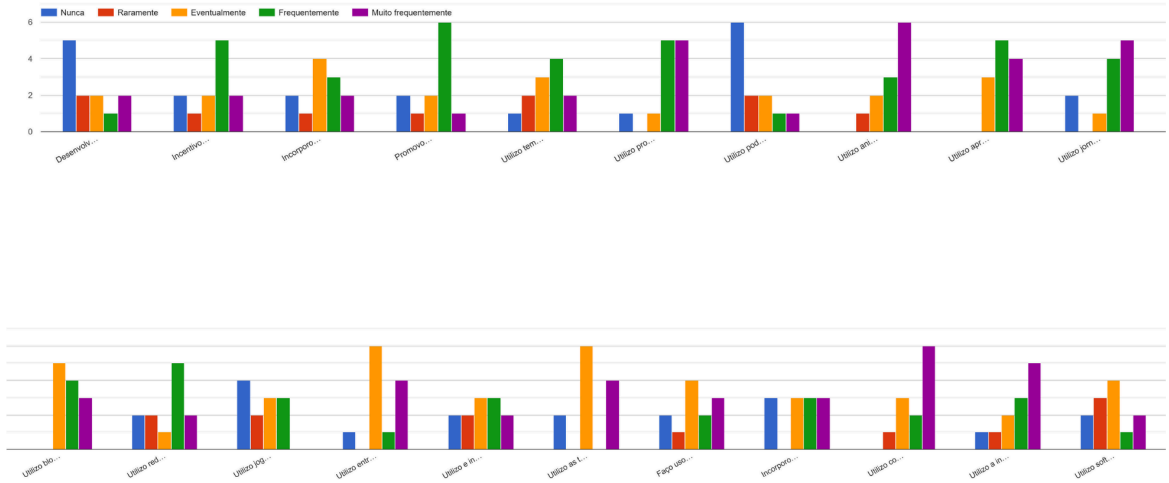
13. Eu me sinto disposto(a) a implementar as estratégias ou ferramentas de educomunicação apresentadas no site em meu contexto de trabalho?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

14. De que maneira você acredita que o site *Educomunicação na EPT* pode colaborar para a implementação de práticas pedagógicas educacionais na Educação Profissional e Tecnológica?

15. Espaço aberto para sugestões

APÊNDICE F - Gráfico 8: sobre as práticas pedagógicas



APÊNDICE G - MODELO PLANEJAMENTO ATIVIDADE EDUCOMUNICATIVA**Planejamento de Atividade com Base na Educomunicação****Nome do(a) professor(a):** _____**Curso Técnico:** _____**Unidade curricular:** _____**Área de Intervenção da Educomunicação escolhida:**

- Educação para a Comunicação
- Pedagogia da Comunicação
- Expressão pelas Artes
- Mediação Tecnológica na Educação

Título da atividade: _____**Objetivo da atividade:**

(Descreva o que se espera que os(as) estudantes desenvolvam com a atividade)

Descrição da atividade:

(Explique como a atividade será realizada: etapas, estratégias, recursos utilizados, tempo estimado)

Como essa atividade se relaciona com o conteúdo técnico do curso?**Perguntas orientadoras para o planejamento (responda conforme a área escolhida):****Se Educação para a Comunicação:**

- Como a atividade estimula a leitura crítica da mídia?

- Haverá análise de campanhas, redes sociais, filmes ou publicidade?
- Quais discursos sociais serão problematizados?

Se Pedagogia da Comunicação:

- A proposta promove escuta, diálogo e participação ativa dos(as) estudantes?
- Haverá espaço para debate ou construção coletiva?
- A linguagem será acessível e respeitosa?

Se Expressão pelas Artes:

- Os(as) estudantes se expressarão por meio de arte?
- Que linguagem artística será usada?
- Como a atividade valoriza a diversidade cultural e subjetiva da turma?

Se Mediação Tecnológica na Educação:

- Quais tecnologias serão utilizadas?
- Os(as) estudantes serão autores(as) de conteúdo?
- A proposta amplia os espaços de diálogo e colaboração?

Produto final esperado (se houver):

Vídeo

Podcast

Apresentação

Exposição

Roda de conversa

Outro: _____

Forma de avaliação da atividade:

ANEXO B – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEP SH

Figura 13: Tela do projeto aprovado na Plataforma Brasil

The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page. At the top, there are navigation tabs: 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The main content is divided into several sections:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA:** Includes fields for 'Título da Pesquisa', 'Pesquisador Responsável', 'Versão', 'CAAE', 'Submetido em', 'Instituição Proponente', 'Situação da Versão do Projeto', 'Localização atual da Versão do Projeto', and 'Patrocinador Principal'. A 'COORDENADOR' stamp is visible on the right.
- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA:** A tree view on the left shows folders for 'Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1', 'Pendência Documental (PO) - Versão 1', 'Currículo dos Assistentes', 'Documentos do Projeto', and 'Projeto Original (PO) - Versão 1'. A table on the right lists document types, status, file names, and actions.
- LISTA DE APROVAÇÕES DO PROJETO:** A table with columns: 'Aprovação', 'Pesquisador Responsável', 'Versão', 'Submissão', 'Modificação', 'Situação', 'Exclusivo do Centro Coord.', and 'Ações'. It shows one approved entry for SUELEN CORAZZA DE ALICE.
- HISTÓRICO DE TRÂMITES:** A table with columns: 'Aprovação', 'Data/Hora', 'Tipo Trâmite', 'Versão', 'Perfil', 'Origem', 'Destino', and 'Informações'. It lists 12 steps from submission to approval.
- LEGENDA:** Defines abbreviations for 'Aprovação' (PO, E, N) and 'Formação do CAAE' (Ano, Tipo de centro, Código do Comitê).

Fonte: Plataforma Brasil (2025).

ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DE ENSINO

Orientações quanto ao registro de resultados e produções intelectuais

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUC_AO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf

Tipo	Orientação geral (Quantidade)	Orientação da Área
Produtos destacados por subtipo, para fins de classificação		
Livros	Os Programas acadêmicos e profissionais devem destacar até oito livros publicados pelos DP no quadriênio.	<p>A Área de Ensino fará avaliação qualitativa apenas para os livros destacados no quadriênio pelo Programa para fins de classificação. O Programa deverá incluir no anexo do formulário de registro de livros na Sucupira as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capa e contracapa; - Índice remissivo; - Prefácio/Introdução; - Sumário; - Conselho Editorial; - Carta se teve revisão por pares; - Apresentação/Informações dos autores; - Premiações, se houver; - Ficha bibliográfica; - Financiamento, se houver, com inclusão de carta comprovando financiamento ou trecho do livro; - Duas páginas iniciais de cada capítulo (no caso de coletânea) ou duas páginas do capítulo inicial e do capítulo final (no caso de obra completa). <p>O conteúdo do anexo não ficará disponível publicamente, mas apenas para as comissões de classificação de produtos e avaliação. Em nenhum caso será possível fazer o download deste material.</p>
Artigos	Os Programas acadêmicos devem destacar até quatro artigos publicados por DP no quadriênio e os Programas profissionais devem destacar até dois artigos publicados por DP no quadriênio.	<p>A Área de Ensino fará avaliação qualitativa dos artigos destacados no quadriênio pelo Programa. Ressalta-se que essa avaliação qualitativa está relacionada ao artigo em si e não ao Qualis do periódico. A produção indicada pelos DP do Programa deve mostrar uma identidade e aderência à área de concentração e às linhas de pesquisa.</p>
Teses/ Dissertações	Os Programas acadêmicos e profissionais devem indicar até oito dissertações/teses defendidas no PPG no quadriênio. Os Programas em rede devem indicar até cinco dissertações/teses por instituição associada/polo, exceto as IES que se associaram no meio do quadriênio.	<p>A Área de Ensino fará avaliação qualitativa das teses/dissertações destacadas no quadriênio pelo Programa. Os Programas devem garantir representatividade por área de concentração e linhas de pesquisa ao destacarem as dissertações/teses.</p> <p>Este tópico está relacionado ao quesito 2.1. Para a avaliação qualitativa foi organizado o Anexo, em que os PPG indicarão as informações sobre as teses/dissertações, necessárias à avaliação.</p>

<p>Produtos técnico tecnológicos a serem destacados e modo de fazer isso</p>	<p>Os Programas profissionais devem destacar até dois produtos técnico tecnológicos (PTT) produzidos por DP no quadriênio, exceto os Programas que ainda não finalizaram as defesas das dissertações/teses no quadriênio.</p>	<p>A Área de Ensino fará avaliação qualitativa dos PTT destacados no quadriênio pelo Programa. Os produtos indicados pelos docentes permanentes do Programa devem mostrar identidade e aderência à área de concentração, às linhas de pesquisa e devem estar vinculados às dissertações/teses. Portanto, podem ser desenvolvidos por discentes/egressos, envolvendo docentes do PPG em avaliação. Ressalta-se que os PTT destacados serão utilizados para fins de classificação.</p> <p>Para isso, o Programa deve incluir no anexo do formulário de registro dos PTT, na Plataforma Sucupira, as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de produto: - nome do produto: - título da dissertação/tese que o produto está vinculado: - área de concentração:
---	---	---

Tipo	Orientação geral (Quantidade)	Orientação da Área
		<ul style="list-style-type: none"> - linha de Pesquisa: - finalidade do produto: - breve relato sobre o impacto da aplicação do produto, indicando local onde foi desenvolvido, público alvo e abrangência de aplicabilidade (até 200 palavras ou 1000 caracteres): - caráter inovador do PTT, relatando se ele tem alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito); médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos) ou baixo teor inovador (adaptação de conhecimento existente) (até 200 palavras ou 1000 caracteres): - a possibilidade de replicabilidade, incluindo justificativa (até 200 palavras ou 1000 caracteres): - dados de cadastro: - modo de financiamento, se houver, com inclusão de carta comprovando financiamento: - forma de avaliação (validação) realizada para o PTT: - URL, ou seja, diferentes formas de acesso, incluindo o endereço eletrônico e/ou repositório onde está disponível:

<p>Tipos de Produtos técnico tecnológicos a serem destacados</p>		<p>A Área de Ensino considera PTT aqueles vinculados à dissertação/tese, desenvolvidos por discentes/egressos, com a participação de docentes do PPG em avaliação. A seguir são apresentados os PTT considerados pela Área de Ensino:</p> <p>PTT1 - Material didático/instrucional - são propostas de material didático/instrucional para o ensino as apresentadas a seguir: propostas de experimentos e outras atividades práticas; sequências didáticas; propostas de intervenção; roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de Internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros;</p> <p>PTT2 - Curso de formação profissional - atividade de capacitação criada e organizada, cursos, oficinas, entre outros;</p> <p>PTT3 - Tecnologia social - produtos, dispositivos ou equipamentos; processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; serviços; inovações sociais organizacionais; inovações sociais de gestão, entre outros;</p> <p>PTT4 - Software/Aplicativo - aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares, programas de computador, entre outros;</p> <p>PTT5 - Evento Organizados - ciclos de palestras, exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas, atividades de divulgação científica, entre outros;</p> <p>PTT6 - Relatório Técnico - relatório de pesquisa ou relatos de processos realizados e acompanhados;</p> <p>PTT7 – Acervo - curadoria de mostras e exposições realizadas, acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros;</p> <p>PTT8 - Produto de comunicação - produto de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros;</p> <p>PTT9 - Manual/Protocolo - guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/aplicação ou adequação tecnológica;</p>
---	--	--

Tipo	Orientação geral (Quantidade)	Orientação da Área
		<p>manual de operação, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros;</p> <p>PTT10 - Carta, mapa ou similar.</p> <p>Para avaliação qualitativa desses produtos, será utilizado o Anexo, em que os PPG apresentarão as informações necessárias à avaliação.</p>
<p>Artístico</p>	<p>Os Programa acadêmicos e profissionais devem destacar até dois produtos artísticos no quadriênio, se houver.</p>	<p>A Área de Ensino fará avaliação qualitativa dos produtos artísticos destacados no quadriênio pelo Programa. Os produtos artísticos destacados pelos docentes permanentes devem mostrar identidade e aderência à área de concentração, às linhas de</p>

		pesquisa e devem estar vinculadas as dissertações/teses ou aos projetos de pesquisa do Programa.
Melhores produtos do quadriênio		
Produtos por docente permanente	Até quatro produtos por docente permanente no quadriênio. Para o cálculo: o número máximo de produtos dependerá do tempo de atuação do docente no programa como permanente (por exemplo, se atuou dois anos como docente permanente, poderá indicar até dois produtos; se atuou quatro anos, poderá indicar até quatro produtos.	Os produtos indicados pelos docentes permanentes do Programa devem mostrar uma identidade e aderência à área de concentração e às linhas de pesquisa, considerando também a modalidade do Programa. Este tópico está relacionado ao indicador 2.4.1, e para avaliação qualitativa será preenchido o Anexo, em que os PPG indicarão as informações necessárias à avaliação.
Produtos do programa	10 melhores produtos por quadriênio, independentemente do tipo de produto.	O Programa deverá destacar os 10 melhores produtos por quadriênio.
Egressos	Cinco casos exitosos relacionados a egressos, no período de 2016 a 2020.	O Programa deve indicar cinco casos exitosos de egressos, no período 2016 a 2020. O Programa deve justificar a indicação desses egressos. Entende-se como casos exitosos egressos que cursaram ou estão cursando doutorado, passaram em concurso público, tiveram ascensão salarial, ocuparam ou ocupam cargos de chefia, continuam pesquisando e publicando, entre outros que mostrem o impacto do Programa na formação dos egressos. Este tópico está relacionado ao indicador 2.3.2, e para avaliação qualitativa será preenchido o Anexo, em que os PPG indicarão as informações necessárias à avaliação.

Crítérios	Detalhamento	
Aderência - critério obrigatório/itens não excludentes	Vínculo à projeto de pesquisa do Programa	Obrigatório
	Vínculo à linha de pesquisa do Programa	Obrigatório
	Vínculo à área de concentração do Programa	Obrigatório
Finalidade	Descrever a finalidade do PTT (até 200 palavras ou 1000 caracteres).	
Impacto: Alto - PTT gerado no Programa, aplicado	Alto	

<p>e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.</p> <p>Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.</p> <p>Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.</p>	Médio	
	Baixo	
Impacto - Demanda	Demanda espontânea	Não se aplica
	Demanda contratada	Não se aplica
	Demanda por concorrência (ex. Edital)	Não se aplica
Impacto - Objetivo da pesquisa	Experimental	
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido	
	Solução de um problema previamente identificado	
Impacto - Área impactada pela produção	Por exemplo, área econômica, cultural, ambiental, científica, social, de saúde, ensino ou aprendizagem.	
<p>Impacto:</p> <p>Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema. Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do PTT com o público-alvo.</p> <p>Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.</p>	Real	
	Potencial	
	Para isso, o PPG deve descrever o impacto da aplicação do produto, indicando local onde foi desenvolvido e público alvo (até 200 palavras ou 1000 caracteres).	
Replicabilidade - Possibilidade de o PTT ser repetido, mesmo com adaptações, em	Sim	

diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.	Não	
Abrangência territorial - Refere-se a uma definição precisa da vocação do PTT, ou seja, se é local, regional, nacional ou internacional.	Local	
	Regional	
	Nacional	
	Internacional	
<p>Complexidade:</p> <p>- Alta complexidade - O PTT é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o PTT com base nos referenciais teórico e teórico metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do PTT.</p> <p>- Média complexidade - O PTT é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.</p> <p>- Baixa complexidade - O PTT é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.</p> <p>- Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e</p>	Alta complexidade	
	Média complexidade	
	Baixa complexidade	

	Sem complexidade	
--	------------------	--

conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do PTT.		
<p>Inovação:</p> <p>Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.</p> <p>Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré estabelecidos.</p> <p>Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.</p>	Alto teor inovativo	
	Médio teor inovativo	
	Baixo teor inovativo	

	Sem inovação aparente	
Setor beneficiado, com informação sobre o setor da sociedade onde o impacto foi ou será gerado (atividades definidas na lista CNAE)		
Declaração de vínculo do produto com PDI da instituição	Sim	Não se aplica
	Não	Não se aplica
Houve fomento	Financiamento	Não se aplica
	Cooperação	Não se aplica
	Não houve	Não se aplica
Anexo de Documentos - Vide Produtos técnico-tecnológicos na Ficha de Avaliação da Área de Ensino - Orientações quanto ao registro de resultados e produções intelectuais. O PPG pode inserir outras informações que considerar pertinente. Indicar o endereço no EduCapes onde o PTT pode ser acessado.		
URL	Inserir endereço eletrônico	
Registro/depósito de propriedade intelectual	Sim	
	Não	
Código do registro	Inserir o número do registro (ISBN, ISSN, ficha catalográfica, entre outros)	
Estágio da tecnologia	Piloto/protótipo	Não se aplica
	Em teste	Não se aplica
	Finalizado/implantado	Não se aplica
Transferência de tecnologia/conhecimento -	Sim	Não se aplica

<p>Sugestão: O Programa deve apontar se houve a incorporação institucional para uso do PTT, passando a compor os recursos didáticos/pedagógicos de uma instituição ou organização.</p>	Não	
--	-----	--