

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Galdino Rodrigues de Sousa

TIC na Educação Básica: um estudo das dissertações desenvolvidas por diretores
escolares/mestrandos do PPGP (CAEd/UFJF)

Juiz de Fora

2025

Galdino Rodrigues de Sousa

TIC na Educação Básica: um estudo das dissertações desenvolvidas por diretores escolares/mestrandos do PPGP (CAEd/UFJF)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges.

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RODRIGUES DE SOUSA, GALDINO.

TIC na Educação Básica : um estudo das dissertações desenvolvidas por diretores escolares/mestrandos do PPGP (CAEd/UFJF) / GALDINO RODRIGUES DE SOUSA. -- 2025. 129 f.

Orientador: Eliane Medeiros Borges

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. TIC. 2. mídia-educação. 3. diretor escolar. 4. mestrado profissional. I. Medeiros Borges, Eliane, orient. II. Título.

Galdino Rodrigues de Sousa

TIC na Educação Básica: um estudo das dissertações desenvolvidas por diretores escolares/mestrandos do PPGP (CAEd/UFJF)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 10 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eliane Medeiros Borges - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Neil Franco Pereira de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Gelsimar José Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dr. Walk Loureiro
Universidade Federal Fluminense

Dr. Ricardo Ducatti Colpas
Universidade Federal de São João del-Rei

Juiz de Fora, 12/12/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Medeiros Borges, Professor(a)**, em 20/02/2025, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neil Franco Pereira de Almeida, Professor(a)**, em 20/02/2025, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gelsimar José Machado, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Ducatti Colpas, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walk Loureiro, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2155443** e o código CRC **66847E63**.

Dedico este trabalho à minha mãe
Ivone Vieira Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só está sendo possível devido ao apoio incondicional que obtive de muitas pessoas ao longo de toda minha trajetória. Manifesto por elas minha profunda gratidão.

Agradeço, de forma mais direta, a minha orientadora de mestrado e agora de doutorado, Eliane Medeiros Borges pela confiança, pelas trocas e especialmente pela nossa parceria acadêmica. A Fabiana Carmanini pela revisão atenciosa e parceria acadêmica

Agradeço a Capes pela bolsa, ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pelas mais variadas vivências e experiências; e aos membros das bancas de qualificação e defesa pela leitura atenciosa e pelas contribuições fundamentais.

Congressista:

- Então, diante da compreensão relatada por vocês, quanto a todo este jogo de interesses que regula o espetáculo esportivo na mídia, deixou de ser um prazer assistir aos jogos na televisão?

Apresentadora do trabalho:

- Pelo contrário; há agora outro prazer em acompanhar um jogo na televisão: é o prazer de não mais se sentir enganada, de saber o significado do ato de abaixar para amarrar as chuteiras na beira do campo e do “close” da TV, que vai lá, em cima, mostrando a marcar comercial

Reconstrução de Giovani de Lorenzi Pires (2002) de diálogo entre congressista participante do GTT 3 do XI Conbrace e acadêmica apresentadora do estudo “Figueirense x Avaí: o Clássico do Século”.

RESUMO

O objetivo desta tese é investigar como os gestores/diretores da educação pública, que se tornaram mestres pelo PPGP (CAED/UFJF), pensam e propõem, em suas dissertações, problematizações entre TIC e a educação. O foco de pesquisa se dá nos dilemas educacionais relacionados as TIC percebidos pelos gestores/diretores, bem como nos Planos de Ações Educacionais (PAE) organizados por eles visando contribuir/sanar esses dilemas. Da mesma forma, intentou-se mapear as dissertações desenvolvidas no PPGP (CAED/UFJF) enfatizando as TIC e aprofundar os saberes da mídia-educação. Trata-se de um estudo que teoricamente toma a mídia-educação como elemento analítico-metodológico, mais especificamente a partir dos contextos: metodológico ou tecnológico, crítico ou interpretativo, produtivo ou de produção ativa de conteúdo e intercultural. Como metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com procedimentos bibliográficos e documentais, bem como se adotou a análise documental, em sua representação categorial, na apresentação e problematização dos dados. Conclui-se que os gestores/diretores formados pelo PPGP (CAED/UFJF) problematizam as TIC educacionalmente na Educação Básica majoritariamente a partir do contexto metodológico e tecnológico, com algumas aproximações dos contextos crítico e interpretativo e produtivo, sem preocupações com o contexto intercultural.

Palavras-chave: TIC. Mídia-educação. Diretor escolar. Mestrado profissional.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to investigate how public education managers/directors, who have earned their master's degrees through the PPGP (CAED/UFJF), think about and propose in their dissertations issues related to ICT and education. The research focuses on the educational dilemmas associated with ICT as perceived by these managers/directors, as well as on the Educational Action Plans (PAE) they organized to address these dilemmas. Similarly, the study aimed to map the dissertations developed in the PPGP (CAED/UFJF) that emphasize ICT and to deepen the understanding of the relationship between education and communication through media education. This study theoretically employs media education as analytical-methodological elements, specifically from the contexts of methodological or technological, critical or interpretative, productive or active content production, and intercultural. As a methodology, a qualitative research approach was developed with bibliographic and documentary procedures, along with the adoption of document analysis in its categorical representation for the presentation and discussion of the data. It concludes that the managers/directors trained by the PPGP (CAED/UFJF) primarily address ICT in education within the context of methodology and technology in Basic Education, with some connections to the critical and interpretive and productive contexts, while showing little concern for the intercultural context.

Keywords: ICT. Media Education. School Director. Professional Master's Degree.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO.....	11
1.2 SITUANDO O DEBATE, JUSTIFICANDO A PROPOSTA, APRESENTANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS.	11
1.3 METODOLOGIA.....	16
1.3.1 O que é a mídia-educação?	18
1.3.2 Perspectivas teórico-práticas da mídia-educação.....	20
2 UM “PÉ” NO PASSADO, MIRANDO UM SALTO (TECNOLÓGICO E EDUCACIONAL) NO/PARA O FUTURO	24
2.1 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL, PROPOSIÇÕES/AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS	25
2.2 ORGANIZAÇÃO NACIONAL, PROPOSIÇÕES/AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS	42
3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, OS MESTRADOS PROFISSIONAIS E O PPGP (CAEd/UFJF).....	57
3.1 EXCURSO SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	58
3.2 OS MESTRADOS (E DOUTORADOS) PROFISSIONAIS.....	60
3.3 O PPGP (CAEd/UFJF).....	61
3.3.1 Formações Gestoras e o PPGP (CAEd/UFJF): excuro sobre o diretor escolar	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
4.1 PANORAMA GERAL	70
4.2 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS PELOS MESTRANDOS DO PPGP (CAEd/UFJF) QUE VERSAM SOBRE AS TIC: ENFATIZANDO OS OBJETIVOS.	75
4.3 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS PELOS MESTRES DO PPGP QUE VERSAM SOBRE AS TIC: ENFATIZANDO AS PROPOSIÇÕES DIANTE DOS PROBLEMAS PECEBIDOS	82
4.4 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS PELOS DIRETORES/GESTORES DO PPGP QUE VERSARAM SOBRE AS TIC: UMA ANÁLISE MÍDIA-EDUCATIVA E EDUCOMUNICATIVA DOS PAE	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Diversos fatores contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, fui estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) durante os anos de 2011 a 2014. Foi nessa época que tive o primeiro contato com a relação educação e comunicação, por meio da disciplina Mídia e Educação Física e do grupo de estudos Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia). Minhas pesquisas voltavam-se para a formação de professores em Educação Física na relação com as mídias.

No ano de 2015, comecei o mestrado em educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Desenvolvi minha dissertação a partir da discussão entre mídia-educação, currículo e cursos de pedagogia, sob a orientação da professora que também me orienta neste segundo processo de doutoramento, Eliane Borges. Minha indagação mídia-educativa, nesse segundo momento, caminhava ao encontro do entendimento de como se dava a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e de aprendizagem dos cursos à distância de pedagogia.

Agora, nesta segunda tese desenvolvida na Faculdade de Educação da UFJF, retomo algumas das problematizações realizadas durante minha graduação e meu mestrado, ampliando-as. Problematizo as mídias na formação continuada de gestores escolares a partir de contextos mídia-educativos. Faço isso principalmente considerando as análises das dissertações, defendidas pelos diretores escolares que cursaram o Mestrado profissional em Gestão e Avaliação Pública da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP-CAEd), da UFJF até o ano de 2023. Dito isso, apresento-lhes a tese “TIC na Educação Básica: um estudo das dissertações desenvolvidas por diretores escolares/mestrandos do PPGP (CAED/UFJF)”.

1.2 SITUANDO O DEBATE, JUSTIFICANDO A PROPOSTA, APRESENTANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS.

As sociedades, ao longo da história passaram e estão passando por mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e científicas. Todas essas transformações possuem algo em comum: foram e continuam sendo atravessadas pelos avanços tecnológicos. Nesse contexto,

as TIC constituem esses avanços tecnológicos, se inseriram e continuam se inserindo fortemente em diferentes instâncias sociais, atribuindo sentidos e perpassando o cotidiano de grande parte das pessoas.

Entendemos, nessa linha, a importância das TIC nos processos educacionais, uma vez que esses devem estar em diálogo com o tempo presente. Firmamos o entendimento de que o que a “invasão tecnológica pandêmica” apresentou, destacando especialmente as dificuldades relacionadas às TIC e à educação em um momento emergencial, é apenas a “ponta do iceberg” de uma sociedade que, por vezes, negligencia sua história, suas pesquisas e, até mesmo, seus pesquisadores no âmbito da relação entre educação e comunicação. Faz-se necessário, portanto, aprofundarmos os estudos nessa temática educacional/comunicacional até mesmo como uma ação política.

A necessidade de ações que levem em conta as TIC no processo educacional vem sendo apresentada desde bem antes da pandemia da COVID-19. Destacam-se, por exemplo, encontros promovidos por entidades como a Organização das Nações Unidas (ONU) e acordos coletivos firmados entre países e desenvolvidos por pesquisadores na relação educação-comunicação a partir dos anos de 1960, via mídia-educação, reafirmados nos anos 2000 com a educomunicação.

Marcos políticos e educacionais, representados por encontros, declarações, manifestos e recomendações foram definidos também por outras organizações internacionais, como a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), e entidades nacionais, como a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB). Esses marcos relacionam-se à promoção da competência informacional e midiática na formação educacional das sociedades e governos.

Em sua maioria, esses marcos históricos apontam para a importância da relação formativa entre educação-comunicação, independentemente da expressão adotada, respeitadas suas devidas diferenças: *Mídia and Information Literacy* (MIL), Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), Competência Informacional e Midiática (CIM), Competência em Informação e em Mídia (CIM), educação para as mídias, educomunicação ou até mesmo a mídia-educação, que é a mais conhecida.

A mídia-educação, que, nesta tese, assume tanto um caráter teórico/metodológico quanto analítico, é a principal área que preconiza, desde os anos de 1960 pela ONU, mediações pedagógicas entre educação e mídias (Bukingham, 2023; Fantin, Martins, 2023). Encontra-se em constante formação, organiza-se a partir de temas recorrentes e sob olhares plurais que se ampliam, se somam e, por vezes, divergem. Nesta tese tomamos como ponto de

partida a definição clássica de Fantin (2006), reafirmada em 2023 (Fantin; Martins, 2023), na qual a autora nos ensina que a mídia-educação deve ser considerada em três contextos: metodológico, crítico e produtivo.

Para Fantin (2006) e Fantin e Martins (2023), assim como não se assimila a leitura sem dominar a escrita, não se realiza mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias. É necessário aprender a escrever com as linguagens da mídia e a produzir conteúdo com elas. Entendemos que Ferreira e Girardello (2019) complementam essa definição ao levar em consideração novas questões sociais. Essas autoras, em um viés intercultural, afirmam que fazer mídia-educação nesse contexto significa valorizar e promover justiça nas relações culturais, visando um ensinar e aprender tecnológico que considere a pluralidade. Assim, as mídias são consideradas no cenário educacional como uma pedagogia das diferenças, tensionadoras das relações de poder percebidas pela interculturalidade.

Enfatizando a mídia-educação, temos um panorama de contextos que pode ser apresentado da seguinte forma: **Contexto metodológico ou tecnológico:** pensa as TIC no sentido de fazer educação com os meios e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática; **Contexto crítico ou interpretativo crítico das informações:** pensa as TIC como suporte e objeto de estudo em que saber compreender, interpretar e avaliar os conteúdos são ingredientes essenciais; **Contexto produtivo ou de produção ativa de conteúdos:** pensa às TIC como linguagem, como forma de expressão e produção; e **Contexto intercultural:** pensa as TIC na busca por promoção de justiça social nas relações culturais, visando um ensinar e aprender tecnológico que considere a pluralidade. Estes contextos serão aprofundados na metodologia.

Embora o professor seja um agente principal no contexto escolar e essencial para o trabalho com as TIC, o diretor escolar também é vital. Ele integra e lidera uma equipe de profissionais que deve estar ativamente engajada nos afazeres institucionais, incluindo os pedagógicos. Interesses administrativos e pedagógicos se complementam em uma boa gestão/direção. Segundo Paro (2010), a capacidade de liderança da direção contribui para escolha da filosofia e política de ação, podendo, inclusive, ajudar na implementação dos valores expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP), fundamentais para a cultura escolar.

Compreendemos a importância do “trio gestor”, composto pelo diretor, coordenador e pedagogo/orientador educacional, uma organização imprescindível para o andamento do cotidiano escolar e da efetiva realização da proposta pedagógica. Sabemos também da existência, em alguns sistemas de ensino, da figura do administrador escolar (Paro, 2010).

Nossa intenção nesta tese não é a de negar esses sujeitos no processo de gestão, tampouco dos professores em um processo de gestão democrático e progressista.

Nosso intuito é focar no diretor escolar como sujeito de pesquisa, aquele que ocupa o mais alto posto da hierarquia escolar. Presumimos que sua ação gestora possa influenciar a implantação de valores e a finalidade da educação. Isso se estende ao processo de produção pedagógica, inclusive com os usos das TIC. Assim, ganham centralidade em nossa tese os espaços formativos desses sujeitos, tendo como recorte, mais especificamente, um mestrado profissional em Educação que se concentra na Gestão e na Avaliação da Educação Pública: o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), organizado a partir de uma parceria entre a UFJF e o CAEd.

Conforme descrito em seu *site*, o PPGP (CAEd/UFJF) aborda temas e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação continuada de gestores, visando contribuir com a reforma da educação pública brasileira. O Programa foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um efeito multiplicador, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública.

Diante dessa breve introdução, apresentamos a nossa questão problema: considerando os contextos mídia-educativos, como os gestores/diretores da educação pública, que se tornaram mestres pelo PPGP (CAED/UFJF), pensam e propõem, em suas dissertações, problematizações entre as TIC e a educação? Nosso foco de pesquisa se dá nos dilemas educacionais relacionados às TIC e ao contexto escolar percebidos pelos gestores/diretores, bem como nos Planos de Ações Educacionais (PAE) propostos por eles visando contribuir/sanar esses dilemas. Faz-se comum em mestrados profissionais que os problemas e os objetivos de pesquisa sejam aplicáveis, sendo desenvolvidos a partir deles produtos educacionais, denominados PAE no PPGP (CAED/UFJF).

Temos como objetivo geral: investigar como esses gestores/diretores da Educação Básica pública, agora mestres, pensam a relação entre TIC e Educação e as possíveis contribuições em seus locais de trabalho. Para isso, tomamos os contextos da mídia-educação como elementos analíticos metodológicos. Os objetivos específicos são: i) problematizar a mídia-educação; ii) aprofundar historicamente as proposições internacionais e nacionais sobre a relação educação e comunicação; iii) descrever a organização do PPGP (CAED/UFJF); iv) mapear as dissertações desenvolvidas pelo PPGP (CAED/UFJF) enfatizando as TIC; iv) categorizar e analisar mídia educativamente as produções voltadas para as TIC do PPGP.

Com base nesses objetivos, hipotetizamos que as dissertações dos gestores/diretores sobre TIC se relacionariam principalmente com o contexto metodológico ou tecnológico da mídia-educação. Possivelmente, haveria alguma ligação com o contexto produtivo, mas com pouca ou nenhuma aproximação das perspectivas crítica e intercultural. Isso não ocorreria pelos gestores/diretores desconsiderarem intencionalmente esses últimos dois contextos. A disseminação instrumental forte dos trabalhos pedagógicos com mídias na educação é ainda uma forte realidade. Isso pode ser potencializado de forma equivocada nos mestrados profissionais devido a sua característica aplicada.

A relevância desta pesquisa se justifica em alguns aspectos. Primeiramente, destaca-se a escassez de estudos sobre o que gestores/diretores educacionais pensam em relação às TIC e à educação. Esse diagnóstico foi elaborado após uma análise detalhada em três dos principais repositórios de teses e dissertações disponíveis online, utilizando palavras-chave “TIC” e “mídias” em conjunto com termos como “gestores” e “gestão”.¹ A mesma observação foi confirmada em três dos mais populares bancos de dados de pesquisa da internet.²

Dessa forma, podemos afirmar que o tema das TIC/mídias/mídia-educação, no que se refere às produções de gestores e diretores da Educação Básica pública, bem como ao interesse por essa temática na formação continuada desses profissionais, especialmente em nível *stricto sensu*, ainda não foi suficientemente explorado pelas investigações educacionais. As implicações desse fato são profundas, uma vez que grande parte dos professores não teve uma formação voltada para a educação para as mídias. A percepção desse possível incentivo, mediado pela gestão/direção escolar, nas escolas e nas redes de ensino, far-se-ia complementar ao desenvolvimento de diretrizes e projetos educacionais com as TIC (Sousa; Borges: Colpas, 2020).

Além disso, o presente estudo ganha relevância devido à centralidade das mídias, tanto no que diz respeito ao social quanto no que diz respeito ao educacional. Entendemos que as mudanças tecnológicas que nos afetaram durante o ensino remoto estão relacionadas, entre outras coisas, a certa desconsideração teórica, política, formativa governamental e de políticas públicas. Nesse ínterim, não é de se espantar que grande parte dos professores não veja potenciais relações entre TIC e ensino, especialmente após o retorno das aulas presenciais.

¹ Banco de dados de teses e dissertações do IBCT (bdtd.ibict.br); Banco de Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>); e Portal Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br).

² Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>); Portal de Revistas Científicas Eletrônicas - SciELO (<http://www.scielo.org>); e Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>).

As experiências com as TIC durante o ensino remoto emergencial deixaram marcas, majoritariamente ruins. “Esforços tecnológicos” foram adotados no sentido de transição do aprendizado presencial para o aprendizado *on-line* de maneira emergencial. Essas ações geraram inúmeras repercussões devido aos mais variados desajustes. Uma delas diz respeito às disparidades econômicas e a falta de políticas públicas de incentivo e fomento que, por vezes, negaram o acesso às TIC a uma parcela das camadas mais pobres. Outra repercussão foi a dificuldade operacional dos professores com as tecnologias, pois a maioria não teve um processo formativo de educação para as mídias (Sousa; Borges; Colpas, 2020).

Para pesquisadores da área, é importante demonstrar outros caminhos de convergência entre educação e mídias, que não sejam emergenciais. No entanto, esse trabalho pode ser mais complexo agora devido a resistência causada pelos maus usos pandêmicos das TIC. Nessa linha, esta tese também se justifica por buscar apresentar, contextualizar e potencializar um referencial teórico-metodológico apontado pela própria ONU e UNESCO como chave de leitura para o trabalho pedagógico midiático moderno, a mídia-educação.

1.3 METODOLOGIA

A presente tese segue uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2012), se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Essa abordagem trabalha com o universo dos significados, dos motivos, dos valores e das atitudes na sociedade. O “ciclo de pesquisa qualitativa”, inicia-se com uma pergunta e culmina em uma resposta provisória, capaz de gerar novas questões e aprofundar a investigação. Todavia, o trabalho em tela realiza também aproximações quantitativas.

A finalidade desta pesquisa é a problematização de conhecimentos, sendo caracterizada como exploratória e descritiva. Os procedimentos metodológicos adotados incluem tanto pesquisa bibliográfica quanto documental. Para Gil (2014), enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

A pesquisa bibliográfica foi elaborada com base em artigos e livros, abordando três eixos principais: a relação entre educação e comunicação (contextos internacional e nacional); teorias que relacionam educação e comunicação (com ênfase na mídia-educação); e o panorama da pós-graduação no Brasil, com especial atenção ao mestrado profissional.

Essa etapa foi essencial para a segunda parte do estudo, de natureza documental. Nesta parte do estudo, o foco recaiu sobre as dissertações gestoras do PPGP (CAEd/UFJF), com

ênfase naquelas elaboradas por diretores escolares que abordaram questões relativas às TIC. Visando sistematizar, categorizar e interpretar os dados coletados, fomentou-se uma inspiração na análise de conteúdo preconizada por Bardin (2011).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), é uma metodologia que permite a identificação de padrões, relações e significados subjacentes aos materiais analisados. Desenvolve-se em três etapas principais: a) pré-análise, que consiste na organização inicial dos dados e definição de critérios de análise; b) exploração do material, que envolve a codificação e categorização das informações; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação, com o objetivo de sintetizar os resultados e extrair conclusões significativas.

Na pré-análise, acessamos o banco de dissertações do PPGP (CAEd/UFJF) *online*.³ Realizamos uma leitura flutuante das dissertações do PPGP (CAEd/UFJF) defendidas entre 2010 – ano em que começaram as defesas do programa – e 2023 – ano em que o autor desta dissertação trabalhou no PPGP como Agente de Suporte Acadêmico (ASA). Consideramos informações como títulos, resumos e palavras-chave.

Na etapa de exploração, organizamos sistematicamente os dados e categorizamos as dissertações, com especial atenção àquelas que abordavam as TIC. Consideramos: a) convênios firmados; b) vínculo das dissertações defendidas (secretarias estaduais, secretarias municipais, universidades, institutos ou outros); c) local de trabalho (nível) onde o número de defesas é mais acentuado (educação básica ou ensino superior); d) secretarias estaduais conveniadas e distribuição/número de defesas ligadas a elas; e) universidades federais conveniadas e distribuição/número de defesas ligadas a elas; f) parcerias governamentais e distribuição/número de defesas; g) parcerias internacionais e distribuição/número de defesas; e) dissertações defendidas e que abordam as TIC.

Por fim, aprofundamos a investigação das dissertações desenvolvidas por gestores/diretores escolares, analisando os desafios percebidos e os Planos de Ações Educacionais (PAE) propostos. Para chegarmos nelas, fizemos leituras das informações centrais de apresentação das dissertações ligadas às TIC. Com base na mídia-educação, formulados e adotamos metodologicamente os contextos a seguir, que foram fundamentais para esse momento da pesquisa.

No contexto **metodológico ou tecnológico**, as mídias são utilizadas como ferramentas didáticas que reinventam a educação tradicional. Essa perspectiva instrumentalista valoriza o

³ <http://mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas>

uso de recursos como internet, cinema e televisão para substituir o livro-texto e transformar a metodologia de ensino.

No **contexto crítico ou interpretativo crítico**, a mídia-educação assume um papel reflexivo, promovendo a análise e a avaliação das informações transmitidas pelas mídias. Nessa abordagem, as mídias são objetos de estudo, com ênfase na conscientização dos indivíduos para que compreendam as mensagens e seus impactos ideológicos. Essa abordagem busca formar sujeitos críticos e capazes de resistir a influências negativas, consolidando uma pedagogia moral.

No **contexto produtivo ou de produção ativa de conteúdos**, a mídia-educação destaca a importância da expressão e da criação de conteúdos nas mídias. Essa perspectiva valoriza o aprendizado ativo, em que os sujeitos não apenas consomem, mas também produzem conteúdos, entendendo as linguagens das mídias. Trata-se de uma pedagogia funcional que estimula o domínio criativo e crítico das ferramentas midiáticas.

Por fim, o **contexto intercultural** da mídia-educação enaltece a pluralidade cultural e a justiça social nas relações educacionais. Nessa abordagem, as mídias são utilizadas para questionar e desestabilizar relações de poder, promovendo um ensino que valoriza as diferenças culturais e a interculturalidade. Assim, a mídia-educação desempenha um papel transformador ao promover uma pedagogia inclusiva e sensível às diversidades

Importante destacar que esses contextos, que orientaram nossas análises na parte final da tese, tratam de esforços no sentido de utilizarmos a mídia-educação como possibilidade referencial e metodológica. Consideramos para isso a sua importância nacional e internacional que será aprofundada a seguir.

1.3.1 O que é a mídia-educação?

Buscando a utilização das mídias na educação, a mídia-educação tem origem terminológica inglesa, com sua proposta organizativa e interventiva passando por transformações ao longo da história. Essa é uma área de ensino, pesquisa e extensão preconizada desde os anos 1960 por organizações internacionais como a UNESCO. Outro órgão internacional responsável por promover historicamente a mídia-educação foi a Comunidade Europeia (especialmente o Conselho Europeu), efetuando uma primeira abordagem sobre as políticas públicas para a mídia-educação.

Contudo, de acordo com Fantin e Rivoltella (2012), a mídia-educação também foi promovida por agências estaduais e centros de pesquisas. Desses, destacam-se o “*British Film*

Institute” (Instituto Britânico de Cinema, BFI), em Londres, e o “*Centre de Liaison de l’enseignement, des médias et de l’information*” (Centro de Ligação de Ensino, Meios de Comunicação e Informação, Clemi). Esses sujeitos institucionais visavam fazer com que o governo e os educadores desenvolvessem e amadurecessem uma consciência do valor de produzir reflexão crítica sobre as mídias com os jovens.

Existem também alguns documentos oficiais relevantes e desenvolvidos em eventos históricos. Ganham destaque a “Declaração de *Grunwald*” (1975) e a “Declaração de Paris” (2007). Quanto aos relatórios, podemos citar os de Masterman, escritos em 1985 e 1997. Dentre as recomendações públicas, destacou-se a “Recomendação sobre a mídia-educação da Comunidade Europeia” (2009) (Fantin; Rivoltella, 2012).

Quanto às perspectivas sociais, essa lógica se dá pelas associações livres de pessoas, professores e educadores. Uma das mais importantes está em Ontário, no Canadá, a *Association for Media Literacy* (Associação para a Literacia Midiática, AML). Além dessa, há também as redes de cooperações internacionais, como a rede Mentor, promovida na UNESCO, visando, sobretudo, trabalhar a mídia-educação nos países do Oriente Médio e da África; e o grupo Comunicar, da Universidade de Huelva, no sul da Espanha. Outro ponto importante em uma perspectiva de desenvolvimento social da mídia-educação diz respeito aos congressos internacionais, como o de Toulouse (1990), Paris (1996) e Toronto (2000).

Inicialmente, o termo mídia-educação foi utilizada para exprimir a preocupação de educadores e intelectuais com as influências culturais das mídias, abordando os efeitos ideológicos, os riscos de manipulação política, comercial, publicitária, além da conseqüente necessidade de desenvolver abordagens críticas – (Gonnet, 2004).

Segundo Bévort e Belloni (2009) em 1973 uma tentativa de definição apontava para o surgimento do campo de ação mídia-educativo crítico, com ausência do instrumental. Em 1979, surgiu uma nova definição que apresentava uma ampliação dos objetos da mídia-educação em uma ótica também instrumental.

Em janeiro de 1982, na Alemanha, a UNESCO deu mais um passo na formação do campo mídia-educativo. Em *Grunwald*, consagrou-se o termo mídia-educação e reafirmou-se sua necessidade. Nesse documento, foi reconhecida a importância das mídias na vida cotidiana, em todas as esferas sociais, bem como seu “incontestável poder”, que não foi condenado e nem aprovado. Em 2007, no que se convencionou chamar de “Agenda de Paris”, foi (rea)firmada e aprofundada essa compreensão da mídia-educação.

Devido ao avanço das TIC, destacou-se a maior necessidade de se considerar as experiências midiáticas dos jovens, ou considerar os jovens como usuários e produtores de

mídias em potencial, para, a partir de suas experiências, ensinar sobre as mídias. Em decorrência, especialmente, desse ponto, aprofundou-se a dimensão criativa ou de apropriação das mídias como formas de expressão, bem como se estabeleceu maior diálogo com a leitura crítica e com o uso instrumental (Bévort; Belloni, 2009).

A educação para a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação com a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, como projetos multimídia, computador). E a educação através da mídia diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola (Fantin; Rivoltella, 2012, p.23).

Essa definição de mídia-educação apresentada na citação acima configura-se como uma das constantes nas discussões contemporâneas da área (Fantin, 2012; Sousa; Borges; Colpas, 2020). No próximo tópico essa discussão será aprofundada a partir do debate teórico que fundamenta sua construção.

1.3.2 Perspectivas teórico-práticas da mídia-educação

Quanto as perspectivas teóricas da mídia-educação, Belloni (2009), por exemplo, preconizou a mídia-educação a partir de duas dimensões indissociáveis: ferramenta pedagógica e objeto de estudo complexo e multifacetado. Distinguindo mídia-educação e comunicação educacional, a autora percebe a primeira como objeto de estudo e a vê contribuindo para que todos se tornem utilizadores criativos e críticos dessas novas ferramentas tecnológicas, fomentando a inclusão na sociedade. Quanto a segunda, comunicação educacional, Belloni (1999) faz referência à dimensão ferramenta pedagógica, que teria na escola o caráter mais instrumental e/ou de uso a mediar o processo de ensino.

Fantin (2006) e Fantin e Martins (2023), por outro lado, destacam que a mídia-educação deve ser considerada em três contextos: Metodológico, Crítico e Produtivo, reafirmando a possibilidade de um fazer-refletir a educação para os meios e ampliando a proposta de Belloni (2009) que não considera como mídia-educação o uso metodológico ou instrumental. Ainda, para Fantin (2006), assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a escrever com as linguagens da mídia e ou a produzir com elas, ou a produzi-las.

Nessa última perspectiva mídia-educativa, o contexto metodológico viria para dar conta de uma educação com os meios, em uma reinvenção da didática do ensino. O contexto crítico seria uma educação sobre os meios ou para as mídias que envolveria diversas instâncias educativas na busca de transmitir mensagens a um público influenciado. Já o contexto produtivo traz a ideia de fazer educação através dos meios, utilizando-a como linguagem. Essa definição de mídia-educação apresentada acima por Fantin (2006) é entendida como a mais aceita nas discussões da área, inclusive até os dias atuais (Fantin; Rivoltella, 2021).

Girardello e Fantin (2009) entendem a mídia-educação como um conjunto de propostas e preocupações voltadas para a construção de uma leitura crítica frente ao uso das mídias, principalmente das crianças. Guareschi (2018), afirma que uma das principais maneiras de inclusão social é a alfabetização crítica para a mídia, enfatizando a necessidade de aprendermos a perguntar, selecionar e a filtrar informações. Gonnet (2004) compreende que o futuro de nossa sociedade perpassa a importância de sabermos interpretar criticamente a informação advinda da mídia, pois, para o autor, elas não são neutras. Buckingham (2023) destaca aspectos conceituais gerais que compõem o letramento midiático no seu entendimento, dentre eles, em um viés crítico, a incorporação de valores sociais pela mídia de acordo com seus interesses, o entendimento mercantil das informações utilizadas por corporações comerciais, e a formação de consciência do sujeito, na navegação da internet.

Como fica perceptível, a mídia-educação é uma área em constante formação. Avançar em sua construção e consolidação são desafios para que a sociedade seja cada vez mais plural, participativa e inclusiva (Bévort; Belloni, 2009; Sousa; Borges; Colpas, 2020; Fantin; Martins, 2023). Ferreira e Girardello (2019), ainda antes da pandemia da COVID-19, defenderam que o complexo cenário das tecnologias digitais na escola demanda também um olhar intercultural/multicultural da mídia-educação, já que os contextos socioculturais dos alunos – e, no nosso entendimento, dos professores – não são homogêneos.

No campo das TIC, as relações entre culturas diferentes são geralmente analisadas sob uma ótica binária, que busca evidenciar a existência ou ausência de desigualdades, especialmente no que diz respeito aos alunos. Estes podem ou não dispor de artefatos tecnológicos, acesso à tecnologia, educação midiática, qualidade de conexão à rede, entre outros fatores. Essa lógica, contudo, não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações envolvidas, tampouco a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos.

Considerar os contextos de exclusão vivenciados por muitos estudantes e transformar as práticas pedagógicas com as TIC em uma forma de integração é, igualmente, um exemplo de um olhar que respeita as diferenças e que se contrapõe à visão de uma tecnologia universal, porém de forma não superficial. A universalização tende a contemplar os alunos de forma distante, como um espectador que assiste de camarote a universalização. Portanto, é a visão de um aluno espectador, nunca a de um ator (Yuk Hui, 2020).

Ferreira e Girardello (2019):

A perspectiva da interculturalidade auxiliaria a prática mídia-educativa ao propor a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinado contexto, de forma não hierárquica. Além disso, compreende que a cultura é dinâmica, não podendo ser estagnada ou desvalorizada na verificação de uma diferença, sobretudo quando se percebe que diferença e desigualdade, embora não seja a mesma coisa, estão atreladas. Por fim, entende-se aqui a educação intercultural como meio para promover o trabalho pedagógico para o reconhecimento do “outro” (Candau, 2008). Esse empreendimento é especialmente importante em tempos de polarização e domínio do discurso público pela construção de preconceitos que objetificam o outro, dificultando o exercício do diálogo e da alteridade que são fundamentais para a educação (Ferreira; Girardello, 2019)

As autoras entendem que a educação intercultural pode ser útil nesse processo, por propor uma comunicação que integre os indivíduos. Nessa linha, Ferreira e Girardello (2019) citam Fleuri (2017):

A compreensão da dimensão intercultural do contexto social e especificamente educacional implica em considerar os contextos constitutivos de múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas. Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformações. As ações constituem e adquirem sentidos a partir dos contextos sociais, intersubjetivos, históricos, culturais, ambientais (Fleuri, 2017, p.107 *apud* Ferreira; Girardello, 2019).

Não sabiam Ferreira e Girardello (2019) que o ano de 2020 agravaria ainda mais esse cenário, uma vez que os diferentes contextos socioculturais e os variados tipos de acesso às tecnologias se tornaram obstáculos adicionais à formação em geral. Segundo Santos (2020), qualquer pandemia é sempre discriminatória, ou seja, mais difícil para alguns grupos sociais do que para outros. Esses grupos para os quais a quarentena foi mais desafiadora são os que têm em comum vulnerabilidades que precedem a pandemia; vulnerabilidades que atingem acessos a serviços básicos como à alimentação, à água, à luz e principalmente à internet, especialmente no caso de alunos.

A consideração e a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinados contextos, docentes e discentes, de forma não hierárquica, via formação/educação para, com e através dos artefatos tecnológicos, ampliam os horizontes da mídia-educação. Essa área de estudo valoriza “[...] uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também.” (Fantin, 2011, p. 05).

Nesse sentido, reconhecer e dialogar com as realidades culturais de acesso às tecnologias por parte dos alunos, bem como com os usos dessas tecnologias pelos professores — especialmente diante dos agravamentos trazidos pela pandemia da COVID-19 —, contribui para potencializar a mídia-educação em sua dimensão instrumental, crítica e criadora. Tal abordagem, mediada pelas TIC, fomenta não apenas a ampliação das capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, mas também a formação e o fortalecimento de (novas) identidades docentes.

Concordamos com Candau (2017) que as disparidades e injustiças culturais devem ser seriamente consideradas em sala de aula, enfatizando no trabalho com as TIC as relações de poder percebidas pela interculturalidade, valorizando as divergências e potencializando a contraposição aos desequilíbrios. A mídia-educação, ao adotar a discussão intercultural, pode repensar a comunicação. Ela se torna um meio de criar ambientes inclusivos, integradores, colaborativos e interativos. Isso resulta em uma interação que respeita as diferenças, visando superar as desigualdades. A mídia-educação, avança, portanto, para problematizar a relação entre mídia e educação e/ou comunicação e educação, agora, em quatro vertentes: **crítica, produtiva, instrumental e intercultural** (Fantin, 2006; Ferreira; Girardello, 2019; Fantin; Martins, 2023).

2 UM “PÉ” NO PASSADO, MIRANDO UM SALTO (TECNOLÓGICO E EDUCACIONAL) NO/PARA O FUTURO

Os anos de 2020 e 2021 nos expuseram, de forma pouco amigável, a desafios educativos e sociais que, segundo Sousa, Borges e Colpas (2020), já deveriam ter sido amplamente considerados antes da pandemia, especialmente no que tange às políticas públicas, formações e estudos das TIC para as escolas.

Durante a pandemia da COVID-19, a quarentena foi adotada como principal medida de contenção do vírus no Brasil e na maioria dos países do mundo. Decretos de calamidade pública foram emitidos, especificando as atividades essenciais que permaneceriam em funcionamento, como farmácias e supermercado, enquanto outras foram suspensas em razão do isolamento social.

O setor educacional emergiu como um dos mais desafiadores nesse contexto, devido à sua natureza intrinsecamente coletiva e à resistência histórica ao uso das TIC. Escolas e universidades foram as primeiras instituições a suspenderem suas atividades. Segundo estimativas da UNESCO (How, 2020), no final de abril de 2020, o fechamento de instituições de ensino afetava cerca de 1,5 bilhão de estudantes em 191 países.

Diante desse cenário, medidas tecnológicas foram implementadas para viabilizar a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, gerando inúmeras repercussões. Entre elas, destacam-se às disparidades econômicas, sociais e culturais, que dificultaram ou impediram o acesso às TIC para parcelas mais vulneráveis da população. Além disso, muitos professores enfrentaram dificuldades operacionais com as tecnologias, consequência de uma transição repentina, agravada pela histórica negligência em sua formação tecnológica.

É fundamental adotar uma postura crítica em relação ao diálogo entre as TIC e a educação no contexto pandêmico. As desigualdades sociais foram amplificadas (Buckingham, 2023). Nos países mais pobres, como no caso daqueles que compõem a África Subsaariana, em 2020, cerca de 82% dos estudantes não tinham acesso à internet (Starting, 2020). Sousa, Borges e Colpas (2020) ressaltam que a inclusão das TIC no processo educativo deve ser

cuidadosamente planejada, evitando projetos de *homeschooling* que acentuem desigualdades ou desconsiderem as diferenças regionais.

Por outro lado, a tecnologia tem sido historicamente compreendida em áreas como a filosofia, antropologia e história em uma ótica não essencial, sendo frequentemente tratada de forma instrumental, homogênea e universal. Heidegger, em suas obras, expressa preocupação com o “vigor” da técnica, a qual denomina *Ge-Stell*. Em “Ser e Tempo” (Heidegger, 1986), ele destaca as implicações de uma nova realidade tecnológica moderna. Em outro momento, Heidegger (1977, p. 78) questiona: “Como um sistema político e qual sistema político poderá coadunar-se com a idade da técnica?”.

Segundo Berticelli (2004, p. 32), quando perguntado “por que haveríamos de ser tão dominados pela técnica?”, Heidegger responde: “[...] não digo dominados. O que digo, é: ainda não temos uma via que corresponda ao vigor da técnica” Gadamer, no encerramento de uma conferência no ano de 1999, denominada *Educação é Educar-se*, proferiu fala parecida no que diz respeito à compreensão do domínio tecnológico e à necessidade de que a educação seja tomada como ato de resistência a essas, dizendo que: “Mantenho-me na posição de que, se o que alguém quer é educar-se e formar-se, é de forças humanas que se trata, e que somente assim sobreviveremos incólumes à tecnologia e ao ser da máquina.” (Weber, 2011, p. 140). Entendimentos parecidos podem ser percebidos em obras de Horkheimer, Benjamin, Hannah Arendt, entre outros, inclusive na educação.

Caso a realidade tecnológica e o conhecimento acumulado ao longo dos anos sejam negligenciados, há o risco de a filosofia e a educação adotarem uma linguagem inadequada para promover o entendimento e a transformação necessária no contexto contemporâneo. Contudo, não se trata de promover um neotecnicismo que reforce uma pedagogia ancorada na razão instrumental. Os desafios da interseção entre educação e comunicação permanecem complexos, em razão tanto da negligência histórica quanto da desconsideração de saberes já produzidos, como será explorado no tópico seguinte.

2.1 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL, PROPOSIÇÕES/AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS

Silva (2010) considera que o novo século nos colocou diante de ambiguidades. Essa afirmação ganhou novos contornos com a pandemia da COVID-19, colocando professores em uma posição de necessidade ou obrigatoriedade de adaptarem as noções de tempo e espaço no processo educativo, estreitando relação entre escola e TIC (Buckingham, 2023).

Todavia, paradoxalmente, no cenário educacional, outros desafios emergiram, como a sobrecarga do trabalho remoto, a ausência de políticas públicas de incentivo, a falta de ferramentas tecnológicas e de internet para professores e, principalmente, para os alunos. Além disso, persistiu a negligência histórica no que se refere à formação para o uso das TIC, bem como questionamentos sobre a real necessidade de sua aplicação no retorno ao ensino presencial. A nós, “sobreviventes”, cabe o dever de levantar questões cruciais e direcionar esforços formativos na construção de identidades pedagógicas com as TIC, abrangendo também os gestores educacionais, com um olhar atento ao passado.

No contexto pandêmico, o trabalho docente passou a ser a materialização da negligência de fatos e momentos históricos, sociais e culturais. Este texto não tem como objetivo atribuir responsabilidades, mas sim resgatar iniciativas que possam contribuir para o desenvolvimento da educação midiática, especialmente na Educação Básica, no período pós-pandêmico.

Nessa direção, autores como Fantin (2006), Bévort e Belloni (2009), Sousa e Borges (2016), Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017) e Buckingham (2023) fornecem subsídios valiosos para uma retomada histórica de marcos internacionais na relação entre educação e comunicação. Assim, suas contribuições serão abordadas ao longo deste tópico.

Importante destacar que nem todas as suas ideias serão explicitamente associadas às autorias, a fim de garantir maior fluidez ao texto. Contudo, reforçamos que este tópico foi estruturado com base nos registros históricos desses autores, conforme evidenciado nos quadros e com atualizações realizadas quando necessário.

Quadro 1 – Histórico e ações de integração e educação tecnológica internacional

Ano	Ações
1950/1960	Primeiras percepções quanto aos aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana.
1964	Plan de Niños (PLAN-DENI) primeiro programa consistente que se tem notícia na América Latina, visava preparar professores para trabalharem com cinemas na sala de aula.
1970	Primeira fase do Cineduc – Cinema e Educação no Brasil.
1970	Ganha notoriedade a dimensão instrumental das mídias ou ferramenta pedagógica. Acontece a reunião de <i>Grunwald</i> (Alemanha) e dela se tira a importante declaração comum sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem esses fenômenos.
1979	A UNESCO promove um encontro no México com ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, criando, para tanto, um plano comum, o Projeto Principal de Educação na América

	Latina e Caribe.
1980	Declarações oficiais e experiências locais/militantes buscando pôr em prática as diretrizes da Declaração de <i>Grunwald</i> .
1980	Segunda fase do Cineduc – Cinema e Educação no Brasil.
1981	Reunião com Ministros da Educação em Quito
1989	Publicado o “ <i>Final Report Presidential Committee on Information Literacy</i> ” (1989), documento que se tornaria referência mundial nos estudos sobre a competência em informação.
1990	A UNESCO organizou o Colóquio Internacional sobre mídias de Toulouse, reunindo, dessa vez, representantes dos países em desenvolvimento, como o Brasil.
1990	Terceira fase do Cineduc – Cinema e Educação no Brasil.
1999	Em Viena, aconteceu a Conferência Internacional “Educação para as mídias e para a era digital” composta por 43 representantes de 33 países e organizada pela UNESCO.
2003	Em Sevilha, novamente uma iniciativa da UNESCO reuniu 23 representantes de 14 países, que participaram da construção do que foi denominado “Recomendações de Sevilha”.
2005	Acontece o Seminário euro-mediterrâneo sobre as novas implicações no contexto das sociedades do conhecimento, também organizado pela UNESCO.
2005	Uma parceria entre a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecária (IFLA) e a UNESCO, proclamou a “Declaração de Alexandria Os Faróis da Sociedade de Informação” (<i>Beacons of Information Society</i>).
2006	Um grupo de especialistas apoiado pela UNESCO, publicou diversos documentos, dentre os quais ganhou destaque o “ <i>Media Literacy Expert Group Draft</i> ”.
2006	Consulta pública sobre a alfabetização midiática na Europa.
2007	Encontro comemorativo dos 25 anos da Declaração de Grunwald.
2008	A UNESCO apoiou a publicação do documento intitulado “ <i>Understanding information literacy</i> ”, publicando, ainda, o documento “ <i>Media Development Indicators: A framework for assessing media development</i> ” (UNESCO, 2008). Paralelamente, apoiou a publicação de Catts e Lau (2008) intitulada “ <i>Towards Information Literacy Indicators</i> ”.
2009	Instituído nos Estados Unidos o mês de conscientização da Competência em Informação.
2010	O documento “ <i>Media Literacy and New Humanism and New Humanism</i> ”, é desenvolvido sob suporte da UNESCO.
2011	Em 2011, foi realizado o Primeiro “ <i>International Forum on Media and Information Literacy</i> ” (GAPMIL)
2011	Publicação da Declaração de Fez (UNESCO, 2011) sobre a alfabetização midiática e informacional.
2012	A IFLA publicou em conjunto com a UNESCO, a “ <i>Moscow Declaration on Media and Information Literacy</i> ” (MIL),
2012	Foi publicada a “Declaração de Havana”.
2013	Aconteceu a segunda edição da “ <i>Moscow Declaration on Media and Information Literacy</i> ” (MIL)
2013	Foi realizado o 2º Global Fórum MIL, em Abuja, na Nigéria.

2014	Aconteceu em Paris o “ <i>First European Media and Information Literacy Forum</i> ”, nesse evento, também foi publicada a “Declaração de Paris”
2015	Unesco organiza o “ <i>Primer Foro de Alfabetización Mediática e Informacional en Latinoamérica y el Caribe</i> ”
2016	Realização do “ <i>Second European Media and Information Literacy Forum</i> ”, na cidade de Riga, Latvia (Letônia), resultando na proclamação da “Declaração de Riga”.
2016	Realizada em São Paulo, Brasil, a 6ª edição da “ <i>Global Media and Information Literacy</i> ”.
2017	7ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2018	8ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2019	9ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2020	10ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2021	11ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2022	12ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2023	13ª edição a “ <i>Global Media and Information Literacy Week</i> ”
2024	Projeto Educação midiática: integridade da informação e democracia

Fonte: dos autores

Entre os anos de 1950 e 1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, já se notava certa preocupação com os aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana. Conforme essa importância foi crescendo, outros aspectos dos conteúdos midiáticos, tais como ficção e entretenimento, revelaram sua eficácia comunicacional e ganharam notoriedade. Os perigos da influência ideológica, o receio da padronização estética e do empobrecimento cultural levaram jornalistas e educadores a se preocuparem com a formação midiática-educativa de crianças e jovens.

Na América Latina, de acordo com Soares (2014a), a Educação Midiática remonta aos anos de 1960, e pode ser descrita a partir dos projetos que se deram na época. Em 1968 aconteceu o primeiro projeto consistente de que se tem notícia, voltava-se para a análise da produção cinematográfica, incluindo a produção audiovisual. O projeto visava formar professores para trabalhar com cinema em sala de aula. Criado por iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, foi denominado *Plan de Niños* (Plano de crianças, PLAN-DENI) e se multiplicou, sob a coordenação da Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) em países como Uruguai, Brasil, República Dominicana e Equador. No Brasil, o programa foi denominado Cineduc, estabelecendo-se no Rio de Janeiro no ano de 1970 e estando em atividade até os dias de hoje.⁴

⁴ Mais informações sobre o Cineduc em: <https://www.cineduc.org.br/historia.html>

O Cineduc – Cinema e Educação – começou a se desenvolver no Brasil em escolas particulares. Os cursos de formação, naquela época, duravam três anos e terminavam com a produção de um filme. Mais de 1500 alunos foram atendidos por ano (História, s.d). Ainda em 1970, tanto nos Estados Unidos quanto na América Latina, ganhou notoriedade a dimensão instrumental das mídias ou ferramenta pedagógica para a Educação, sendo vista como possibilidade de melhorar, qualitativa e quantitativamente os sistemas educacionais.

Na tentativa de aproximar a educação e a comunicação na América Latina, em 1979, a UNESCO promoveu um encontro no México, reunindo os Ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, e criando, para tanto, um plano comum: o “Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe” (Soares, 2014a). No ano de 1980, o Cineduc deu início à sua segunda fase no Brasil, contando com patrocínios e expandindo seus trabalhos para as escolas públicas.

Em 1981, em Quito, aconteceu um encontro com Ministros da Educação, organizado pela UNESCO. Visou especificar ações voltadas para os meios de comunicação nas escolas, bem como destacar a educação crítica frente às mensagens massivas. Em 1982, por iniciativa da UNESCO, ampliou-se o aspecto internacional de debate, a organização e proposição de ações e políticas sobre a educação midiática. Essa ampliação se deu a partir da reunião de *Grunwald* (Alemanha), na qual 19 países se fizeram representar e adotaram uma declaração comum quanto a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem esses fenômenos.

A “Declaração de *Grunwald*”, como ficou conhecido o documento firmado entre os países participantes, se organizou em torno da centralidade dos meios de comunicação na sociedade, especialmente nas vidas das novas gerações, e do reconhecimento de que a educação para as mídias é um componente essencial e uma condição *sine qua non* para a formação cidadã. O documento também recomendou a integração entre educação e comunicação, estabelecendo metas, como: a organização de programas de educação para as mídias em todas as etapas de ensino; o desenvolvimento de cursos de formação para educadores; o estímulo às atividades de pesquisa sobre a relação entre educação e mídias; e o apoio às iniciativas promovidas ou recomendadas pela UNESCO, visando incentivar a cooperação internacional no campo da mídia-educação. Dessa forma, evidencia-se o empenho da UNESCO em fomentar políticas que fortaleçam a articulação entre educação e comunicação.

Durante os anos de 1980, conforme Bévort e Belloni (2009), surgiram declarações oficiais e experiências locais/militantes buscando pôr em prática as diretrizes da “Declaração

de *Grunwald*”. Apesar dos esforços que resultarem em avanços, a década careceu de políticas públicas mais efetivas. As ações de mídia-educação necessitavam de um caráter mais sistemático e oficial, de modo a integrar a educação para as mídias no cotidiano da escola. Algo semelhante, no que tange à falta de efetividade, foi observado no Brasil durante o período pandêmico.

Em 1989, por exemplo, fruto de uma série de acontecimentos nos Estados Unidos e da determinação da então diretora da *American Library Association* (Associação Americana de Bibliotecas, ALA), foi publicado o “*Final Report Presidential Committee on Information Literacy*” (Relatório Final do Comitê Presidencial sobre Alfabetização informacional, 1989), documento que se tornou referência mundial nos estudos sobre a competência em informação.

O objetivo do comitê foi traçar um panorama do tema à época, discutir a importância da competência em informação para a sociedade, as empresas e cidadãos, e, a partir de aí, fornecer elementos para fortalecer o movimento. Contou com a participação de figuras públicas proeminentes da educação, da biblioteconomia, dos negócios e do governo (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017).

Em 1990, a UNESCO organizou o “Colóquio Internacional sobre mídias de Toulouse”, reunindo, dessa vez, representantes dos países em desenvolvimento. A disparidade dos representantes de cada país foi um ponto negativo do colóquio. O Brasil, por exemplo, foi representado pela assessoria da Fundação Roberto Marinho, o que, por questões de conflitos de interesses, dificulta a repercussão dos aspectos discutidos e firmados em reuniões internacionais com esse perfil.

As ações tiradas nesse evento coadunaram, por exemplo, com a importância de integrar os aspectos críticos, técnicos e de produção na educação para as mídias. Os países em desenvolvimento demonstraram preocupação, especialmente, com a diversidade cultural e a participação política pelas mídias, destacando, ainda, a importância da formação de professores nessa perspectiva. Outro ponto ressaltado foi sobre a necessidade de levantar as experiências realizadas por associações e Organizações não governamentais (ONGs).

Para Bévort e Belloni (2009), porém, nas recomendações sobre pesquisas presentes no Colóquio Internacional de Toulouse, foi dada muita ênfase ao campo da comunicação e elas notaram uma relativa ausência do campo da educação. Sobre essa discussão, para que fique mais claro ao leitor, nos anos 2000, Fantin (2006) afirmou que o campo da educação-comunicação apresenta questões delicadas que envolvem lógicas diferenciadas, pois, apesar de invadirem-se mutuamente, as lógicas do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional.

Nessa linha, Fantin (2006) ao apresentar e problematizar uma abordagem de educação para as mídias denominada de Educomunicação, questionou em que medida esse termo pode se revelar uma armadilha semântica que indica a predominância da ênfase da comunicação em detrimento da educação, reforçando o que se pretende evitar, a exemplo do que Bévort e Belloni (2009) identificaram no Colóquio de Toulouse. Ainda em, 1990 teve início uma terceira fase do Cineduc no Brasil, filiando-se ao “*Centre International du Film l’Enfance et la Jeunesse*” (Centro Internacional de Cinema para a Infância e a Juventude, CIFEJ), órgão da UNESCO e ganhando status internacional. O Cineduc começou a ser solicitado em festivais, seminários e mesas-redondas no Brasil e no exterior.

Em Viena, 1999, aconteceu a Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital” composta por 43 representantes de 33 países e organizada pela UNESCO. Ao destacar a centralidade da internet, foi ressaltado como princípio norteador a consideração das crianças e adolescentes como parceiros efetivos na discussão e definição de propostas da relação entre educação-comunicação. Buscava-se, assim, colocar em prática o “espírito da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente”, especialmente quanto aos direitos voltados para a liberdade de expressão, não mais tratando as crianças apenas como destinatárias das ações.

Outro ponto que já se destacava e que poderia ter contribuído muito com o momento pandêmico, caso considerado por políticas públicas mais efetivas, versava sobre perceber as “mudanças tecnológicas” como elementos essenciais, estudando suas repercussões socioculturais, cognitivas, linguísticas e estéticas. Esse encontro de Viena foi gravado em vídeo pelos jovens presentes, que, posteriormente, produziram um documentário sobre ele.

Em Viena, foram destacados o que eram percebidos como obstáculos principais para o desenvolvimento da relação entre educação-comunicação naquele momento. Muitos dos obstáculos persistem no contexto pós-pandêmico. Primeiro, a falta de vontade política e o apoio insuficiente dos organismos oficiais. Segundo, a ausência de políticas públicas efetivas e, conseqüentemente, a escassez de investimentos. Terceiro, os sistemas de comunicação não apoiam ações de mídia-educação, particularmente quando os objetivos são estimular o pensamento crítico sobre as mídias e a participação democrática.

A questão da má vontade dos sistemas de comunicação com a mídia-educação já era apontada nos primeiros documentos da UNESCO sobre o tema, citados nesta tese:

Seria, sem dúvida, ilusório esperar das mídias presentes em toda parte e em toda parte triunfantes que elas renunciem a seu poder e se adaptem à escola;

tampouco se pode esperar muito das famílias; há somente a escola que seja teórica e praticamente capaz de conceber e executar este papel. (UNESCO, 1984, p. 7)

Uma década após a publicação do relatório “*Final Report Presidential Committee on Information Literacy*” (Relatório Final do Comitê Presidencial sobre Letramento Informacional, ALA, 1989), documento que se tornaria referência mundial nos estudos sobre a competência em informação, a ALA publicou uma atualização, em 1998, intitulada “*A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*” (Um Relatório de Progresso sobre o Letramento Informacional: Atualização do Relatório Final do Comitê Presidencial sobre Letramento Informacional da Associação Americana de Bibliotecas, 1998). Esse documento reforçava a necessidade de desenvolver nas pessoas a competência em informação para o pleno exercício da cidadania e a sustentação da democracia (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017).

Três anos depois, em 2002, em Sevilha, 23 representantes de 14 países participaram da construção do que foi denominado “Recomendações de Sevilha”, indicando cinco áreas a serem desenvolvidas pela UNESCO, sendo elas: pesquisa, treinamento, parcerias, redes e promoção pública. Dessa forma, segundo Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017, p. 222):

[...] deveriam ser incentivadas as plataformas de pesquisa para decisores políticos, pesquisadores e público; metodologias de avaliação de alcance dos objetivos; formação de professores e outros profissionais, bem como currículos que incluíssem o aprendizado em mídia; elaboração de manuais e publicações sobre o tema; parcerias, normas, criação de websites sobre o assunto; campanhas, conferências e fóruns.

Em 2003, aconteceu uma reunião dos integrantes da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação. Nela, foram consolidados avanços em relação às disparidades de acesso à informação por meio da “Declaração de Princípios: Construção da Sociedade da Informação: um desafio mundial para o novo milênio” (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017). Foi destacado o desejo por construir uma sociedade da informação centrada nas pessoas, de forma inclusiva e orientada para o desenvolvimento, onde todos possam criar, acessar, utilizar e compartilhar informações e conhecimentos, permitindo que povos e indivíduos atinjam seu pleno potencial, melhorando suas qualidades de vida.

Já em 2005, aconteceu o Seminário euro-mediterrâneo sobre as novas implicações no contexto das sociedades do conhecimento, também organizado pela UNESCO. Nele foi sugerido um estado da arte das ações relacionadas à educação para as mídias em todos os

países, como base para o encontro comemorativo de 25 anos da “Declaração de *Grunwald*”, que aconteceria em Paris (2007). Além disso, foi proposta a produção de um kit de materiais impressos destinados a formar todos os parceiros envolvidos com a mídia-educação: pais, jornalistas, professores e jovens dos países da bacia mediterrânea.

Ainda em 2005, uma parceria entre a Federação Internacional de Associações, Instituições Bibliotecárias (IFLA) e a UNESCO, promoveu em Alexandria, no Egito, um encontro de especialistas que teve como objetivo discutir novas ações relacionadas à promoção da competência em informação e ao aprendizado ao longo da vida. Como resultado, foi proclamada a “Declaração de Alexandria: os Faróis da Sociedade de Informação” (*Beacon's of Information Society*). Houve uma expressa aproximação entre a alfabetização midiática e a alfabetização informacional, com ênfase no aprendizado ao longo da vida (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017).

Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017) vão dizer que durante o encontro em Alexandria, duas vertentes foram desenvolvidas: perspectivas regionais e eixos temáticos. As perspectivas locais aglutinaram os países em seis áreas: Europa, África do Norte e Meio Oeste, África SubSaariana, Ásia e Oceania, América Latina e Caribe, e América do Norte. Os seguintes eixos temáticos da competência informacional (CI) foram adotados: CI para o desenvolvimento econômico, CI para a saúde e serviços, CI para a governança e cidadania, e CI para a educação. Cada eixo temático foi desenvolvido pelos grupos de trabalhos regionais e líderes previamente escolhidos.

Em Bruxelas, na Bélgica, aconteceu um encontro para analisar e definir objetivos e tendências da alfabetização para as mídias, no ano de 2006. Um grupo composto por 25 especialistas, apoiados pela UNESCO, publicou diversos documentos, dentre os quais ganhou destaque o “*Media Literacy Expert Group Draft*” (Rascunho do Grupo de Especialistas em Letramento Midiático). Esse documento frisava três importantes aspectos na relação educação-comunicação: alfabetização audiovisual; alfabetização midiática e internet; educação e conscientização sobre direitos autorais das mídias.

Também em 2006, de acordo com Dudziak, Ferreira e Ferrari (2007), a “*European Commission*” (Comissão Europeia, 2006) iniciou uma consulta pública sobre a alfabetização midiática, concluída em março de 2008. Seu objetivo maior foi conhecer a situação geral das mídias na Europa, para nortear políticas e práticas que viriam a ser adotadas em nível global. A partir dessa iniciativa, consolidou-se a aproximação com a UNESCO e a atuação da “*European Commission*” (Comissão Europeia) nas questões da alfabetização em mídia e informação.

Nessa história, é preciso mencionar também a Declaração de Toledo, publicada em 2006. O documento “*Bibliotecas por el aprendizaje permanente Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional*” (Bibliotecas para o Aprendizado Permanente: Declaração de Toledo sobre o Letramento Informacional, Alfin, 2006), foi elaborado durante o “*Seminario de Trabajo Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional*” (Seminário de Trabalho Biblioteca, Aprendizado e Cidadania: O Letramento Informacional), realizado em Toledo, cujo objetivo foi analisar a situação da alfabetização informacional na Espanha. Destaca-se o papel proativo atribuído às bibliotecas (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017).

Em 2007, no encontro comemorativo dos 25 anos da “Declaração de *Grunwald*”, um balanço destacou que apesar de avanços no que diz respeito aos projetos voltados para a educação-comunicação e de não terem faltado declarações até aquele momento, **nenhum sistema educativo integrou oficialmente a educação para as mídias como uma prioridade**. Estamos falando de apenas 13 anos de diferença entre essa declaração e o “bum” pandêmico, algo que reforça a ausência de políticas públicas mais efetivas em um período recente, especialmente nos países emergentes como o Brasil.

Nessa perspectiva, recomendações foram elaboradas para promover a educação para as mídias. Elas enfatizam o desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de ensino. Além disso focam na formação de professores e na sensibilização dos diferentes atores sociais. A pesquisa e suas redes de difusão na temática da educação-comunicação também são valorizadas. Por fim, enfatiza-se a cooperação internacional em ações.

Em 2008, a UNESCO apoiou a publicação do documento intitulado “*Understanding information literacy*” (Compreendendo a Alfabetização Informacional), publicando, ainda, o documento “*Media Development Indicators: A framework for assessing media development*” (Indicadores de Desenvolvimento de Mídia: Uma Estrutura para Avaliar o Desenvolvimento da Mídia) (UNESCO, 2008). Paralelamente, apoiou a publicação de Catts e Lau (2008) intitulada “*Towards Information Literacy Indicators*” (Rumo a indicadores de literacia informacional) (Dudziak; Ferreira e Ferrari, 2017).

De acordo com Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017), em outubro de 2009 foi instituído nos Estados Unidos o “Mês de Conscientização da Competência em Informação”. “*The Presidential Proclamation National Information Literacy Awareness Month*” (Proclamação Presidencial Mês Nacional de Conscientização sobre Alfabetização Informacional) – October 2009 (Estados Unidos, 2009) sancionado pelo então Presidente dos Estados Unidos, Barak Obama. Tornou-se outro marco que alcançou repercussão internacional e fortaleceu o movimento mundial.

Já em 2010, o documento “*Media Literacy and New Humanism*” (Alfabetização midiática e novo humanismo), foi desenvolvido sob suporte da UNESCO. Além disso, também foi organizado um encontro de especialistas em Bangkok, Tailândia, para discutir indicadores de leitura e informação das mídias. Esses trabalhos, buscaram o desenvolvimento de uma estrutural global voltada para os Indicadores de Alfabetização em Mídia e Informação (AMI) em um contexto global.

Em 2011, foi realizado o primeiro “*International Forum on Media and Information Literacy*” (Fórum Internacional sobre Literacia Mediática e Informacional), na cidade de Fez, Marrocos, evento que contou com a presença de mais de 400 participantes de 40 países, incluindo o Brasil, e levou à publicação da Declaração de Fez (UNESCO, 2011) sobre a alfabetização midiática e informacional. Nela, foi afirmada a importância da *Media and Information Literacy* (Alfabetização Midiática e Informacional, MIL) como um direito humano fundamental, enfatizando sua importância para o desenvolvimento social, econômico, cultural e para a cidadania da juventude. Esse evento fez parte da “*I Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional), que no ano de 2023 completa 12 anos de existência. Foi também em 2011, que a UNESCO lançou a publicação “*Media and information literacy curriculum for teachers*” (Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Professores), (Wilson; Grizzle, 2011), documento no qual especialistas explicitam o conceito composto MIL e descrevem uma série de recomendações e estratégias dirigidas aos professores.

Em 2012, a IFLA publicou em conjunto com a UNESCO, a “*Moscow Declaration on Media and Information Literacy*” (Declaração de Moscou sobre Alfabetização Midiática e Informacional), resultante da Conferência Internacional sobre Alfabetização Informacional e Midiática para as Sociedades do Conhecimento, realizada em Moscou em junho de 2012. Essa conferência foi organizada pelo Ministério da Cultura da Federação Russa e contou com 130 participantes de 40 países. A Declaração de Moscou, por sua vez, foi redigida com base: na Declaração de Praga “*Towards an Information Literacy Society*” (Declaração de Praga, 2003); na “*Alexandria Beacons of the Information Society*” (Declaração de Alexandria, 2005); na Declaração de Fez sobre “*Media and Information Literacy*” (Alfabetização Midiática e Informacional, 2011); e nas Recomendações IFLA.

Os signatários acordaram que a MIL é um pré-requisito para o desenvolvimento sustentável de sociedades de conhecimento abertas, plurais, inclusivas e participativas, assim como as instituições cívicas, organizações, comunidades e indivíduos que compõem essas sociedades. Trata-se de uma combinação de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias

para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informações e conhecimentos de maneira criativa, ética e legal, respeitando os direitos humanos. Nesse mesmo ano de 2012, a UNESCO promoveu a primeira edição da “*Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*” (Alfabetização midiática e informacional e diálogo intercultural, MILID), em Barcelona. Nessa edição, foi promovido o contato e a cooperação entre organizações internacionais, associações, ONGs, universidades, meios de comunicação, grupos de pesquisa, pesquisadores, professores e estudantes do mundo todo que trabalham com mídia.

Ainda em 2012, foi publicada a “Declaração de Havana” validada pela IFLA, com suporte dos participantes do Seminário “Lições Aprendidas em Programas de Competência em Informação na Ibero-américa” (Havana, 2012). Essa declaração apresentou uma revisão das 15 Ações de Competência em Informação ou Alfabetização Informacional (denominada pelo Grupo como ALFIN). Reiterando os aspectos conceituais, filosóficos e propositivos das principais declarações sobre o tema, os signatários reafirmaram o seu compromisso com 15 ações concretas, promovendo trabalho colaborativo e redes para fortalecer a competência em informação na Espanha, América Latina e Portugal (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017).

No ano seguinte, em 2013, aconteceu a segunda edição da “*Moscow Declaration on Media and Information Literacy*” (Declaração de Moscou sobre Alfabetização Midiática e Informacional, MIL), em Cairo, no Egito. Também em 2013, foi realizado o 2º Global Fórum MIL, em Abuja, na Nigéria. Nesse evento constituiu-se oficialmente a “*Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy*” (Aliança Global para Parcerias em Literacia Midiática e Informacional, GAPMIL), composta por entidades como a própria UNESCO, a IFLA a *United Nation Alliance of Civilizations* (UNAOC), UNICEF, a *Open Society Foundation*, IREX, *European Commission*, dentre outras (Dudziak, Ferreira e Ferrari, 2017).

De fato, o ano de 2013 foi movimentado no que diz respeito às organizações voltadas para a discussão das relações entre educação-comunicação. Foi realizado nesse mesmo ano, em Doha, Catar, um encontro internacional de especialistas da alfabetização midiática e informacional, a “*Expert Meeting on Media & Information Literacy*”. Esse evento foi promovido pela *United Nations Alliance of Civilizations* (UNAOC; UNESCO, 2013) e gerou a Declaração de Doha. A Declaração de Doha estabeleceu: 1) equilíbrio entre os sexos; 2) representação geográfica equilibrada; 3) envolvimento dos decisores; e 4) envolvimento de programas e organizações ativas. A Declaração teve como objetivo fortalecer as ações em torno da promoção da competência informacional e midiática na região árabe.

Nesse mesmo ano, a UNESCO publicou ainda o documento “*Global Media and Information Literacy*” (Alfabetização Midiática e Informacional Global). Na “*Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*” (Quadro de Avaliação: Prontidão e Competências do País, UNESCO, 2013b), estabeleceu-se a metodologia para analisar a maturidade do país e suas competências de AMI em âmbito nacional, incluindo também as etapas práticas para a adaptação nacional. Uma estrutura de avaliação, adaptável à realidade de cada país e baseada em indicadores e métricas de habilidades de leitura e competências em mídia e informação, foi fornecida. Foi lançada também a versão em português do documento, originalmente em inglês de 2011, direcionado aos professores: “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”.

Em 2014, aconteceu em Paris o “*First European Media and Information Literacy Forum*” (Primeiro Fórum Europeu de Literacia Mediática e Informacional), organizado a partir de uma parceria entre a UNESCO, Comissão Europeia, e Universidade Autônoma de Barcelona. O âmbito dessa Aliança Global para Parcerias em Mídia e Alfabetização da Informação (MIL) enfatizou a necessidade de implantar políticas nacionais de alfabetização em mídia e em informação globalmente. Como resultado, 28 relatórios sobre políticas de alfabetização em mídia e informação foram publicados por especialistas nos países europeus. Percebeu-se, de forma geral, preocupações quanto ao estabelecimento da infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação, com ênfase nos recursos de mídia.

Nesse evento, também foi publicada a “Declaração de Paris” documento decisor político para refletir mais profundamente sobre a MIL na era digital e para reconhecer que estas competências são complementares às habilidades tecnológicas. Embora seja crucial a disponibilidade da tecnologia aos cidadãos, a ênfase deve estar nas escolhas individuais. É importante considerar como as pessoas usam informação, mídia e tecnologia para participar, compartilhar cultura e cultivar componente ético.

Também em 2014, foram apresentados os relatórios do projeto “*European Media Literacy Education Study*” (Estudo Europeu de Educação em Literacia Mediática, EMEDUS), um estudo comparativo sobre a Educação em Mídia nos currículos nacionais dos 27 países da União Europeia (UE), cujo objetivo foi contribuir para o estabelecimento de políticas educacionais nacionais e examinar os recursos, competências e atividades de mídia dos professores.

Em 2015, impulsionada pelo Fórum Europeu, a UNESCO, em conjunto com a Universidade Nacional Autônoma do México e a Universidade Autônoma de Barcelona decidiram organizar conjuntamente o “*Primer Foro de Alfabetización Mediática e*

Informacional en Latinoamérica y el Caribe” (Primeiro Fórum de Alfabetização Midiática e Informacional na América Latina e no Caribe, AMILAC), em Tlatelolco, México. Desse fórum, foi publicada a “*Declaración del Mexico*” (Declaração do México), que recomendou a criação do “*Observatorio Latinoamericano y del Caribe de Alfabetización Mediática e Informacional*” (Observatório Latinoamericano e do Caribe em Alfabetização Midiática e Informacional).

O evento também anunciou o lançamento do Capítulo Latino-americano e do Caribe da Aliança Global para a Alfabetização Mediática e Informacional (MIL). Durante o evento, que reuniu 62 peritos de 20 países da América Latina, realizou-se uma reunião da GAPMIL com o objetivo de ampliar a atuação no continente, com a participação de setores como Universidades, ONGs, autoridades reguladoras e empresas.

Ainda em 2015, a “*Global Media and Information Literacy*” (Alfabetização Global em Mídia e Informação) deu-se na Philadelphia, nos Estados Unidos. O Brasil foi representado por Alexandre Sayad, da ABPEducom, e Esther Hambuguer, coordenadora da cátedra UNESCO de Media Education junto à USP. Eles se uniram aos representantes das cátedras da UNESCO de Educação Midiática, além dos membros da “*Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy*” (Aliança Global para Parcerias em Literacia Midiática e Informacional, GAPMIL) (SANTOS, 2015). Pela quinta vez, a semana MIL reuniu atores comprometidos com a promoção da alfabetização midiática e informacional. A “*Global MIL Week*” 2016 foi planejada durante essa conferência, e sua realização deu-se no Brasil (UNESCO, 2015).

Em novembro de 2016 foi realizado em São Paulo, Brasil, a “*Global Media and Information Literacy: New Paradigms for Intercultural Dialogue Week*” (Alfabetização Global em Mídia e Informação: Novos Paradigmas para o Diálogo Intercultural Semana). A 6ª “*Global MIL Week*” 2016, pela primeira vez no Brasil, conectou organizações internacionais, universidades, associações, grupos de pesquisa, profissionais de mídia, educadores e bibliotecários, formuladores de políticas e representantes de ONGs. Buscou disseminar a importância da alfabetização midiática e informacional e fortalecer a “*Rede Internacional de Universidades*” MILID (*International University MILID Network*), da qual a Universidade de São Paulo (USP) faz parte.

Durante o evento, foram realizadas também reuniões das seções regionais da GAPMIL de acordo com os continentes: GAPMIL Europa, América do Norte, Estados Árabes, Região Pan-africana, América Latina e Caribe, e GAPMIL da Região da Ásia-Pacífico. Essa iniciativa contou com o apoio da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São

Paulo e com o suporte da ABPEducom. Essa ocasião marcou uma aproximação entre a coordenação mundial da Semana Global e a prática educacional no país.

O ano de 2016 contou com a realização do “*Second European Media and Information Literacy Forum*”, (Segundo Fórum Europeu de Literacia Midiática e Informacional) na cidade de Riga, Latvia (Letônia), resultando na proclamação da “Declaração de Riga”. Essa declaração teve como objetivo evidenciar a importância da MIL em um cenário de mudanças. Ainda, evidenciou a intenção de assegurar o acesso à informação ao público em geral e proteger as liberdades fundamentais, amparadas em legislação nacional e acordos internacionais. Também destacou a importância da igualdade de gênero, sublinhando que, diante dos avanços tecnológicos e informacionais, a alfabetização midiática e informacional é um código de vida que pode apoiar o desenvolvimento sustentável das nações. Os signatários reconheceram ser necessário dar um passo além das tecnologias e da própria mídia, em direção a um processo mais crítico, centrado nas pessoas.

Em outubro de 2017, a 7ª edição a “*Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional) ocorreu em Kingston, na Jamaica. Reuniu especialistas de 40 países e novamente demonstrou o motivo pelo qual é reconhecido como o principal evento internacional voltado para a promoção da alfabetização midiática e informacional. O mapa de eventos internacionais da “Global MIL Week” 2017 foi ampliado, focando no desenvolvimento de eventos na federação Russa, visando incluir a alfabetização midiática e informacional em programas acadêmicos. Além disso, diversos especialistas de diferentes localidades do mundo, compartilharam suas experiências na promoção da cultura de formação midiática. O objetivo foi promover conexões entre culturas, povos, instituições educacionais, organizações, políticas, profissões, iniciativas e nações, além de celebrar iniciativas de sucesso.

A edição de número 8 da “*Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional), que ocorreu em 2018, contou com ações centralizadas na Lituânia e na Letônia, todavia, com eventos locais, *online* ou *offline*, em diversos países, que se deram a partir de convites dos organizadores centrais.

Em Lisboa, Portugal, aconteceu o “2º Simpósio Internacional de Pesquisa em Alfabetização Midiática”; em Hangzhou, China, houve a 7ª Cúpula de Alfabetização Midiática da China; em Medellín, na Colômbia, os participantes tiveram a oportunidade de presenciar o “Terceiro Congresso Internacional de Competência de Mídia”; em Aracaju, no Brasil, foi desenvolvido o “Simpósio Internacional de Educação e Comunicação”; já em São Paulo, houve o “II Congresso Internacional de Comunicação e Educação”; em Montreal, no

Canadá, os organizadores já se preocupavam com as *fake news*, por isso implementaram o evento Acabando com as notícias falsas – o futuro das políticas e práticas de educação para a mídia. Em Ikoyi, na Nigéria, discutiu-se o “Discurso de Ódio e A Inclusão Social”. O objetivo foi promover conexões mundiais voltadas para a mídia e a informação.

Em 2019, a “*Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional) foi reconhecida como uma atividade oficial por 193 países, em assembleia ocorrida em Paris. Nesse ano, o país sede foi a Suécia, entretanto esse evento contou com mais de 200 outros eventos comemorativos que o compuseram, distribuídos em mais de 100 países. Países Africanos, Europeus, Asiáticos, Sul-Americanos e Norte-Americanos se organizaram em torno de temáticas como: além das notícias falsas via alfabetização midiática, cuidados na era digital, fomento de competências midiáticas na escola, o papel da escola na internet, cidadania digital, cursos *on-line* para professores, dentre outras.

Essa edição de 2019 contou com a participação de uma delegação brasileira, levando as experiências da educomunicação como política pública desenvolvida na cidade de São Paulo. A exposição dos brasileiros foi selecionada para ser apresentada em uma mesa plenária, com ênfase nas boas práticas em AMI, a todos os participantes do evento. O enfoque foi a participação dos estudantes de São Paulo em atividades de leitura crítica da mídia e produção de diferentes linguagens na escola, como rádio, jornal impresso e mídias digitais, ativas em 417 instituições de ensino municipais naquele período (ABPEDUCOM, 2019; ABPEDUCOM, 2019b).

No ano de 2020, a “*Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional) discutiu a alfabetização midiática como bem público indispensável para a cidadania, contou com a coorganização da República da Coreia. Devido à pandemia de COVID-19 em andamento, os eventos da Semana “Global MIL” 2020 ocorreram por meio de conferências virtuais. A pandemia de COVID-19, segundo a Semana Global (2020), foi acompanhada por uma infodemia – a interseção entre saúde, informação, comunicação e tecnologia. A forma como as pessoas são expostas às informações, tanto boas quanto ruins no que diz respeito a essa calamidade na saúde pública, foi um dos pontos de discussão do evento.

Nessa “*Global Media and Information Literacy Week* de 2020” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional), a exemplo de 2019, uma experiência educacional brasileira, desenvolvida na educação pública de São Paulo, foi reconhecida internacionalmente como projeto bem-sucedido de educação para as mídias. O professor

Carlos Alberto Mendes de Lima, gestor do programa denominado Imprensa Jovem, foi o vencedor do GAPMIL Awards, prêmio que encerra o evento (Ferreira, 2021). Em 2021, o tema da alfabetização midiática e informacional para o bem público foi destaque novamente da “Semana Global de Alfabetização em Mídia e Informação”. Organizada pela África do Sul, esse evento projetado de forma virtual marcou os 10 anos desde que a “*Global Media and Information Literacy Week*” foi implantada, em 2011. Países diversos organizaram eventos e/ou atividades locais *on-line/off-line*.

Em 2022, a sessão de abertura e da plenária da “*Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional) deram-se na capital Abuja, do país sede Nigéria. Visando reafirmar e aumentar o compromisso com a alfabetização midiática e informacional para todos, bem como desenvolver novas iniciativas para nutrir a confiança, alguns compromissos foram assumidos pelas lideranças mundiais. Os valores de confiança e solidariedade se destacaram entre esses compromissos, sendo eles considerados os elos para a coesão social e avanços sociais para o bem comum. A sessão de abertura contou com reflexões sobre a adoção das TIC pós-pandemia em residências, tendo como uma das problematizações “em quem confiar” nesse processo? Dentre o público, percebeu-se que organizações privadas e públicas, de mais de 80 países, se uniram para buscar mudanças através da “*Global Media and Information Literacy Week*”.

Em 2023, a “*Global Media and Information Literacy Week*” (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional) demonstrou preocupação com o que denominou confusão entre a fronteira do verdadeiro e do falso. De acordo com os organizadores e participantes, essa confusão ameaça nossa sociedade e coloca vidas em risco, propagando curas falsas, conspirando contra vacinas e propagando discurso de ódio. Visou, portanto, a cooperação internacional nos espaços digitais, explorando caminhos para fortalecer a cooperação multilateral nas plataformas e em políticas, produtos e operações.

A União Europeia promoveu em 2024 o projeto “*Educação midiática: integridade da informação e democracia*”. Deu-se na Dinamarca e na Finlândia e contou com a participação de uma comissão brasileira organizada pelo Governo Federal. Tratou-se de um momento voltado para reafirmar compromissos diante do desafio global no enfrentamento à desinformação no ambiente digital.

Após analisarmos as iniciativas e os esforços dos organismos internacionais no fomento à educação para as TIC, faz-se fundamental observarmos as ações em âmbito nacional. No próximo tópico, abordaremos proposições/ações e políticas publicadas projetadas para a educação das TIC no Brasil. Essa análise permitirá uma certa aproximação

entre o que tem se desenvolvido em escala global com o que tem se desenvolvido em escala nacional.

2.2 ORGANIZAÇÃO NACIONAL, PROPOSIÇÕES/AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS

A Constituição Federal brasileira (CF) (Brasil, 1998) foi um marco na redemocratização nacional. Nos seus diversos dispositivos, a CF (Brasil, 1988) estabeleceu garantias e deveres fundamentais aos cidadãos que vivem no país. Os direitos fundamentais:

[...] podem ser considerados simultaneamente pressuposto, garantia e instrumento do princípio democrático da autodeterminação do povo por intermédio de cada indivíduo, mediante o reconhecimento do direito de igualdade (perante a lei e de oportunidades), de um espaço de liberdade real, bem como por meio da outorga do direito à participação (com liberdade e igualdade), na conformação da comunidade e do processo político, de tal sorte que a positivação e a garantia do efetivo exercício de direitos políticos (no sentido de direitos de participação e conformação do status político) podem ser considerados o fundamento funcional da ordem democrática e, neste sentido, parâmetro de sua legitimidade. (Scarlet, 2012, p. 9).

A CF (Brasil, 1988) assegurou aos cidadãos o amplo acesso à informação a partir de diferentes e variadas fontes, em um ambiente democrático, com garantia de liberdade de expressão e de imprensa (Dudziak, Ferreira; Ferrari, 2017). A CF apresentou, em seu artigo 5º, inciso XXXIII, a proteção ao direito de acesso à informação:

Art. 5º [...] XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado.

Essa previsão constitucional brasileira, no que concerne o acesso à informação, tem base internacional na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH). Aprovada em 22 de novembro de 1969 pelos Estados Membros da Organização dos Estados Americanos, reafirma o propósito de consolidar no continente um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundados a partir dos direitos essenciais do ser humano. O documento instituiu o denominado Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), composto por dois órgãos principais: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) (Brasil, 2022).

Nessa linha, sabemos que as TIC têm modificado drasticamente as mais variadas formas de disseminação e de acesso à informação. Os dados que antes eram acessados apenas *in loco*, sob um olhar direto, com a ascensão do analógico e, especialmente do digital, passaram-se a ser disseminados, de forma irrestrita e até momentânea, em localidades distantes daquelas que foram produzidos. Portanto, entendemos também a relevância de uma perspectiva educacional e, ocasionalmente, regulações para as TIC e para a informação no Brasil.

Antes da CF (Brasil, 1988), o Ministério da Educação (MEC) já direcionava algumas iniciativas e estabelecia programas e projetos voltados para a formação de técnicos e professores no que tange à integração tecnológica. Nosso intuito não é de negarmos essas iniciativas, mas de pensarmos suas potencialidades em prol de avanços quanto à efetivação de políticas públicas da relação educação e comunicação, vejamos:

Quadro 2 - Histórico, ações e programas de integração tecnológica – MEC –Brasil antes da CF (Brasil, 1988)

Ano	Ações e programas
1970	Primeiras experiências com o uso do computador
1979	A Secretaria Especial de Informática (SEI) apresentou sugestões de melhorias nos recursos computacionais existentes nas áreas de educação, agricultura, saúde e indústrias.
1980	Projeto de Leitura Crítica da Comunicação
1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPq)
1982	II Seminário Nacional de Informática na Educação
1983	Criada a Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), ligada à SEI, à Companhia Siderúrgica Nacional e à Presidência da República com foco no desenvolvimento de ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras.
1983-1985	Projeto EDUCOM – primeiras iniciativas governamentais de tecnologia na educação resultam no projeto EDUCOM, coordenado pelo MEC.
1986	Programa de ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus –foco em preparação de nova política, avaliação do EDUCOM, formação e fomento à produção de softwares.
1987 - 1989	Projeto Formar – visava implantar Centros de Informática

Fonte: Adaptado de Rezende e Champangnatte (2021) e Freitas e Pinto (2015)

Em 1980 teve início o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que dos anos 1980 aos 1990, ofereceu um serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da presença da cultura midiática na sociedade. A essência da metodologia consistia em permitir que pessoas e grupos descobrissem a natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu

lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva positivista e cognitivista), ao que se somava o convite para que se apoderassem das linguagens e dos processos de produção. Desse esforço, surgiu a denominada comunicação alternativa ou popular, dos anos de 1970 e 1980, no continente (Soares, 2014a).

O “I Seminário Nacional de Informática na Educação”, promovido pela Secretaria Especial de Informática (SEI), MEC e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi realizado em agosto de 1981 em Brasília. Teve como público professores, pesquisadores e especialistas brasileiros e como principal intenção a de utilizar a informática no ensino. Destacou-se, ainda, o cuidado em respeitar os diversos segmentos ao pensar a informática no ensino.

Assim, três temas fizeram-se preponderantes no seminário: o primeiro, mais amplo e levando em conta os países em desenvolvimento, como o Brasil: “Implicações sociais, econômicas e políticas da utilização do computador no processo educacional brasileiro”; o segundo, “A integração do computador no processo de ensino e aprendizagem”; e o terceiro, “Vantagens, limitações e viabilidade no uso do computador no processo ensino-aprendizagem dentro do contexto da educação brasileira”.

Dentre as recomendações tiradas no “I Seminário Nacional de Informática na Educação”, sobressaíram: aquela que propôs a inserção do Brasil no contexto dos países que usam o computador como instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem; e aquela outra que pensava o SEI, MEC, CNPq como ofertadores de condições para que fossem instalados, em algumas de nossas universidades, centros-piloto, onde seria pesquisado o uso do computador no ensino de 2º grau. Em decorrência disso, ainda em 1981, foi divulgado o documento “Subsídios para a implantação do Programa de Informática na Educação”, elaborado também pelo SEI, MEC e CNPq. Esse documento estabelecia as linhas de ação norteadoras da introdução da informática na educação, dentre as quais o desenvolvimento de experiências técnico-científicas no País, em instituições brasileiras, a partir de janeiro de 1992 (Brasil, 1994).

O “II Seminário Nacional de Informática na Educação”, deu-se na Bahia, no ano de 1982. Foi organizado pela SEI, CNPq, MEC e Universidade Federal da Bahia, tendo como principal objetivo levantar subsídios para a criação de centros-piloto. Ao longo do evento, percebeu-se em falas dos representantes, como aquela proferida por um representante da CNPq, Paulo Machado, preocupações referentes ao distanciamento tecnológico entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Destacam-se, portanto, questões de impactos de acesso, em uma perspectiva inclusiva, por mais que saibamos as nuances

desiguais que acometem as mais variadas esferas do próprio país em desenvolvimento e suas mais distintas classes sociais.

O tema central do “II Seminário Nacional de Informática na Educação” foi “o impacto do computador na escola: subsídios para uma experiência-piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro”. Dentre as propostas apresentadas para a informática na educação, destacou-se a necessidade de receber a inovação com crítica e responsabilidade. A ideia foi rejeitar tanto a ortodoxia quanto os impulsos consumistas. Quatro equipes foram constituídas para debater esse tema: a equipe de Educação, a equipe de Sociologia, a equipe de Psicologia e a equipe de Informática.

O relatório da equipe de Educação alertava sobre a importância de considerar os principais envolvidos no processo ao estruturar-se um projeto. Recomendou-se que a informática na educação almejasse desenvolver a inteligência do aluno e as habilidades intelectuais específicas, requeridas em cada área de conteúdo. Ainda, pontuou a importância de que todas as áreas curriculares fossem envolvidas de forma não hierárquica. O relatório desenvolvido pelo grupo de sociólogos também defendeu uma equipe multidisciplinar acerca da informática na educação, visando, ainda, envolver professores, família, corpo técnico e administrativo.

O grupo de psicólogos pediu a valorização do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Considerou adequada a experiência no 2º grau, pois entedia que, nessa fase, os adolescentes constroem operações formais e questionam as consequências desejáveis e indesejáveis do experimento. O relatório do grupo de informática, apontou para a veiculação das experiências-piloto com equipamentos e tecnologias nacionais, e que os equipamentos computacionais fossem dedicados só a esta atividade, primando pela qualidade dos serviços. Defendeu um ambiente conversacional e terminou por ressaltar que não se deve simplesmente utilizar o *software* como suporte educacional sem poder “abrir” a tecnologia para modificá-la e adequá-la.

O “Projeto Brasileiro de Educação e Computador” (EDUCOM), 1983, foi resultante das reivindicações da comunidade acadêmica envolvida nas experiências de informática educativa da década de 1980. Destacaram-se acadêmicos da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Moraes, 2014). A Educação Informática, de acordo com Almeida (1987), dizia respeito, literalmente, ao uso da informática ou dos computadores na escola.

Inicialmente, destaca Moraes (2014), o EDUCOM estava sob a supervisão da Comissão Especial de Informática na Educação: CE-IE nº 11/83, da SEI, vinculada à Presidência da República e ao Conselho de Segurança Nacional. A partir de 1987, esse projeto passou a ser supervisionado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da sua Secretaria de Informática (Seinf). Seus objetivos eram: analisar a viabilidade de se informatizar o ensino público brasileiro; testar diferentes linguagens de computador; adaptar a informática aos valores nacionais e desenvolver experiências com o uso de diversos programas com os alunos.

No parecer do MEC, encontra-se:

Cumprir destacar, em nível de sistema educacional brasileiro, a contribuição do Projeto EDUCOM para a criação de uma cultura nacional de informática na educação, possibilitando a liderança do processo de informatização da educação brasileira centrada na realidade da escola pública. [E ainda:] Na realidade, apesar dos percalços, confirma-se a certeza da opção governamental de iniciar a informatização da educação brasileira a partir do conhecimento acumulado nas universidades e repassá-la, posteriormente, à comunidade em geral e às Secretarias de Educação, em particular. (Brasil, 1993, p. 181)

O projeto EDUCOM buscava a implantação de centros-piloto com infraestruturas capazes de garantir o desenvolvimento das pesquisas. Deu-se início, em 1984, por meio de convênios, a implantação dos centros-piloto, entre a FUNTEVÊ/MEC e as Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Estadual de Campinas. Em 1986, foi criado o Comitê Assessor de Informática na Educação - CAIE/MEC, presidido pelo secretário-geral do MEC, iniciando-se uma nova fase. Este Comitê foi constituído por elementos de reconhecida competência técnico-científica no país, provenientes de diferentes segmentos da sociedade (Brasil, 1987). O CAIE/MEC, no mesmo ano, aprovou o “Programa de Ação Imediata em Informática na Educação do Ensino Médio”, objetivando criar infraestrutura de suporte para as Secretarias Estaduais de Educação e capacitar professores (Moraes, 1997; Simões, 2010).

Afirma Simões (2010), que ainda no ano de 1986 aconteceu o “1º Concurso Nacional de Software Educativo” e a implantação do Projeto FORMAR, que promoveu a realização de dois cursos de especialização em informática na educação, ao nível de pós-graduação *lato sensu*, realizada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1987 e 1989. O Projeto FORMAR, através da UNICAMP, contou com a colaboração de vários centros-piloto do Projeto EDUCOM. Os professores, que eram formados pelo Projeto FORMAR, assumiram

o compromisso de projetar e implantar, junto à Secretaria de Educação de seus municípios, um Centro de Informática Educativa – CIEd (Moraes, 1997; Simões, 2010). Nos anos seguintes, 17 CIEd foram implantados em diferentes estados do Brasil, tendo como compromisso a disseminação da informática educativa, oferecendo os primeiros contatos formativos da população com a nova tecnologia.

Feito esse panorama, a seguir apresentaremos o quadro das ações, dos programas de integração tecnológica constituídos após a CF (Brasil, 1988) no Brasil:

Quadro 3 - Histórico, ações e programas de integração tecnológica – MEC –Brasil após constituição da CF (Brasil, 1988)

Ano	Ações e programas
1988	COEEBA – Projeto de informática na área de Educação Básica criado pelo MEC.
1989 - 1995	PRONINFE – Programa conceitualmente muito avançado, mas nenhuma ação foi realizada. Substituído pelo PROINFO.
1997	PROINFO – principal política de tecnologia educacional do Brasil, vigente até hoje.
1998	I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação
2000	Programa Sociedade da Informação
2007	PROINFO INTEGRADO – O ProInfo foi reestruturado, sendo denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro.
2008	Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)
2010	O Prouca tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.
2011	Lei Geral de Acesso à Informação
2011	24º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação
2011	Declaração de Maceió
2013	II Seminário “Competência em Informação: Cenários e Tendências”
2014	Lei Federal 13.006 - legitimando formalmente a entrada do audiovisual nas escolas
2016	5ª <i>Global MIL</i> Week 2016 realizada no Brasil.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada
2019 - 2021	Política de Inovação Conectada (PIEC)
2019 - 2022	Educamídia
2019	Educamídia participa da GAPMIL 2019
2019	Revista comunicar foi internacionalmente reconhecida durante a GAPMIL 2019.
2020	Experiência brasileira educacional foi internacionalmente reconhecida como projeto de educação midiática durante a GAPMIL 2020
2023	Semana Brasileira da Educação Midiática

2023	Documento “estratégia brasileira de educação midiática
2023	“Semana Brasileira de Educação midiática”
2023	Lei 14.533/23, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED)
2024	Debate sobre educação midiática na Comissão de Educação do Senado
2024	Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

Fonte: Adaptado de Moraes (2014) e Freitas e Pinto (2015).

Após a promulgação da Constituição Cidadã, Simões (2010) afirma que em 1988 a Organização dos Estados Americanos (OEA) convidou o MEC do Brasil para apresentar um projeto de cooperação multinacional envolvendo outros países latino-americanos. A partir disso, foi criado o projeto de informática educativa na área de educação básica: “Projeto COEEBA”. Uma das ações de destaque do COEEBA foi a realização de uma jornada de trabalho Luso Latino-Americana de informática na educação, realizada em Petrópolis, em maio de 1989. Estiveram presentes representantes de 15 países que buscaram implantar a pesquisa e o ensino na área de informática na educação.

Em 1989, o Ministério da Educação investiu no “Programa Nacional de Informática Educativa”, o PRONINFE. O maior objetivo desse programa foi desenvolver a informática educativa no Brasil. Suas diretrizes se orientavam em direção a: projetos; capacitação de professores e técnicos; pesquisa básica e aplicada; implantação de centros de informática educativa; produção aquisição, adaptação e avaliação de *softwares* educativos. O PRONINFE tinha como locais de desenvolvimento da informática educativa as escolas e as universidades (Moraes, 1997; Simões, 2010).

Afirma Andrade (1996), que entre os anos de 1989 a 1995, o PRONINFE atingiu as seguintes metas: implantação de 44 centros de informática na educação, muitos deles interligados à internet; implantação de mais de 400 subcentros, a maioria por iniciativas de governos estaduais e municipais; criação de 400 laboratórios de informática educativa em escolas públicas com mais de 10.000 profissionais preparados para trabalhar com informática educativa, incluindo, ainda, um número significativo de pesquisadores com mestrado e doutorado. Essa última empreitada contou com um financiamento estadual e um municipal.

Além disso, viabilizou-se com o PRONINFE investimentos federais em bolsas de pesquisa. As metas desse programa vieram a compor o Plano Nacional de Educação, o Plano Plurianual de Investimento e desdobrando-se em metas e atividades de alguns planos estaduais e municipais de educação. Dentre as ações prioritárias, destacavam-se as atividades voltadas para a formação do domínio tecnológico de professores, técnicos e pesquisadores dos diferentes sistemas de ensino, desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada e implantação

de centros de informática educativa. Andrade (1996) afirma que o PRONINFE teve questões financeiras que limitaram seu desenvolvimento. Todavia, apesar disso, esse programa conseguiu fomentar a informática educativa nas instituições públicas de Educação Básica e, inclusive, de Ensino Superior.

O “Programa de Tecnologia Educacional” (PROINFO), foi implantado no ano de 1997 pela Secretaria de Educação à Distância, do MEC, em parceria com governos estaduais e municipais. Teve origem com a Portaria nº 522 (09/04/1997) e foi reformulado por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007, alterando seu nome para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, como veremos adiante. Além disso, no ano de 2012 foi criada a Lei nº 12.695, em 25 de julho, que deliberou sobre o apoio técnico ou financeiro da União na esfera do Plano de Ações Articuladas que se reportou a esse programa. O PROINFO tinha como finalidade inserir o uso das tecnologias nas escolas públicas brasileiras e, para isso, recebeu financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da UNESCO (Rezende; Champangnatte, 2021).

A partir do ano de 2007, com a reformulação do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007, o PROINFO passou a ser denominado como PROINFO INTEGRADO, ampliando os objetivos propostos e a partir dos seguintes eixos de ações: implementação de infraestrutura nas escolas, com laboratórios de informática, projetor e um computador por aluno (UCA); implementação do Programa de Capacitação de Professores no uso de TIC na Educação; e oferta de conteúdos educacionais e de outras mídias, como: o Canal TV Escola, o Portal do Professor e do Aluno (Dias, Teté, 2016).

Percebemos, portanto, que o PROINFO INTEGRADO dá continuidade às políticas públicas de investimento das TIC na escola. Ele se fundamenta, assim como os programas anteriores, no investimento em infraestrutura, capacitação e produção de conteúdos educacionais digitais. Afirmam Dias e Teté (2016) que essas três áreas eram e continuam sendo essenciais para a implementação das TIC na educação brasileira. Esses autores ponderam ainda que, para auxiliar a formação continuada dos professores, foram implementados Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) constituídos por grupos de educadores e por especialistas em informática e outras TIC.

Para Freitas e Pinto (2005), o PROINFO foi um dos programas que, apesar de garantir a inserção das TIC no ambiente escolar, não conseguiu assegurar infraestrutura adequada e recursos humanos para auxiliar os professores em suas atividades. Dentre os problemas de implementação dessa política, segundo os autores, destacam-se: a ociosidade na utilização dos

laboratórios de informática de, em média, quatro horas por dia; a capacitação insuficiente para atender todos os professores das escolas beneficiados pelo PROINFO; os laboratórios de informática com número insuficiente de equipamentos por alunos; em algumas escolas, a carência de pelo menos um técnico de informática por turno nos laboratórios e de um coordenador de informática; assistência técnica burocrática; nos NTEs, a falta de recursos para viabilizar a visita de multiplicadores às escolas e para a compra de insumos (disquetes, papel, cartuchos de tinta, etc); e a falta de acesso à Internet em muitas das escolas.

Em 1998, os especialistas em educação para a comunicação da América Latina reuniram-se em São Paulo para trocar experiências. Realizou-se o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, convocado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE). Com apoio do *World Council for Media Education* (Conselho Mundial para a Educação em Mídia), com sede em Madri, teve como tema “*Multimedia and Education in a Globalized World*” (Multimídia e Educação em um Mundo Globalizado). O evento foi realizado simultaneamente nas sedes do Instituto Cultural Itaú e do Sesc Pompeia, com a participação de 1.500 pessoas, tendo palestrantes internacionais e especialistas provenientes de 30 países (SOARES, 2014a). De acordo com Devadoss (2004), em sua tese de doutorado, este foi um dos cinco eventos mais importantes do mundo sobre o tema da *media education* na década de 1990.

Em 2000, o “Programa Sociedade da Informação” - Livro Verde, constituiu-se como marco histórico no desenvolvimento das políticas nacionais de informação, de acordo com Takahashi (2000) e Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017). Enfatizou-se, em especial, a necessidade da ampliação do acesso, dos meios de conectividade e da formação de recursos humanos. Para essa compreensão, de Sociedade da Informação, considerou-se os mais variados meios de comunicação e de informática que interligam pessoas nas áreas mais distintas do globo e para a proposta considerou-se que muitas pessoas são excluídas socioeconomicamente desse processo. No que concerne o processo educativo formal, defendeu-se a disseminação das TIC em todos os níveis de ensino, fomentando a alfabetização digital e formando professores para ela.

Este Livro Verde resulta desse processo, que contou com o envolvimento em variadas formas de mais de 300 pessoas no país e no exterior. Dessas pessoas, cerca de 150 se dividiram, ao longo de incontáveis reuniões, em 12 Grupos Temáticos, contribuindo com opiniões e sugestões em suas áreas de especialização (Takahashi, 2000, p. 15).

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), foi lançado no ano de 2008 pelo Governo Federal e teve como meta a conexão das escolas públicas urbanas, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, à internet, visando contribuir com a qualidade do ensino (FNDE, 2017). Segundo Bielschowsky, Ribeiro e Maciel (2009), esse programa foi formulado para auxiliar o PROINFO INTEGRADO (Brasil, 2007), estabelecendo a estrutura de acesso às TIC nas escolas.

Apesar de ter contribuído, não se pode dizer que o PBLE cumpriu sua missão. De acordo com Lima, Sachsida e Carvalho (2018), diversas escolas que deveriam ter sido conectadas seguiram sem acesso, bem como muitas daquelas que possuíam acesso devido ao programa, sofreram com a insuficiência de velocidade que comprometeu o uso pedagógico, por vezes não ultrapassando 2 Mbps para *download*.

Outro ponto importante a se destacar, diz respeito à continuidade do projeto por parte, especialmente, dos gestores escolares, ressaltando, inclusive, a necessidade de informações do PBLE para eles. Em um estudo de Oliveira (2011), desenvolvido em escolas localizadas em vários estados brasileiros que receberam o PBLE, foi constatado que muitas delas não contavam mais com conexão à internet por vários motivos: desconhecimento dos diretores de onde havia sido feita a instalação da internet pelo programa; modems queimados e não substituídos; recusa em receber a conexão do programa; acesso próprio; e, até mesmo, discordância do modo de instalação (Moura Júnior, 2018).

Em 2010, originou-se o “Programa um Computador por Aluno” (PROUCA). O objetivo era promover a inclusão digital pedagógica e melhorar os processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras por intermédio da utilização de laptops educacionais (MEC, 2010; Rezende; Champagnatte, 2021). Para Andriola e Gomes (2017), a ideia de implantação do PROUCA no Brasil está relacionada com as iniciativas, datadas de 2005, da organização não governamental internacional *One Laptop per Child* (Um laptop por criança, OLPC), desenvolvidas por pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (Instituto de Tecnologia de Massachussets, MIT). Trata-se de projetos que se propõem a desenvolver, produzir e distribuir laptops de baixo custo, com configurações específicas, aos alunos de países em desenvolvimento, visando possibilitar que cada estudante tenha um computador.

O primeiro contato com a ideia do PROUCA se deu na ocasião do Fórum Econômico Mundial de Davos, Suíça, em 2005 (Spagnolo, 2013). Em junho de 2005, pesquisadores do MIT estiveram no Brasil para expor a proposta ao Governo Federal. Um grupo interministerial que envolvia o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia

foi criado no mesmo ano, com o objetivo de avaliar os aspectos técnicos e pedagógicos da proposta. Afirma Spagnolo (2013), que após reuniões com especialistas brasileiros para debates sobre a utilização pedagógica intensiva das TIC nas escolas, foi formalizada uma parceria com a Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação (FacTI) para a validação da solução da Organização do PROUCA, proposta originalmente pelo MIT.

No ano de 2007, iniciou-se uma fase de teste do PROUCA em cinco escolas de alguns estados brasileiros: São Paulo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Tocantins e Rio de Janeiro (Fabris; Finco, 2012; Andriola; Gomes, 2017). Ao ganhar a posição de programa, em 2010, o PROUCA, em sua fase piloto, foi responsável pela distribuição de 150.000 laptops em 300 escolas públicas pertencentes as redes estaduais e municipais.

Contudo, pondera Andriola e Gomes (2017) uma proposta da dimensão do PROUCA implica na necessidade de várias outras demandas, como: a ressignificação das escolas, melhorias físicas, formação de professores e, o básico, porém essencial, acesso à internet de qualidade, algo que foi pautado pelo projeto PBLE, como apresentamos. Portanto, somente prover computadores ou laptops torna-se algo pouco eficiente, sendo essa uma das críticas apresentadas a essa proposta.

No ano de 2011, foi aprovada no Brasil a Lei Geral de Acesso à Informação, Lei nº 12.527, que visou regulamentar o direito constitucional de acesso às informações públicas e governamentais pelos cidadãos. Ainda no ano de 2011, ocorreu o 24º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, em Maceió-AL. Nesse congresso, foi realizado o “Seminário sobre Competência em Informação”, que constituiu o grupo de trabalho responsável pela Declaração de Maceió (2011).

A Declaração de Maceió (2011), redigida com o apoio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Universidade de Brasília (UNB) e da própria FEBAB, colocou no centro do debate sobre competência em informação os bibliotecários e as bibliotecas brasileiras. De acordo com Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017), essa declaração também marcou o compromisso dos participantes do evento, junto às instituições, organismos e associações de sua abrangência profissional e geográfica, para promover o *advocacy* em defesa da competência em informação. A “*American Library Association*” (Associação Americana de Bibliotecários, ALA), em seu documento “Manual das pessoas que advocam pelas bibliotecas”, afirma que o termo *advocacy*:

[...] pode ser traduzido como defesa ou engajamento ativo em relação a uma causa ou proposta. *Advocacy* envolve ação, isto é, não se trata simplesmente

de ser ou mostrar-se favorável a uma ideia ou causa, mas sim de atuar de modo planejado e estratégico para alcançar os resultados almejados (ALA, 2012, p. 2).

Em 2013, segundo Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017), aconteceu o II Seminário “Competência em Informação: Cenários e Tendências”, em Florianópolis. Nessa ocasião foi publicado o Manifesto de Florianópolis (2013), que teve como foco demonstrar a “Competência em Informação” como um direito fundamental da pessoa, sendo essencial à sua sobrevivência e cidadania inclusiva. Em continuação ao Fórum Europeu sobre Mídia e Informação e sob os auspícios da UNESCO e GAPMIL, apresentadas no tópico anterior, que abarca as iniciativas internacionais.

Em 2014, de acordo com Fresquet e Alvarenga (2023), foi aprovada a Lei Federal 13.006, legitimando formalmente a entrada do audiovisual nas escolas. Essa Lei determinou que as escolas de Educação Básica exibissem duas horas por mês de filmes feitos no Brasil como componente curricular integrado aos projetos políticos pedagógicos.

Em novembro de 2016 foi realizado em São Paulo, Brasil, a “*Global Media and Information Literacy: New Paradigms for Intercultural Dialogue Week*”. A 5ª *Global MIL Week* 2016, buscou-se disseminar a importância da alfabetização midiática e informacional e fortalecer a Rede Internacional de Universidades MILID (International University MILID Network), da qual a Universidade de São Paulo (USP) faz parte, por meio da educomunicação. Durante o evento, foram realizadas também reuniões das seções regionais da GAPMIL de acordo com os continentes: GAPMIL Europa, América do Norte, Estados Árabes, Região Pan-africana, América Latina e Caribe, e GAPMIL da Região da Ásia-Pacífico. Estiveram presentes organizações internacionais, universidades, associações, grupos de pesquisa, profissionais de mídia, educadores e bibliotecários, formuladores de políticas e representantes de ONGs.

O Ministério da Educação, em 2017, implementou o “Programa de Inovação Educação Conectada”. Visava, com essa política, o desenvolvimento da Educação Básica pela universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomento do uso pedagógico das TIC. Ele foi elaborado em quatro dimensões: visão ou estímulo ao planejamento com as TIC; formação continuada de professores, gestores e articuladores locais, bem como disponibilização de materiais; acesso a recursos educacionais digitais; e infraestrutura ou apoio a contratação de serviços voltados para o uso das tecnologias nas escolas públicas (Silva, Casagrande, 2020).

O fortalecimento da educação midiática no Brasil também teve um impacto de inclusão na Base Nacional Comum Curricular, publicada no ano de 2018 (Brasil, 2018). Esse documento que apresenta e organiza temas balizadores a serem ensinados nas escolas nacionais, definiu a “cultura digital” como um dos assuntos relacionados à educação midiática na Educação Básica. Além disso, a temática passou a estar presente no campo de atuação jornalístico-midiático, que faz parte do componente Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio.

Afirmam Silva e Casagrande (2020), que, considerando essas dimensões, a implementação do “Programa de Inovação Educação Conectada” deu-se por fases, compreendidas no período de 2017 a 2024, sendo de responsabilidade conjunta entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil: indução ou construção e implantação do programa visando atingir 44,6% dos alunos da Educação Básica (2017 a 2018); expansão ou ampliação da meta para 85% dos alunos da Educação Básica e início da avaliação dos resultados (2019 a 2021); e sustentabilidade ou alcance de 100% dos alunos e transformação do programa em política pública de inovação e educação conectada (2022 a 2024).

Ainda em diálogo com nossos principais interlocutores sobre esse tema, Silva e Casagrande (2020), notamos que eles fizeram um balanço do programa até o ano de 2019. Nesse balanço, afirmam os autores que, transcorridos dois anos de sua implementação, é possível perceber os primeiros resultados, com a adesão de 5.179 municípios e com mais de 15 mil escolas beneficiárias de recursos governamentais. Sobre a continuidade, diziam os autores que existiam projetos de lei que visavam tornar o programa Educação Conectada como política de Estado, conferindo a ele status de lei, visando evitar sua descontinuidade.

A Política de Inovação Conectada (PIEC) – Aprovada na Câmara dos Deputados (Projeto de lei 9165/2017), ganhou força de lei, com a publicação da Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, a qual institui a Política de Inovação Educação Conectada, trazendo segurança jurídica, diretrizes, arcabouço teórico e orientações práticas ao Programa de Inovação Educação Conectada e seus partícipes.

[...] são princípios da Política de Inovação Educação Conectada a equidade das condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia e a promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e de baixo desempenho em indicadores educacionais (Brasil, 2021).

Durante a “*Global Media and Information Literacy Week*” 2019, evento digital já apresentado nesta tese, membros do Educamídia participaram publicando posts e conteúdos nas redes sociais, provocando debates e construindo conhecimento. As *tags* utilizadas foram: #medialiteracy, #informationliteracy, #newsliteracy, #digitalliteracy, #GlobalMILWeek, #MILCLICKS e #MIL. A campanha preparada pelo Educamídia também publicou *posts* especiais sobre a urgência de formarmos crianças e jovens para um mundo conectado. Para o público, era possível visualizar e interagir com as postagens (Educamídia, 2019). Além disso, nesse mesmo evento, a revista científica brasileira “Comunicar” teve seu trabalho destacado pelo seu incentivo à alfabetização midiática (Aguaded, 2019).

Já no ano de 2020, durante a GAPMIL, uma experiência educacional brasileira de educação pública ganhou reconhecimento internacional como projeto bem-sucedido de educação midiática. O prêmio que encerra a GAPMIL, GAPMIL WARDS, que desde 2011 convida iniciativas de várias partes do mundo a compartilhar suas práticas de educação para as mídias, dessa vez foi destinado ao professor Carlos Alberto Mendes de Lima, gestor do programa “Imprensa Jovem”, da Secretaria Municipal de São Paulo.

Uma iniciativa, que ganhou destaque no ano de 2022, porém tendo seu início no ano de 2019, e que merece destaque, é o Educamídia. Esse programa de educação midiática apresenta em seu site (Educamídia, [s.d.]) cujo objetivo é difundir o tema de educação para as mídias no Brasil e fornecer suporte e ferramentas para que crianças e jovens desenvolvam as habilidades necessárias para consumir informações de forma segura e responsável.

O público-alvo prioritário dessa proposta é composto por professores e educadores do Ensino Fundamental. Visa aprimorar habilidades para que os docentes consigam acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica no ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos. O currículo do programa é alinhado às competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de todos os recursos serem gratuitos, o Educamídia oferece um curso introdutório de 30 horas à distância. Cabe destacar, que o Educamídia continuou a ser desenvolvido no ano de 2023 e está sendo no ano de 2024.

Ligada à *Global MIL Week*, aconteceu em 2023 a Semana Brasileira da Educação Midiática, organizada pela Secretaria de Comunicação Social (Secom) da Presidência da República. Essa agenda é parte das iniciativas governamentais na intersecção de educação e comunicação, incluindo a criação do Departamento de Direitos da Rede e Educação Midiática e a apresentação de um documento em 2023 denominado “Estratégia Brasileira de Educação Midiática”. Nesse documento são destacados eixos de atuação na educação midiática, sendo eles: inserção na educação básica, formação continuada de professores, parcerias com a

sociedade em geral e campanhas educativas. Outra importante iniciativa do governo federal se deu com a implementação da “Semana Brasileira de Educação midiática”, sendo parte da estratégia brasileira de educação midiática.

Ainda em 2023, o Presidente da República sancionou a Lei 14.533/23, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Essa ação, na leitura de Fresquet e Alvarenga (2023), busca potencializar e incrementar o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, priorizando a população mais vulnerável. Organiza-se em quatro eixos estruturantes: i) inclusão digital; ii) educação digital escolar; iii) capacitação e especialização digital; e iv) pesquisa e desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Já em 2024 aconteceu o debate sobre educação midiática na Comissão de Educação do Senado. Especialistas a defenderam como essencial para a orientação da juventude diante das possibilidades crescentes de novas tecnologias de informação e comunicação. Ainda, definiram a educação midiática como o conjunto de habilidades para analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos, dos impressos aos digitais (Agência Senado, 2024). Um dos Senadores defendeu a necessidade de políticas públicas para garantir acesso ao que denominou novas ferramentas e à formação de professores.

Outra importante ação deu-se com a Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que ocorreu em julho de 2024, em Brasília-DF. Fica perceptível, portanto, avanço na percepção pós-pandemia da educação e comunicação por parte da política nacional, algo que a UNESCO destaca desde meados do século XX que merece atenção dos envolvidos nos processos educacionais contemporâneos. Cabe destaque também a adesão ofertada pelo MEC ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo para Educação Conectada para as escolas públicas. Trata-se de uma etapa ligada ao “Programa de Inovação Educação Conectada”.

Após esse resgate histórico voltado para a relação entre Educação e Comunicação em nível nacional e internacional, é certo que não faltaram projetos, propostas, eventos, congressos que possam inspirar o fomento de políticas públicas mais efetivas. Não se trata de negar o que existiu, mas sim de tomar o que foi feito como pontos de inflexão importantes para ações concretas e efetivas, especialmente as ações que ainda estão em voga, como o “Programa de Inovação Educação Conectada”.

No capítulo seguinte, aprofundaremos as problematizações em torno da pós-graduação no Brasil, com especial atenção aos mestrados profissionais e ao papel desempenhado pelo

PPGP (CAEd/UFJF) no que tange à formação de gestores/diretores. Essa abordagem contribuirá para estabelecer, no capítulo 4, uma conexão direta entre essas discussões e as TIC, utilizando como elo central as dissertações desenvolvidas no âmbito do PPGP (CAEd/UFJF).

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, OS MESTRADOS PROFISSIONAIS E O PPGP (CAED/UFJF)

Neste capítulo, será discutido o panorama da pós-graduação no Brasil, estabelecendo uma relação direta com os objetivos da pesquisa. Inicialmente, será destacada a importância dos mestrados profissionais nesse contexto, enfatizando o papel estratégico desses programas na formação acadêmica e profissional.

Nesse sentido, será apresentado o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em parceria com a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Serão analisados os aspectos relacionados à formação de gestores educacionais proporcionada por esse programa, destacando suas contribuições para o campo da educação.

Por fim, será realizado um aprofundamento sobre a figura do diretor escolar, abordando sua relevância no contexto educacional e sua relação com as práticas gestoras desenvolvidas no âmbito do PPGP, contribuindo para a compreensão dos desafios e possibilidades na gestão escolar contemporânea na relação com as TIC.

Os mestrados profissionais, como o próprio nome evidencia, possuem características nitidamente aplicadas, voltadas para potencializar o mercado de trabalho. O PPGP (CAEd/UFJF) propõe que seus alunos tenham como ponto de partida de suas dissertações questões ou dilemas do seu próprio cotidiano profissional. Após o percurso formacional, espera-se que os conhecimentos desenvolvidos nas dissertações tragam contribuições diretas ao espaço laboral, materializadas no formato de um Plano de Ação Educacional (PAE).

O objetivo dos mestrados profissionais com ênfase na gestão escolar, como o PPGP (CAEd/UFJF), é proporcionar conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, e promover qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente das funções atribuídas aos gestores da educação pública. Esses programas visam estabelecer padrões de desempenho para gestores de unidades de ensino, incluindo diretores escolares, buscando a implementação exitosa das propostas gestoras desenvolvidas nas dissertações.

3.1 EXCURSO SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Como será discutido ao longo deste tópico, a pós-graduação no Brasil adquiriu bases legais a partir da década de 1960. No entanto, iniciativas importantes para sua consolidação precederam esse período. Em 1920, por exemplo, diversas manifestações emergiram com o objetivo de promover a pesquisa nas universidades. Esse movimento foi liderado por organizações como a Sociedade Brasileira de Ciência, fundada em 1916, e a Associação Brasileira de Ciências, criada em 1924. Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” fortaleceu o desejo de criar universidades que integrassem ensino e pesquisa (Benedito, 2018).

Os primeiros resultados dessas iniciativas começaram a ser percebidos na metade da década de 1930, com a criação das primeiras universidades institucionalizadas no país. Em 1934 foi inaugurada a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, que foi extinta em 1939. Já na década de 1940, foi fundada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, desempenhando um papel central na organização dos interesses do campo científico.

Em 1951, dois órgãos fundamentais para a institucionalização da pós-graduação no Brasil foram criados: o Conselho Nacional de Pesquisa, atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e a Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Outro marco dos anos 1950 foi o envio de estudantes brasileiros ao exterior para se especializarem em cursos de mestrado, doutorado e estágios profissionais, especialmente a partir de 1953. Muitos desses estudantes retornaram ao Brasil no final da década, assumindo lideranças intelectuais e científicas nas universidades nacionais e desempenhando um papel crucial na implementação de programas de mestrado e doutorado (Benedito, 2018).

A partir do contexto da Guerra Fria, os Estados Unidos estabeleceram o programa Ponto IV, de cooperação técnica com a América Latina. No Brasil, esse programa resultou em vários convênios com universidades e escolas, promovendo a vinda de professores norte-americanos para desenvolver cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Um exemplo emblemático foi a atuação na atual Universidade Federal de Viçosa (antiga Universidade Rural do Estado de Minas Gerais). Além disso, foram concedidas as primeiras bolsas de mestrado e doutorado a estudantes brasileiros (Benedito, 2018).

Nos anos 1960, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação próximos ao modelo *stricto sensu*, organizados em instituições como a Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro (então Universidade do Brasil), Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília (Martins, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, contribuiu para o desenvolvimento da pós-graduação ao regulamentar, em seu artigo 69, os cursos de graduação e pós-graduação, incluindo especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam (sic) concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam (sic) concluído a graduação e obtido os respectivos diplomas; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961, p. 1).

Saviani (2005) aponta que, em 1965, o parecer 977/65, de autoria de Newton Sucupira, foi aprovado o Conselho Federal de Educação (CFE) e regulamentou os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme previsto na LDB. Esse parecer definiu a pós-graduação *stricto sensu* como um "ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida" (Brasil, 1965, p. 70). Cita o autor que Sucupira circunscreveu essa regulamentação claramente de acordo com a preferência do Ministro da Educação da época à pós-graduação *stricto sensu*.

Em 1968, a Lei 5540 estabeleceu que o Conselho Federal de Educação (CFE) seria responsável por conceituar e credenciar os cursos de pós-graduação, intensificando o processo de instalação da pós-graduação no Brasil, inicialmente com os mestrados e, posteriormente, com os doutorados (Saviani, 2005).

Tavares (2017) argumenta que, atualmente, a estrutura da pós-graduação brasileira inclui cursos *lato sensu*, como especializações e MBAs, e *stricto sensu*, que abrange mestrados acadêmicos, profissionais, doutorados acadêmicos e, mais recentemente, doutorados profissionais. Os cursos *lato sensu* visam aprimorar competências profissionais em áreas específicas, enquanto os programas *stricto sensu* têm como foco a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior.

Em 1995, a CAPES iniciou a regulamentação do mestrado profissional, formalizada apenas em 2017 por meio da Portaria MEC 389 e da Portaria CAPES 131. Essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* se distingue por sua ênfase em soluções aplicadas ao mercado de trabalho. No próximo tópico, discutiremos as características específicas do mestrado e doutorado profissional.

3.2 OS MESTRADOS (E DOUTORADOS) PROFISSIONAIS

Tavares (2017) destaca que a reforma educacional implementada na última década do século XX foi influenciada diretamente por ideologias neoliberais. Com isso, os pressupostos da educação do século XXI tornaram-se marcados pelo discurso da "profissionalização da educação". Termos como "empregabilidade", "inovação" e "autonomia" ganharam destaque nesse cenário. O termo "profissionalização", quando relacionado à educação, remete a competências e habilidades que devem ser adquiridas em um processo de formação específico, permitindo que o profissional esteja apto a executar determinadas atividades.

A Portaria CAPES 80/1998 dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, apresentando-os como uma modalidade voltada para a formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos. Esses programas buscam aprofundar conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística adquiridos na graduação.

Para ser classificado como mestrado profissional, a Portaria CAPES 80/1998 estabelece requisitos específicos. Primeiro, exige-se uma estrutura curricular que ensine à aplicação prática. Segundo, a maioria do corpo docente deve ser composta por doutores com produção intelectual publicada em meios reconhecidos. Por fim, o curso requer a apresentação de um trabalho final que evidencie o domínio do tópico e a habilidade de expressão, podendo ser realizado por meio de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos ou protótipos, entre outros.

A Portaria MEC 17/2009 dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. De acordo com Tavares (2017), essa modalidade busca atender à necessidade de formar mestres profissionais capazes de desenvolver atividades técnico-científicas em temas de interesse público, especialmente em áreas vinculadas ao mundo do trabalho, devido à crescente demanda por profissionais altamente qualificados.

A definição do mestrado profissional apresentada na Portaria MEC 17/2009, em seu artigo terceiro, classifica-o como uma modalidade de formação *stricto sensu* que capacita

profissionais para práticas avançadas e transformadoras de procedimentos e processos. Essa capacitação é realizada por meio da incorporação do método científico, preparando o profissional para atuar em atividades de inovação.

Além disso, o mestrado profissional, segundo a Portaria MEC 17/2009, contribui para a formação de profissionais qualificados por meio da apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos. Ele também busca a incorporação e atualização contínuas dos avanços da ciência e das tecnologias, capacitando os profissionais a aplicá-los na solução de problemas específicos. Essa portaria foi posteriormente revogada pela Portaria MEC 389/2017, que instituiu o doutorado profissional.

Segundo Quelhas, Filho e França (2005), o mestrado profissional é uma proposta voltada para profissionais com ênfase em conteúdos aplicados. As atividades de pesquisa são parte fundamental desse curso, tanto nas disciplinas obrigatórias e eletivas quanto na produção da dissertação e/ou produto educacional. Dessa forma, o mestrado profissional contribui para a formação de profissionais, capacitando-os para a pesquisa e incentivando a disseminação dos conhecimentos adquiridos em seus campos de atuação.

Portanto, o mestrado profissional atua como uma proposta de ampliação e potencialização do sistema de pós-graduação, sem competir ou substituir o mestrado acadêmico, mas enfatizando a formação voltada para a Educação Básica no contexto educacional. Essa modalidade favorece uma maior aproximação dos trabalhos produzidos na universidade com o campo social e profissional, promovendo uma certa horizontalização do conhecimento.

O mestrado profissional busca enfrentar problemas específicos do campo profissional de atuação do mestrando, utilizando os caminhos percorridos durante o período de investigação e problematização da dissertação. Já o doutorado profissional se concentra em aprofundar os saberes desenvolvidos no mestrado. Quelhas, Filho e França (2005) argumentam que essa dinâmica reflete a capacidade da universidade de agir de maneira proativa. Esse é o caso do PPGP (CAEd/UFJF), que será discutido no próximo tópico.

3.3 O PPGP (CAEd/UFJF)

O PPGP (CAEd/UFJF) está vinculado à área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi estruturado a partir de esforços realizados pela UFJF em parceria com o CAEd, com o objetivo de promover uma maior

aproximação entre a instituição e as redes públicas de ensino da Educação Básica, oferecendo formação para educadores e gestores educacionais. Atualmente, o corpo docente permanente é composto por 39 professores ou orientadores, vinculados à UFJF, enquanto 20 colaboradores são associados a diversas universidades e à própria Educação Básica.

Uma característica relevante do PPGP (CAEd/UFJF) é sua ligação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF (PPGE-UFJF), consolidado academicamente. O CAEd, parceiro da UFJF, é um centro de avaliação, formação, gestão e pesquisa na área de gestão da educação pública, com foco no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar e em parcerias com redes educacionais em nível federal, estadual e municipal (CAEd, 2023).

A estrutura do CAEd para viabilizar o funcionamento do PPGP (CAEd/UFJF) inclui uma assistência acadêmica responsável pelos aspectos burocráticos do mestrado, como atividades de secretaria e organização de qualificações e defesas. Três funcionários atuam diretamente nesse setor, em constante diálogo com a coordenação do programa.

Outro ponto de destaque é o Núcleo de Suporte de Orientação, composto por dez professores (mestres e doutores) que auxiliam na resolução de dúvidas e na avaliação acadêmica das dissertações, em parceria com os orientadores dos mestrandos. Dado o elevado número de estudantes — com 230 ingressantes apenas em 2024 —, os Assistentes de Suporte Acadêmico (ASA), contratados pelo CAEd, estão disponíveis durante oito horas diárias para diálogo com os mestrandos. Essa estrutura proporciona uma “presencialidade” maior ao programa, mesmo que predominantemente virtual.

O alcance do PPGP (CAEd/UFJF) abrange diversos estados e municípios brasileiros, com convênios estabelecidos em nível estadual (Ceará, Amazonas, Rio de Janeiro, Acre, Mato Grosso, Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Espírito Santo) e municipal (Teresina, Belo Horizonte, Limeira, Recife, Juiz de Fora, São Luís). O programa tem entre seus ex-alunos ministros da educação e secretários estaduais e municipais, evidenciando seu prestígio e relevância.

Além disso, o programa mantém convênios federais com a Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Instituto Federal do Paraná, Ministério da Educação, INEP, entre outros. Também possui parcerias internacionais, como com o governo de Moçambique, a serem discutidas na análise de dados da tese.

De acordo com Borges, Sanabio e Magaldi (2015, p. 04), o CAEd/UFJF desempenha um papel significativo na inserção social, promovendo programas de avaliação educacional, formação presencial e EaD, e desenvolvimento de softwares aplicados às redes de ensino em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação.

A inserção social do CAEd/UFJF, e por consequência do PPGP/CAEd/UFJF, é relevante através de Programas de Avaliações Educacionais, Programas de Avaliação Especial, Programas de Formação nas modalidades presencial e EaD e desenvolvimentos de softwares aplicados as Redes de Ensino, em parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, do Ceará, de Pernambuco, do Acre, do Amazonas, de Goiás, do Mato do Grosso do Sul, do Piauí, de São Paulo, do Espírito Santo, de Rondônia, da Paraíba, do Paraná, da Bahia e do Pará. Como, ainda, ações e atividades realizadas nos municípios de Belo Horizonte/MG e Ipojuca/CE. Parcerias com o Instituto UNIBANCO, a Fundação Roberto Marinho, o INEP, o SENAI e o SESI completam a lista de interfase do Programa.

O PPGP/CAEd/UFJF concentra-se em uma única linha de concentração: Gestão da Educação Pública, que se desdobra em quatro linhas de pesquisa: Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; e Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica. No quadro abaixo destacamos a que cada uma dessas linhas se dedica:

Quadro 4 – Linhas de pesquisa PPGP/(CAEd/UFJF)

LINHA DE PESQUISA	DEDICA-SE
Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - ao desenvolvimento de modelos e métodos estatísticos para a produção de medidas educacionais, especialmente escalas de proficiência e desempenho, relativas a conhecimentos, competências e habilidades da educação básica, a exemplo da leitura e da escrita, Matemática e Ciências, assim como escalas de nível socioeconômico e escalas referentes às dimensões afetivas e contextuais relevantes para a apreciação dos processos de escolarização; - ao desenvolvimento de sistemas de análises estatísticas para o tratamento de dados e a produção de medidas educacionais; - ao desenvolvimento de itens e instrumentos, testes e questionários, construídos para a observação das dimensões mencionadas e a produção das escalas correspondentes; - à análise de dados e a realização de experimentos com o objetivo de interpretar e validar as escalas e medidas produzidas.
Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública	<ul style="list-style-type: none"> - ao desenho de programas de avaliação de unidades e redes de educação básica, com o objetivo de produzir informação sobre a realização de objetivos educacionais, a eficácia escolar e a eficiência dos sistemas de ensino; - ao estudo e ao desenvolvimento de sistemas de responsabilização de gestores, professores e alunos, associados a indicadores, metas e critérios ajustados ao contexto local, e à história da educação pública, regional e brasileira; - à construção de indicadores educacionais que apoiem a gestão da escola, os processos de tomada de decisão e a formulação de políticas e programas educacionais, informem a comunidade escolar, e contribuam para a formação da opinião pública; - ao estudo dos processos de reforma educacional em curso em diferentes contextos nacionais e no Brasil, os padrões de mudança observados e os resultados alcançados; - ao estudo das práticas de gestão de escolas, redes e sistemas de educação básica, ao papel dos órgãos colegiados e dos gestores na elevação da qualidade do ensino, e à implementação de reformas da educação pública; - ao desenvolvimento de sistemas de gestão de unidades e redes de Educação Básica e sistemas de apoio à avaliação do ensino na escola, com o recurso às tecnologias da informação, e ao desenho de processos administrativos que assegurem um ambiente de aprendizagem.

<p>Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ao estudo da desigualdade de oportunidades educacionais, sua relação com a estratificação social, as diferenças de raça, gênero e orientação sexual, ao atendimento aos portadores de necessidades especiais, e ao desenvolvimento de modelos analíticos e de instrumentos de pesquisa para a regular apreciação da eficácia do direito universal à educação; - a análise das políticas públicas orientadas para favorecer o acesso, a permanência, a inclusão e o rendimento escolares, e ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias de pesquisa para a apreciação de seus efeitos e processos de implementação; - ao estudo da legislação educacional, aos mecanismos de cooperação entre os entes federados, às estruturas de financiamento e à redistribuição orçamentária, em face dos imperativos de equidade; - ao estudo dos processos de elaboração do orçamento da educação pública, nos entes federados, à gestão dos orçamentos e ao padrão resultante de alocação de recursos, e seus efeitos relativamente à realização dos objetivos gerais da Educação Básica; - à apreciação global dos efeitos da escolarização e da desigualdade de oportunidades educacionais na esfera social e econômica, e ao estudo prospectivo em face de mudanças nas formas de organização e gestão, nos padrões de financiamento e alocação.
<p>Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - à construção de matrizes de competências e habilidades e à elaboração de descritores, que se tomem como referência para a produção de testes e outros instrumentos de aferição do aprendizado em programas de avaliação de desempenho em áreas do conhecimento relevantes da Educação Básica; - ao alinhamento dessas matrizes de referência com as propostas curriculares e os programas de formação, inicial e continuada, de professores da Educação Básica; - à pesquisa das práticas correntes e ao desenvolvimento de métodos e propostas de gestão curricular em unidades e redes de ensino, com base nos objetivos gerais da Educação Básica e na análise pedagógica dos resultados dos programas de avaliação; - à pesquisa das práticas de gestão do ensino e ao desenvolvimento de programas e propostas de desenvolvimento profissional de gestores e professores da Educação Básica, em exercício nas unidades e redes de educação pública.

Fonte: <http://mestrado.caedufjf.net/linhas-de-pesquisa>

Diante desse cenário, decorre uma participação ativa e a valorização crescente do PPGP (CAEd/UFJF) por parte de gestores dos mais diversos espaços de convênio, afirmam Borges, Sanabio e Magaldi (2015). O caráter multidisciplinar do mestrado profissional em Educação é um diferencial. Enquanto alguns programas focam na formação docente, outros, como o PPGP (CAEd/UFJF), priorizam a formação de gestores educacionais (Tavares, 2017). Esses gestores, atuando em estruturas municipais, regionais e estaduais, lidam com processos administrativos, fiscalização de normas, e coordenação de estratégias pedagógicas e programas de ensino, definindo metas e objetivos alinhados às demandas das escolas.

O PPGP (CAEd/UFJF) baseia-se na identificação de casos de gestão — dilemas cotidianos do ambiente educacional que podem ser investigados. Em seguida, comprovado e fundamentado o caso de gestão a partir de evidências, inicia-se a escrita da dissertação. A dissertação, estruturada a partir desses casos, compreende a apresentação do contexto de trabalho e do problema identificado (capítulo 2), uma revisão de literatura e metodologia (capítulo 3), e a proposição de soluções no formato do Plano de Ação Educacional (PAE) (capítulo 4).

Borges, Sanabio e Magaldi (2015) destacam que os diretores escolares, por exemplo, encontram-se em um contexto que favorece maior liberdade para questionar e tomar decisões estratégicas, especialmente no que concerne às estratégias pedagógicas e aos programas de ensino. Além disso, são responsabilizados pela realização dos objetivos de escolarização básica, frequentemente frutos de acordos e metas específicas com o poder público. No próximo tópico, exploraremos a gestão nos mestrados profissionais, com ênfase no PPGP (CAEd/UFJF) e sua relação com diretores escolares.

3.3.1 Formações Gestoras e o PPGP (CAEd/UFJF): excuro sobre o diretor escolar

Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da administração (Leão, 1953, p. 13)

No meio acadêmico são perceptíveis diversos estudos sobre gestão escolar. Nos âmbitos político e governamental, quando o tema é escola, uma das questões que ganha destaque é a relevância de sua administração. Essa valorização da gestão escolar é justificada, em grande parte, pela compreensão de que a atividade-fim da escola — o ensino — depende diretamente dela. Assim, uma escola bem gerida é fundamental para que suas metas educacionais sejam atingidas (Paro, 2015).

É importante ressaltar, como já mencionado na introdução, que o diretor escolar não é o único responsável pela gestão escolar, mas desempenha um papel central nesse cenário, podendo adotar uma abordagem democrática e comprometida com o pedagógico. Entretanto, desde as Leis Orgânicas de Ensino, a função do diretor escolar tem sido associada a um gerenciamento a serviço do sistema escolar em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Esses aspectos incluem: a gestão de verbas educacionais e a formação de mão de obra para o mercado (econômico), o cumprimento da legislação para fomentar o crescimento econômico (político) e a promoção do acesso à educação como meio de ascensão social (social) (Andreotti; Lombardi; Minto, 2012).

Durante o período do nacional-desenvolvimentismo, o Estado passou a intervir em diversas esferas sociais, buscando dinamizar a produção e promover o crescimento econômico. Nesse contexto, o sistema escolar foi adaptado aos moldes da administração empresarial, o que resultou em regulamentações que impactaram todos os níveis da administração escolar, incluindo a unidade escolar (Andreotti; Lombardi; Minto, 2012).

O diretor escolar assumiu uma posição hierarquizada dentro dessa concepção empresarial de gestão, desempenhando um papel de comando subordinado às legislações e reproduzindo políticas públicas. Esse modelo relegava o diretor a uma função predominantemente administrativa, distanciando-o das questões pedagógicas. Em uma perspectiva taylorista, o diretor poderia ser comparado ao supervisor de fábrica, subordinado às regras superiores e responsável por supervisionar os processos de produção (Andreotti; Lombardi; Minto, 2012).

Baseados em Paro (2010a), consideramos a gestão como uma mediação para a realização de fins e a política como a convivência entre sujeitos. Assim, o caráter democrático da educação é essencial para a formação de personalidades humano-históricas, sendo necessário problematizar a configuração da ação administrativa do diretor frente às finalidades da educação e ao processo pedagógico.

Estudos tradicionais sobre a atuação dos diretores, conforme nos ensina Paro (2010a), tendem a restringir a administração às atividades-meio, separando-a das atividades-fim, ou pedagógicas. Essa visão dicotômica desconsidera o caráter administrativo inerente às práticas pedagógicas e as potencialidades pedagógicas presentes nas práticas administrativas do diretor.

Outro elemento fundamental é a complexidade das ações dos sujeitos escolares, que transcendem funções isoladas de trabalho e permeiam todas as relações e momentos do ambiente escolar. Esse cenário evidencia o caráter político da gestão escolar, entendido como

a produção de convivência entre grupos e indivíduos, balizada por relações de poder no espaço escolar (Paro, 2010b). Assim, o diretor torna-se figura central na mediação de divergências e na definição de objetivos pedagógicos e administrativos.

Essas considerações destacam como a direção escolar, na figura do diretor, pode incorporar uma filosofia de gestão que considere a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários. Paro (2015) descreve essa articulação entre gestão e pedagogia como essencial para a qualidade do ensino e para a definição das finalidades da escola e da educação.

Em nível internacional, Cattonar (2006) observa que, na América do Norte, especialmente no Canadá, os diretores escolares são impulsionados a atuar como "líderes pedagógicos", responsáveis por influenciar a atividade educativa de suas escolas e liderar reformas por meio da mobilização das equipes educacionais. Na Europa, tendências semelhantes indicam que os diretores devem ser gestores, administradores e agentes de mudança, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e incentivando a reflexão coletiva no trabalho em equipe.

Em países como Bélgica, França e Inglaterra, destaca-se o papel do diretor na mobilização de recursos e equipes para modernizar o sistema educacional e implementar mudanças significativas nas escolas. Souza e Gouveia (2010) apontam a formação inicial e continuada como aspectos cruciais para o desempenho do diretor. Enquanto a formação inicial especializada em administração escolar não apresenta diferenças significativas nos resultados, a formação continuada, com enfoque em aspectos gerenciais, políticos e pedagógicos, mostra-se essencial para atender às demandas contemporâneas das escolas.

Nesse contexto, o PPGP (CAEd/UFJF) oferece uma proposta de formação profissional continuada voltada para gestores educacionais. Por meio de questionamentos sobre aspectos problemáticos da gestão ou políticas públicas, os mestrandos desenvolvem iniciativas transformadoras. O programa promove a investigação de problemas identificados no cotidiano profissional, culminando em uma dissertação que apresenta possíveis soluções no formato de um Plano de Ação Educacional (PAE). No próximo capítulo, serão mapeadas as dissertações desenvolvidas no PPGP (CAEd/UFJF), com ênfase naquelas relacionadas às TIC, especialmente as elaboradas por gestores/diretores escolares. A análise destacará os dilemas identificados e as propostas de solução apresentadas por meio dos PAE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos e problematizaremos os dados obtidos durante a pesquisa, cujo foco são as dissertações produzidas no PPGP (CAEd/UFJF). Os resultados fornecem uma visão panorâmica do programa e um aprofundamento nos trabalhos que abordam as TIC, com destaque especial para aqueles desenvolvidos por gestores/diretores escolares.

A organização dos dados visa não apenas descrever quantitativamente os trabalhos selecionados, mas também analisá-los qualitativamente. No primeiro tópico, apresentamos um panorama geral das dissertações desenvolvidas no PPGP (CAEd/UFJF), destacando: i) os convênios firmados desde seu surgimento até o ano de 2023; ii) o número de defesas das dissertações; iii) os vínculos dos mestrados quanto ao local de trabalho; iv) o número de defesas das dissertações de acordo com as parcerias firmadas na Educação Básica; v) as secretarias estaduais de Educação Básica conveniadas; vi) as secretarias municipais de Educação Básica conveniadas; vi) as universidades federais e institutos conveniados; vii) as parcerias governamentais firmadas; e viii) os convênios internacionais firmados.

No segundo tópico, aprofundaremos as discussões das dissertações defendidas pelos mestrados do PPGP (CAEd/UFJF) que têm como temática central as TIC. Enfatizaremos: i) os campos de pesquisa (Educação Básica ou Ensino Superior); ii) o maior e o menor direcionamentos de pesquisas de acordo com esses campos; iii) os principais assuntos mobilizados pelas dissertações que estabeleceram relação com as TIC, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior; e iv) os direcionamentos centrais das dissertações voltadas aos assuntos relacionados às TIC.

No terceiro tópico, continuaremos a problematização dos dados relativos às dissertações relacionadas às TIC, com foco naquelas desenvolvidas por gestores/diretores escolares. Destacaremos: i) as ações de intervenções propostas no PAE; ii) a categorização dessas ações do PAE (proposição de formação continuada ou proposição de reestruturação de ações educacionais já existentes); e iii) o cruzamento analítico dos dados dessas ações educacionais visando aprofundamento.

No quarto tópico, apresentaremos: i) uma visão geral dos trabalhos exercidos pelos mestrados responsáveis pelas 50 dissertações relacionadas às TIC do PPGP (CAEd/UFJF); ii) um enfoque nos gestores/diretores autores dessas dissertações; iii) apresentação e problematização das dissertações desenvolvidas por esses gestores/diretores, destacando seus

objetivos e os Planos de Ação Educacionais (PAE); e iv) uma análise média-educativa dos contextos contemplados nas dissertações gestoras/diretoras.

4.1 PANORAMA GERAL

Os dados coletados revelam que o PPGP, nosso foco de pesquisa, estabeleceu um total de 25 parcerias até 2023. Essas parcerias contribuíram significativamente para a formação de nossos mestrandos e foram distribuídas da seguinte maneira: i) secretarias estaduais de educação, com 9 parcerias (36%); ii) secretarias municipais de Educação, com 6 parcerias (24%); iii) universidades e institutos de Ensino, com 3 parcerias (12%); iv) parcerias governamentais, com 4 parcerias (16%); v) outras, incluindo franquias e instituições privadas, com 2 parcerias (8%); e vi) parcerias internacionais, com 1 parceria (4%).

Tabela 1 – Convênios firmados pelo PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Tipos de convênio	Quantidade	Percentual
Secretarias Estaduais de Educação	9	36%
Secretarias Municipais de Educação	6	24%
Universidades e Institutos de Ensino	3	12%
Parcerias governamentais	4	16%
Outros – franquias e instituições privadas	2	8%
Parcerias internacionais	1	4%

Fonte: dos autores.

Os convênios estabelecidos pelo PPGP (CAEd/UFJF) estruturam-se em associações com sistemas de ensino, visando construir conexões que promovam a formação de mestres profissionais. Um número específico de vagas é reservado para cada sistema de ensino associado, que pode incluir órgãos ou entidades da administração pública federal, estadual ou municipal, direta ou indireta, bem como instituições voltadas para a promoção de ensino, pesquisa e extensão. Assim, a oportunidade de ingresso no PPGP (CAEd/UFJF) é oferecida a candidatos vinculados a esses sistemas, selecionados com base em critérios de mérito por meio de avaliação (PPGP, 2023).

Com base nos acordos estabelecidos, a análise de dados revela que o PPGP (CAEd/UFJF) registrou um total de 1.054 defesas de dissertações até 2023. Estas estão distribuídas da seguinte forma: i) 722 defesas (68,5%) vinculadas às secretarias estaduais de educação; ii) 147 defesas (14%) associadas a universidades e institutos de ensino; iii) 105 defesas (10%) ligadas às secretarias municipais de educação; iv) 63 defesas (6%) provenientes de parcerias governamentais; v) 9 defesas (0,8%) categorizadas como outras; e vi) 8 defesas (0,7%) resultantes de parcerias internacionais. Mais detalhes podem ser encontrados na tabela 2.

Tabela 2 – Defesas de dissertações PPGP (CAEd/UFJF) e suas respectivas Secretarias até o ano de 2023.

Tipos de convênio	Quantidade de defesas	Percentual
Secretarias Estaduais de Educação	722	68,5%
Secretarias Municipais de Educação	147	14%
Universidades e Institutos de Ensino	105	10%
Parcerias governamentais	63	6%
Outras – franqueadas e instituições privadas	9	0,8%
Parcerias Internacionais	8	0,7%

Fonte: dos autores.

A tabela acima revela que a maioria das defesas de dissertações ocorre em parcerias estabelecidas com a Educação Básica, totalizando 869 defesas. Destas, 722 estão vinculadas às secretarias estaduais de educação (68,5%) e 147 às secretarias municipais de educação (14%). Esse cenário reflete o predomínio dos convênios firmados com essas secretarias, conforme destacado na tabela 1. O principal objetivo desses acordos é aprimorar a formação voltada para a Educação Básica (PPGP, 2023). Além disso, observa-se uma ênfase na formação de professores do Ensino Superior, totalizando 105 defesas, o que corresponde a 10%.

Entre as secretarias estaduais de educação conveniadas, os dados apresentam a seguinte distribuição: Minas Gerais, com 309 defesas (42,7%); Amazonas, com 147 defesas (20,3%); Ceará, com 126 defesas (17,4%); Rio de Janeiro, com 79 defesas (11%); Roraima, com 28 defesas (3,9%); Pernambuco, com 20 defesas (2,8%); Acre, com 5 defesas (0,7%);

Mato Grosso, também com 5 defesas (0,7%); e Bahia, com 3 defesas (0,4%), conforme ilustrado na tabela 3.

Tabela 3 – Secretarias de Educação Estaduais conveniadas ao PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Secretarias Estaduais Conveniadas	Quantidade de defesas	Percentual
Minas Gerais	309	42,7%
Amazonas	147	20,3%
Ceará	126	17,4%
Rio de Janeiro	79	11%
Roraima	28	3,9%
Pernambuco	20	2,8%
Acre	5	0,7%
Mato Grosso	5	0,7%
Bahia	3	0,4%

Fonte: dos autores.

Entre as secretarias municipais de educação conveniadas, estão: Belo Horizonte com 39 defesas (37% do total), Juiz de Fora com 22 defesas (21% do total), São Luís com 16 defesas (15,3% do total), Teresina com 11 defesas (10,5% do total), Limeira com 10 defesas (9,5% do total) e Recife com 7 defesas (6,7% do total). Esses dados estão organizados na tabela 4:

Tabela 4 – Secretarias de Educação Municipais conveniadas ao PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Secretarias Municipais Conveniadas	Quantidade de defesas	Percentual
Belo Horizonte	39	37%
Juiz de Fora	22	21%
São Luís	16	15,3%
Teresina	11	10,5%
Limeira	10	9,5%
Recife	7	6,7%

Fonte: dos autores.

No panorama dos institutos e universidades federais, a tabela 5 destaca: i) a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com 132 defesas, representando 89% do total; ii) o Instituto Unibanco com 10 defesas, equivalendo a 7%; iii) a Universidade Federal de Viçosa (UFV) com 4 defesas, perfazendo 3%; e iv) o Instituto Federal do Paraná (IFPR) com 1 defesa, correspondendo a 1%. Isso totaliza 147 defesas.

Tabela 5 – Universidades Federais e Institutos conveniados ao PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Secretarias Municipais Conveniadas	Quantidade de defesas	Percentual
Universidade Federal de Juiz de Fora	132	89%
Instituto Unibanco	10	7%
Universidade Federal de Viçosa	4	3%
Instituto Federal do Paraná	1	1%

Fonte: dos autores.

Quanto às parcerias governamentais, há um total de 63 defesas, divididas da seguinte forma: i) FADEPE (33 defesas ou 53%); ii) SETEC/MEC (17 defesas ou 27%); e iii) INEP (12 defesas ou 20%). Conforme tabela seis:

Tabela 6 – Parcerias Governamentais conveniadas ao PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Parcerias Governamentais	Quantidade de defesas	Percentual
FADEPE	33	53%
SETEC/MEC	17	27%
INEP	12	20%

Fonte: dos autores.

Finalizando essa apresentação inicial dos dados, o PPGP (CAEd/UFJF) ainda contou com defesas vinculadas a convênios internacionais com Moçambique (8 defesas ou 100%). De acordo com a tabela 7:

Tabela 7 – Convênio internacionais ligados ao PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Convênios internacionais	Quantidade de defesas	Percentual
---------------------------------	------------------------------	-------------------

Moçambique	8	100%
------------	---	------

Fonte: dos autores.

É evidente que o PPGP (CAEd/UFJF) desempenha um papel crucial na produção de conhecimento e na implementação de intervenções com impactos positivos em diversos estados do Brasil e, inclusive, em algumas partes do mundo. O programa tem demonstrado capacidade de expandir sua proposta para regiões além do Sudeste, onde Minas Gerais está localizada, influenciando áreas que, de acordo com a CAPES, apresentam uma menor oferta de programas de pós-graduação em Educação, como é o caso da região Norte do país.

O PPGP (CAEd/UFJF) aborda questões específicas relacionadas à gestão e avaliação pública em diferentes contextos educacionais. Essa abordagem permite que os estudantes identifiquem e analisem problemas locais, ao mesmo tempo em que estabelecem conexões e comparações com o conhecimento produzido em outros cenários. Como resultado, as contribuições desenvolvidas são mais precisas e eficazes, podendo ser implementadas nos ambientes educacionais de trabalho dos mestrados.

Por meio de parcerias com diversas instituições, o PPGP (CAEd/UFJF) cria um ambiente colaborativo que amplia o alcance do conhecimento produzido. Esse aspecto é especialmente relevante em um mundo interconectado, onde as soluções para os desafios contemporâneos exigem abordagens multidisciplinares. Além disso, por ser um mestrado que acolhe pessoas formadas em diversas áreas do conhecimento, esse processo de colaboração é ainda mais potencializado.

É oportuno destacar também as iniciativas do PPGP (CAEd/UFJF) e do próprio CAEd na internacionalização do conhecimento, especialmente com a parceria firmada com Moçambique a partir de 2010. Segundo Fernanda et al. (2012), naquela época, Moçambique ainda não possuía um sistema de avaliação externa em larga escala ou estudos sistemáticos dos resultados dessas avaliações que gerassem índices comparativos, como o IDEB no Brasil. As primeiras avaliações institucionalizadas em Moçambique foram realizadas em parceria com o CAEd. Portanto, embora o PPGP (CAEd/UFJF) esteja focado nas realidades brasileiras, suas práticas e soluções, desenvolvidas em parceria com o CAEd, servem de modelo para outros países, especialmente os em desenvolvimento.

Desde o início do século XXI, a perspectiva internacional do conhecimento consolidou-se como parte essencial da educação superior e, particularmente, da pesquisa científica, promovendo a internacionalização (Ramos, 2018). Como aponta Ramos (2008), as

iniciativas para atrair acadêmicos estrangeiros, embora ainda em estágio inicial, têm ganhado força e merecem reconhecimento. Esse contexto também se aplica ao PPGP (CAEd/UFJF).

No próximo tópico, avançando em direção ao objetivo geral da pesquisa, enfatizaremos e problematizaremos os objetivos das dissertações que abordaram as TIC no PPGP (CAEd/UFJF). Para analisar os dados, algumas ações foram realizadas, dentre as quais destacamos a análise do direcionamento majoritário das pesquisas (Ensino Superior ou Educação Básica) e a apresentação detalhada e problematizada dos principais temas mobilizados pelos pesquisadores.

4.2 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS PELOS MESTRANDOS DO PPGP (CAEd/UFJF) QUE VERSAM SOBRE AS TIC: ENFATIZANDO OS OBJETIVOS.

Ao analisarmos as dissertações defendidas pelos mestrandos do PPGP (CAEd/UFJF), que têm como foco principal as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), identificamos dois principais campos de pesquisa/intervenção: i) Educação Básica; e ii) Ensino Superior (conforme a tabela 8).

Observa-se que a maior parte das pesquisas está concentrada na Educação Básica, representando 82% (41 dissertações), enquanto o Ensino Superior abrange 18% (9 dissertações). Uma possível explicação para essa predominância, com base nos dados apresentados no tópico anterior, é que o PPGP estabeleceu um número maior de parcerias e formou mais mestres oriundos da Educação Básica, cujos trabalhos estavam vinculados a esse nível de ensino. Além disso, a Educação Básica é o foco central das ações do programa.

Tabela 8 – Campos de pesquisa do PPGP (CAEd/UFJF) ligados às TIC até o ano de 2023.

Parcerias Governamentais	Quantidade de defesas	Percentual
Educação Básica	41	82%
Ensino Superior	9	18%

Fonte: dos autores.

Os principais temas que impulsionaram o desenvolvimento de dissertações relacionadas as TIC, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, foram organizados nas seguintes categorias: i) a preocupação com a utilização das TIC, especialmente direcionada aos professores; ii) políticas/projetos voltados para as TIC, incluindo o desenvolvimento, implementação e acessibilidade; iii) a gestão das TIC e para seu uso, com

foco nas escolas e no papel da gestão; iv) a formação de professores para o uso das TIC; e v) o Ensino a Distância (EaD) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Tabela 9 – Principais assuntos mobilizadores para o desenvolvimento das dissertações que estabeleceram relação com as TIC no PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Assuntos mobilizadores para o desenvolvimento das dissertações	Quantidade de dissertações	Percentual
Preocupação com a utilização das TIC	17	34%
Políticas/projetos para as TIC	14	28%
Gestão dos e para os usos das TIC	10	20%
Formação docente para os usos das TIC	6	12%
Ensino a Distância (EaD) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)	3	6%

Fonte: dos autores.

A maioria dos mestres formados pelo PPGP (CAEd/UFJF) engaja-se nas problematizações relacionadas às TIC, sobretudo com foco na preocupação com suas formas de utilização pelos docentes. Buckingham (2023) nos ensina que grande parte do trabalho educacional com as TIC ocorre de maneira instrumentalizada, focando em habilidades e na apresentação de conteúdos via mídias. Essa constatação pode ser remetida a uma certa tradição irracionalista das TIC, na qual o caráter reflexivo não é tomado como relevante. Belloni (2009) argumenta sobre a importância de que as problematizações sobre TIC ganhem outros impulsos, indo além do olhar direcionado às práticas meramente instrumentais, típicas do que se compreende como um certo tecnicismo.

Continuando a apresentação e a problematização dos dados, diversos assuntos relacionados às TIC fizeram-se evidentes, como: políticas e projetos para as TIC, gestão dos usos das TIC, formação docente para os usos das TIC e o interesse pela relação das TIC na Educação a Distância e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Essas investigações, na esteira de Buckingham (2023) e Fantin e Martins (2023), demonstram aproximações instrumentalistas da mídia. Não é, por ora, nosso objetivo aprofundá-las nesse sentido, o que será feito no quarto tópico deste capítulo.

Ao cruzarmos os dados considerando as dissertações dos mestrados que trabalhavam no Ensino Superior com aquelas desenvolvidas por mestrados da Educação Básica,

percebemos algumas tendências. Entre as pesquisas que se interessam pela utilização das TIC — a categoria mais proeminente —, o direcionamento central das investigações foi voltado para os docentes e suas práticas pedagógicas.

Exemplo 1: O objetivo dessa dissertação é, portanto, investigar a situação do professorado e da gestão escolar das escolas públicas da rede estadual de Fortaleza em relação ao conhecimento que possuem sobre TICs e sobre a utilização dessas novas tecnologias a partir de uma perspectiva de mudança de paradigma educacional.

Exemplo 2: A questão central desta dissertação é avaliar como os docentes do curso de medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora utilizam as tecnologias nas aulas presenciais ou fora da sala de aula.

Exemplo 3: O caso de gestão, portanto, pretende discutir como a utilização dos Recursos Tecnológicos, enquanto possibilidade didática, está sendo conduzida pelos professores em suas ações didático-pedagógicas, além procurar compreender, a partir de uma imersão na realidade escolar, até que ponto esta utilização é reflexo das condições estruturais (laboratório e insumos) existentes, e das capacitações realizadas tanto no âmbito escolar, quanto naquelas disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC-AM).

Seguindo, algumas dissertações do PPGP (CAEd/UFJF) sobre a utilização das TIC buscaram compreender os usos realizados por diversos agentes do processo educacional, além dos professores. Essas pesquisas ampliaram o escopo de análise para incluir gestores. Tais investigações permitem uma visão mais abrangente e complexa do impacto das TIC no ambiente escolar.

Exemplo 1: Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre a utilização de recursos tecnológicos no cotidiano de uma escola da rede estadual de ensino de Pará de Minas, interior de Minas Gerais, e investiga as implicações do papel da gestão nesse aspecto.

Exemplo 2: Este trabalho apresenta uma investigação sobre o Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE) e sua utilização pelos gestores escolares de quatro escolas da Gerência Regional do Sertão Moxotó-Ipanema.

Exemplo 3: Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar a dinâmica do uso dos laboratórios de informática nas escolas estaduais da jurisdição da SRE de Carangola e propor alternativas para otimizar esse processo.

As preocupações expressas corroboram com as observações feitas por Belloni (2009) no início deste século. Já naquele período, havia uma preocupação considerável com o uso pedagógico e cotidiano das TIC no ambiente escolar. Essa preocupação ganhou destaque com

a pandemia e, conforme indicado, continua a se intensificar no período pós-pandêmico, especialmente entre os pesquisadores da área (Sousa; Borges; Franco, 2024).

Analisando as dissertações que abordaram as TIC sob uma perspectiva política e/ou mediante projetos - sendo esta a segunda categoria tomada pelos estudos da tabela 9 - identificamos algumas tendências significativas. A principal delas é a investigação de políticas públicas e projetos relacionados às TIC que já foram implementados, com o objetivo de analisá-los. Em seguida, notamos um interesse investigativo em políticas e novos projetos que estão em fase de desenvolvimento ou implementação.

a) Investigação de políticas públicas e projetos relacionadas às TIC

Exemplo 1: A presente dissertação investigou as ações do Proinfo Integrado como uma política pública voltada para a inserção das TIC na educação, por meio das atividades do Núcleo de Tecnologia Educacional em cinco escolas da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo (MG).

Exemplo 2: O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, analisou o projeto Sala de Informática Móvel (SIM), implantado em 2011, como piloto, em três escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), a fim de compreender o processo de incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática dos professores.

Exemplo 3: O caso de gestão abordado considera o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (PEMMT) na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Vilhena em Rondônia. O estudo investiga a seguinte questão norteadora: “Quais ações podem ser tomadas para favorecer o acompanhamento e o monitoramento do Projeto Ensino Médio com Mediação tecnológica na Coordenadoria Regional de Educação de Vilhena?”

Exemplo 4: O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma o projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Escola Estadual Levindo Costa Carvalho, favorece o maior aproveitamento didático dos recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Exemplo 5: O presente caso de gestão objetivou descrever e analisar os problemas e desafios na implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação (PME) na rede estadual de educação de Pernambuco, a partir do caso da Escola Estadual Y, do município de Paulista, pertencente à GRE Metropolitana Norte [...].

Neste ponto verificamos que os três primeiros exemplos acima tratam de projetos voltados diretamente para o desenvolvimento de práticas tecnológicas da informação e comunicação. Por outro lado, os dois últimos exemplos apresentam o interesse pela investigação midiática em programas que propiciam a integração desses artefatos culturais,

como o PIBID e o Mais Educação. Todas essas iniciativas nos proporcionam uma leitura mais esperançosa, demonstrando que aquilo que Fantin (2006) denominava como “um trabalho militante” do educador, que acredita na educação para as mídias, tem se tornado algo mais institucionalizado e situado em projetos. Esforços promovidos pela Unesco, por exemplo, destacam a importância dessa movimentação.

A UNESCO tem se empenhado, desde a década de 1950, em promover a pluralidade na sociedade, especialmente em um período em que a disseminação de informações através das TIC é predominante. Essas iniciativas estão alinhadas com o que é comumente referido como educação para as mídias, mídia-educação e, mais recentemente, educomunicação. Há uma ênfase especial na necessidade de implementar projetos que incorporem as TIC no ambiente educacional, assim como monitorar continuamente aqueles que já estão em vigor. Dessa forma, os objetivos apresentados nas dissertações abaixo, particularmente na "tendência b", são justificáveis tanto do ponto de vista social quanto acadêmico:

b) Construção/implementação de políticas públicas e projetos relacionadas às TIC

Exemplo 1: Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora, analisa a construção da política pública da proposta piloto de formação de professores do Projeto Reinventando o Ensino Médio, com ênfase na área de Tecnologia da Informação.

Exemplo 2: O estudo de caso teve como objetivo analisar a implementação do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Urucurituba/AM a fim de propor um plano de ação com propostas de intervenção que possam contribuir para a melhoria da implementação do projeto nos anexos do Centro Rural de Ensino Tecnológico de Urucurituba (CRETU).

Seguindo, no que diz respeito às dissertações que exploram a gestão e os usos das TIC, conforme apresentado na tabela 9, é importante não confundi-las com aquelas dissertações elaboradas por diretores sobre as TIC. O cenário identificado é bastante interessante, com destaque para o interesse em ações de gestão e equipes de gestão para as TIC no contexto educacional.

Exemplo 1: O caso estudado analisa os desafios da equipe gestora em uma escola pública, situada na cidade de Governador Valadares, Minas Gerais, na implementação e gestão do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), no contexto educacional.

Exemplo 2: O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, busca

compreender como a equipe gestora de uma escola pública situada no município de Araçuaí pode contribuir para a inclusão digital docente e para o uso efetivo do Laboratório de Informática diante da escassa utilização dos recursos tecnológicos pelos professores em sala de aula

Exemplo 3: O objetivo deste trabalho é identificar qual o papel do diretor, suas ações que permitem a inserção das tecnologias no ambiente escolar e sua participação para a transformação da sala de informática num lugar de aprendizagem.

Os dois primeiros exemplos enfocam a forma como as equipes de gestão de escolas públicas implementam o uso das TIC na educação. Isso é feito fazendo referência às principais pesquisas que abordaram este tema ao longo dos trabalhos apresentados no PPGP (CAEd/UFJF). Observamos, no entanto, que, apesar de ser o principal foco desta tese, a figura do diretor escolar foi menos enfatizada nas dissertações desenvolvidas, se considerarmos uma análise quantitativa. Notamos que, até mesmo no PPGP (CAEd/UFJF), contrariamente a essa pequena ênfase no trabalho do diretor, a atenção dada ao professor e aos processos de formação para estes últimos é algo que surge frequentemente. Esta tendência é consistente com o que foi apontado por Sousa, Borges e Colpas (2020) e com o que afirmamos na análise prévia feita nos bancos de teses e dissertações.

Em relação à formação de professores para o uso das TIC, quarta categoria da tabela 9, podemos destacar dois pontos principais nas dissertações investigadas: a) o primeiro visa analisar ou avaliar formações voltadas para o uso das TIC, destinadas a professores e, ocasionalmente, a tutores; b) o segundo objetivo é questionar ações específicas dessas formações voltadas para o uso das TIC, como por exemplo, atividades realizadas por núcleos de tecnologias e centros de ensino.

Exemplo 1: Este trabalho tem como objetivo principal analisar se a formação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, oferecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, contempla as necessidades dos professores da rede municipal.

Exemplo 2: O caso estudado discute a formação continuada dos tutores a distância dos cursos da UFJF assessorados pelo CEAD e a atuação do Coordenador de Tutoria nesse processo.

Exemplo 3: O caso de gestão discutiu a formação continuada de professores formadores da área de Matemática da rede municipal de ensino de Teresina – PI, com foco no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e do Pensamento Computacional pelos professores da Educação Básica.

Exemplo 4: Este trabalho tem como objetivo principal analisar o papel desempenhado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Uberaba nos processos formativos de professores para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no

contexto pedagógico, nas escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Uberaba – SRE Uberaba.

Os três primeiros exemplos destacam a análise e avaliação focadas na formação de professores e tutores, bem como na utilização das TIC. No texto de Fantin e Martins (2023), é ressaltada a relevância do processo de formação continuada para professores em relação às TIC, especialmente porque muitos profissionais na área da educação não tiveram essa temática abordada em suas formações iniciais. O quarto e último exemplo sublinha a análise do Núcleo de Tecnologia Educacional da Informação e Comunicação nos processos formativos para o uso das TIC. Isso significa que há um foco particular na atuação de grupos, presumivelmente especialistas, na intersecção entre educação e comunicação.

As dissertações focadas na Educação a Distância e nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na tabela 9, diferentemente da maioria, exibem como tendência específica o foco no Ensino Superior, conforme veremos a seguir:

Exemplo 1: O objetivo desta dissertação é analisar o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) pelos professores lotados na Faculdade de Direito da UFJF, compreender suas relações com aspectos institucionais do curso e apresentar um Plano de Ação Educacional que visa à ampliação das possibilidades pedagógicas dos AVA dentro desse contexto.

Exemplo 2: Esta dissertação tem como objetivo propor um programa de capacitação em Tecnologias de Ensino à Distância para os professores da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Maputo, Moçambique.

Exemplo 3: O caso de gestão analisa os índices de evasão identificados nos cursos de graduação a distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora/CEAD-UFJF, bem como investiga os fatores relacionados a esse fenômeno.

O primeiro estudo analisado tem como objetivo compreender a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) por professores do Ensino Superior. Essa investigação busca compreender suas relações com aspectos institucionais e apresentar um Plano de Ação Educacional que vise à ampliação das possibilidades pedagógicas.

O segundo estudo propõe um programa de capacitação em Tecnologias de Ensino a Distância para docentes do Ensino Superior. Essa proposta é fundamentada na necessidade de preparar os professores para o uso eficiente e inovador das ferramentas de EAD, considerando as demandas crescentes no contexto educacional contemporâneo.

O terceiro estudo concentra-se na análise das taxas de evasão em cursos de graduação à distância no Ensino Superior, buscando identificar os fatores que contribuem para esse

fenômeno e propor soluções que mitiguem os índices de abandono. Essa abordagem é especialmente relevante, considerando os desafios que os cursos de EAD enfrentam para manter a motivação e o engajamento dos estudantes.

A Educação a Distância, durante muito tempo, foi vista como solução paliativa, rejeitada pela maioria das pessoas, inclusive aquelas ligadas ao meio educacional e universitário (Belloni, 1999). Era percebida como oferta de ensino de baixa qualidade no Ensino Superior. Entretanto, essa percepção tem mudado, especialmente a partir do início do século XXI.

Essa mudança de percepção com os cursos EaD, embora ainda controversa (a exemplo da determinação do MEC que aprovou limite de 50% de EaD para cursos de licenciatura e pedagogia em 2024), contribui para o acesso à educação e pode ser realizada com qualidade e com responsabilidade, conforme discutimos em outros trabalhos (Sousa, 2016). O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, na linha do exemplo um acima, compõe os cursos EaD e deve, junto com todo conjunto, ser bem desenvolvido por um bom corpo docente e de tutores, e, claro, avaliado constantemente.

Encerrada a apresentação dos dados e a discussão quanto à primeira parte dos objetivos das dissertações defendidas no PPGP (CAEd/UFJF) que estabeleceram relações com as TIC, no próximo tópico serão abordados, a partir dos dilemas percebidos pelos autores, as contribuições propostas ao final de suas dissertações por meio do Plano de Ação Educacional (PAE).

4.3 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS PELOS MESTRES DO PPGP QUE VERSAM SOBRE AS TIC: ENFATIZANDO AS PROPOSIÇÕES DIANTE DOS PROBLEMAS PERCEBIDOS

No contexto de dissertações apresentadas em um mestrado profissional, nos respectivos ambientes de trabalho dos candidatos ao mestrado, foram realizadas ações destinadas a contribuir com a resolução dos problemas identificados ao longo dos dois anos de estudo e empenho. Tais ações, por sua vez, são detalhadas no capítulo final das dissertações do PPGP (CAEd/UFJF), recebendo o nome de Plano de Ação Educacional (PAE).

Antes de apresentarem o PAE, todos os mestrandos cursam as disciplinas obrigatórias denominadas “Dissertação de mestrado: plano de ação educacional” e “Dissertação de mestrado: elaboração do PAE”. Essas disciplinas, aliadas às orientações realizadas pelo

orientador e pelo professor de suporte (ASA), contribuem para que o discente compreenda o que é o PAE, sua função na dissertação, seu lugar e sua intencionalidade.

O Plano de Ação Educacional (PAE) é elaborado com a finalidade de propor soluções para os problemas educacionais identificados durante a pesquisa. Geralmente, o plano é estruturado para listar ações, destacando diferentes características, com base nas perguntas a seguir:

1. **O quê?** Refere-se ao que será desenvolvido.
2. **Por quê?** Refere-se a justificativa da necessidade do desenvolvimento.
3. **Onde?** Indica o local onde a ação ou as ações serão implementadas.
4. **Quando?** Especifica o período de desenvolvimento.
5. **Quem?** Identifica os participantes envolvidos.
6. **Como?** Detalha o processo de desenvolvimento da ação ou das ações.
7. **Quanto?** Calcula o custo associado.

Cada uma dessas perguntas ajuda a esclarecer e a definir os diferentes aspectos do PAE, garantindo que seja eficaz e abrangente.

É importante destacar que algumas dissertações apresentam diversas intervenções em seu PAE, propondo um conjunto de ações. Assim, nossa análise priorizou a ação que se destacou mais na proposta. Também é relevante mencionar que, nesta fase de análise da nossa tese, o foco central foi “o que foi proposto” e “como isso seria desenvolvido”.

A tabela 10 apresenta uma organização dos dados das dissertações relacionadas às TIC desenvolvidas no PPGP do CAEd/UFJF até 2023, de acordo com seus respectivos PAE, categorizando-as em dois enfoques principais: i) proposição de (novas) formações continuadas e ii) reestruturação/reorganização de práticas educacionais existentes. Os dados revelam que 72% das dissertações priorizam a proposição de novas formações continuadas, enquanto 28% concentram-se na reorganização de ações educacionais já existentes.

Tabela 10 – PAE das dissertações que estabeleceram relação com as TIC no PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023.

Enfoques principais	Quantidade de dissertações	Percentual
Proposição de (nova) formação continuada	36	72%
Proposição de reestruturação/reorganização de práticas educacionais já	14	28%

existentes		
------------	--	--

Fonte: dos autores.

A predominância de iniciativas para novas formações continuadas, conforme indicado pelas dissertações, reflete a visão dos pesquisadores acerca de lacunas significativas na preparação dos educadores para o uso pedagógico e instrumental das TIC. Este cenário pode ser atribuído a um certo descaso com as TIC referente as suas possibilidades educacionais. Ademais, as novas tecnologias, especialmente as digitais, não apenas transformaram a dinâmica do ensino nos espaços informais, como também passaram a demandar que os professores desenvolvam habilidades técnicas e metodológicas para um uso eficaz dessas ferramentas. Nessa perspectiva, a ênfase em formação continuada sugere que as dissertações priorizam a criação de soluções que possibilitam a adequação dos profissionais.

Por outro lado, 28% das dissertações focaram na reestruturação/reorganização de práticas educacionais já existentes. Embora em menor número, essas propostas são igualmente relevantes, pois visam adaptar e atualizar ações já consolidadas. Contudo, apesar de demonstrarem a existência de ações prévias, iniciativas desse tipo frequentemente enfrentam desafios até mesmo maiores, como a resistência institucional por parte dos proponentes da primeira proposta.

Os dados apresentados revelam que as TIC são percebidas como um marco significativo na educação. No entanto, a ênfase em formação continuada sugere que este é um desafio para a sua implementação, até mesmo quando comparado à disponibilidade e à necessidade de recursos tecnológicos. Belloni (2009) argumenta que, além das escolas terem acesso a equipamentos de qualidade, é crucial que os professores sejam adequadamente formados para utilizá-los.

Faz-se relevante considerar que, em algumas das dissertações analisadas, as ações de proposição de novas formações continuadas e a reestruturação de práticas educacionais já existentes, de forma conjunta, aparecem no PAE. Essa dualidade é uma característica comum em pesquisas aplicadas educacionais, considerando que são propostos conjuntos de ações. Apesar disso, a análise apresentada optou por considerar apenas a centralidade de cada ação, como explicitado, priorizando o enfoque de cada dissertação

Essa coexistência entre as duas ações, muitas vezes, exige um esforço combinado de nova capacitação docente e ajuste das práticas existentes. Por exemplo, ao propor uma nova formação continuada para o uso das TIC, uma dissertação pode também incluir uma reorganização de currículos ou metodologias, a fim de integrar de forma mais efetiva a

tecnologia ao ambiente escolar. Da mesma forma, ao reestruturar práticas educacionais já consolidadas, pode surgir a necessidade de formação complementar ou de ações complementares que não se encaixam na proposta inicial.

Quanto à primeira categoria propositiva, proposição de novas formações continuadas, encontramos exemplos que se coadunaram da seguinte forma:

Exemplo 1: O objetivo geral foi o de criar e propor um curso para capacitar docentes do curso de medicina a utilizarem as tecnologias como ferramenta adicional às atividades presenciais.

Exemplo 2: Os resultados apontam para um baixo aproveitamento dos recursos tecnológicos, frustrando as expectativas de todos pela incorporação desses recursos nas escolas. Essa baixa utilização decorre, segundo investigação, da falta de uma formação consistente dos professores para o uso pedagógico das TICs. A partir desta constatação, foi elaborada proposta para uma formação mais ampla e abrangente de professores, que deve ser apresentada aos gestores da educação municipal.

Exemplo 3: A partir dos dados coletados, sugiro um Plano de Ação Educacional (PAE) às escolas na perspectiva de aprimorar a atuação dos gestores e professores (professores coordenadores do LEI e regentes de sala de aula) visando fortalecer o processo de ensino e aprendizagem nas EEEP.

Os dois primeiros exemplos apresentam proposições de formações continuadas voltadas exclusivamente para professores, sendo essa uma constante majoritária encontrada nos dados apesar das especificidades. O último exemplo, propõe um processo formacional mais abrangente, somando os gestores aos professores, categoria também presente nos dados, todavia, de maneira menos constante.

Esses exemplos ilustram como as propostas de formação continuada relacionadas às TIC podem variar em escopo e abordagem, apesar de as vezes não acontecer. Enquanto algumas iniciativas são mais específicas e voltadas para públicos ou contextos mais delimitados, outras apresentam uma visão ampliada, buscando envolver diferentes níveis da estrutura educacional. Em todos os casos, a formação continuada surge como um elemento essencial para capacitar educadores e gestores a enfrentarem os desafios do ensino mediado por tecnologia, contribuindo a pensar as TIC nos espaços educacionais.

Nessa linha, quando cruzamos os dados das ações educacionais propostas nas dissertações, considerando como as formações continuadas foram organizadas, encontramos algumas possibilidades, vejamos.

Exemplo 1: O curso foi concebido em modalidade semipresencial e seu funcionamento foi pormenorizado na última seção, incluindo a efetiva concepção do ambiente virtual de aprendizagem criado para esta finalidade.

Exemplo 2: Portanto, o Plano de Ação Educacional converge para a capacitação desses docentes quanto à utilização da Plataforma Moodle, adotada pela Instituição.

Exemplo 3: Esta dissertação tem como objetivo propor um programa de capacitação em Tecnologias de Ensino à Distância para os professores da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Maputo, Moçambique.

Exemplo 4: Diante do resultado da pesquisa, o Plano de Ação educacional (PAE) apresentado propõe: curso de formação presencial aos professores presenciais.

As ações tendem a se articular em torno da utilização de variadas tecnologias educacionais, como plataformas digitais (*Moodle*), ambientes virtuais de aprendizagem e modalidades de ensino híbridas (semipresencial) e presenciais. Para Brito (2020), de maneira geral, o ensino híbrido combina, em sua pedagogia, métodos de ensino e de aprendizagem presenciais e virtuais. A pandemia contribuiu para sua notoriedade, todavia contribuiu também para que fossem emanadas controvérsias.

Uma das controvérsias já existentes surge devido à possibilidade de o ensino presencial incorporar as TIC e, ocasionalmente, ambientes virtuais de aprendizagem. Isso sugere que o ensino presencial já possui uma potencialidade híbrida. Outra controvérsia surge devido à inconsistência pedagógica deste modelo de ensino, quando comparado ao ensino presencial e ao ensino à distância (Brito, 2020). A terceira controvérsia emergiu com o ensino remoto emergencial durante a pandemia, período no qual o ensino híbrido expôs lacunas que foram amplificadas pela emergência e pelo caos daquele momento.

O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como possível solução para a evasão percebida no ensino a distância, frequentemente atribuída à sensação de abandono que os alunos enfrentavam. Esse modelo de ensino foi concebido, portanto, por mais surpreendente que isso possa parecer após a pandemia, para promover um maior contato dos discentes com os docentes e vice-versa (Brito, 2020).

Todas essas informações devem ser consideradas na promoção de cursos de capacitação continuada, uma vez que as propostas presenciais conseguem garantir, por exemplo, que o processo de formação seja desenvolvido em momentos de planejamento e trabalho do professor. A proposta híbrida, essencialmente, representa uma extensão do ambiente escolar e da sala de aula, com potenciais benefícios aos educadores no que tange à flexibilidade. Entretanto, essa abordagem pode exigir deles um comprometimento de tempo além do que é remunerado. Esta observação também é aplicável aos processos de formação a distância, ainda que possuam características distintas.

A Educação a distância, para Santos *et al.* (2023), tem se estabelecido como uma alternativa cada vez mais relevante no campo de formação de professores. Esses autores destacam como principal vantagem a possibilidade relacional da necessidade de formação continuada com a demanda crescente por flexibilidade. Outra vantagem apresentada está no fornecimento de materiais didáticos digitais, vídeos, fóruns de discussão e tutoria *online*. A formação de professores via educação a distância também favorece a construção de uma aprendizagem autônoma e colaborativa.

Um aspecto crucial na educação a distância é a expansão da relação espaço-temporal, que facilita o acesso a cursos de formação de professores oferecidos em diversas localidades e instituições. A depender da localidade geográfica, essa possibilidade contribui significativamente para que as formações continuadas aconteçam. Isso amplia as oportunidades pessoas que residem em áreas remotas ou que possuem dificuldades de deslocamento, contribuindo para a democratização do acesso à educação de qualidade (Santos *et al.*, 2023).

A segunda tendência notável nos dados das ações educacionais dos mestrados, conforme indicado na tabela 10 e sua categorização dos enfoques presentes no PAE, está relacionada à reestruturação e organização de propostas pré-existentes associadas às TIC:

Exemplo 3: Diante disso, o Plano de Ação Educacional proposto apresenta ações que poderão ser executadas na rede estadual de ensino de Pernambuco com vistas a equacionar as dificuldades na implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do PME, quer seja no âmbito da SEE/PE, das Gerências Regionais de Educação ou das próprias escolas.

Exemplo 2: Assim, o final desse trabalho traz uma proposta de reestruturação das ações de formação continuada oferecidas pelo NTE de Monte Carmelo.

Exemplo 3: Reformulação da Proposta Pedagógica do PEMPMT, para que se possam utilizar as ferramentas de interatividade bidirecional, como o fórum e a wiki, utilizando os 20% das aulas assíncronas do curso.

O primeiro exemplo apresenta uma proposta mais abrangente se comparada às demais, voltada para a implementação de ações educativas em diferentes níveis da rede estadual de ensino de Pernambuco. A ênfase na superação de dificuldades relacionadas ao macrocampo de Comunicação e ao Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica reforça o papel estratégico das TIC na construção de uma educação conectada com as exigências do século XXI. Ao englobar instâncias como a Secretaria de Educação do Estado (SEE/PE), Gerências

Regionais e escolas, essa iniciativa sinaliza uma visão sistêmica e articulada, essencial para promover mudanças significativas e sustentáveis.

No segundo exemplo, observamos uma proposta de reestruturação das ações de formação continuada oferecidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Monte Carmelo. Esses núcleos, comumente, possuem estruturas que contribuem para a utilização das TIC pelas escolas. Possuem também mão de obra especializada, equipes multidisciplinares de professores e técnicos que atuam como formadores. Destaca-se, nesse primeiro exemplo, o interesse direto fomentado pela formação continuada por intermédio do NTE.

Já o terceiro exemplo, ressalta uma reformulação pedagógica mais específica, centrada no uso de ferramentas interativas como fóruns e wikis em cursos que utilizam parte de suas aulas no formato assíncrono. Esta abordagem destaca um curso de ação em direção ao uso mais eficiente e cooperativo de recursos digitais. Não são apenas complementares, mas um componente essencial de um processo pedagógico que valoriza a interatividade e a independência dos alunos.

No próximo tópico problematizaremos as dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF) que versaram sobre as TIC, será uma análise que terá como referência os contextos mídia-educativos e educacionais. Por meio dela identificaremos como essas produções compreendem às TIC no que diz respeito as suas percepções enquanto dilemas educacionais e enquanto proposições, por meio dos PAE.

4.4 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS PELOS DIRETORES/GESTORES DO PPGP QUE VERSARAM SOBRE AS TIC: UMA ANÁLISE MÍDIA-EDUCATIVA E EDUCACIONAL DOS PAE

Os dados coletados para este tópico indicam que os cargos dos mestrados na época de defesa das respectivas dissertações eram diversos. Dentre os autores das 50 dissertações voltadas para as TIC no PPGP (CAEd/UFJF) foi perceptível: professores da Educação Básica, diretores escolares, técnicos administrativos do Ensino Superior, gerentes de ensino, analistas educacionais, secretários de Educação Básica e coordenadores pedagógicos ligados as secretarias de Educação Básica. Essas funções desempenhadas pelos discentes não apenas revelam a abrangência da atuação dos mestrados, mas também sublinham a importância estratégica do PPGP (CAEd/UFJF) em incorporar as TIC em diferentes níveis e áreas da educação, desde o chão da escola até a alta gestão administrativa e pedagógica dos estados e municípios.

Especificamente, no que se refere aos diretores escolares, foi constatado que sete mestrandos ocupavam esse cargo durante o período de elaboração e defesa de suas dissertações. Os indivíduos em questão constituem um grupo importante para a análise sugerida, levando em conta o papel crucial que a direção escolar exerce na execução de políticas educacionais, na administração de recursos e na orientação de práticas pedagógicas. Os diretores escolares, ao mesmo tempo que lidam com as demandas técnico-administrativas da escola, atuam como líderes pedagógicos, sendo responsáveis por articular e mediar a introdução de inovações como as TIC no cotidiano escolar.

A escolha de focalizar nesses sete diretores escolares como sujeitos de investigação alinha-se diretamente com a proposta central desta tese, que busca compreender de que maneira a integração das TIC foi abordada e problematizada nas dissertações do PPGP (CAEd/UFJF) desenvolvida por eles. A análise desse grupo específico permite investigar como as práticas e reflexões desses gestores dialogam com os desafios e possibilidades do uso das TIC nas escolas sob sua gestão. Vejamos, portanto, mais informações referentes as produções desses sujeitos da pesquisa, dispostas no quadro cinco:

Quadro 5 – Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	ANO DE DEFESA	CARGO NA ÉPOCA DO MESTRADO
Filho, L. N. F.	Bruno, A. R.	O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará	2012	Diretor escolar
Andrade, G. C.	Bruno, A. R.	A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora	2013	Diretor escolar
Costa, J. R.	Godinho, E. B.	Atuação do professor presencial no projeto Ensino Médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM	2015	Diretor escolar
Júnior, A. S.	Scortegagna, L.	Desafios na implementação e gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG	2017	Diretor escolar
Araújo, E.	Santos, N.	O processo de incorporação das	2017	Diretora

R.	A. S.	tecnologias em sala de aula em uma escola de Araçuaí/MG		escolar
Vesfal, C. L.	Scortegagna, L.	A utilização das TICS na Educação Básica: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais)	2018	Diretora escolar
Fernandes, L. M.	Scortegagna, L.	O uso das Tecnologias Da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva	2018	Diretora escolar

Fonte: dos autores.

Com base no quadro cinco, fizemos um levantamento quanto aos objetivos e quanto aos Planos de Ação Educacionais (PAE) das dissertações em tela, dialogando com os contextos construídos por nós a partir da mídia-educação, sendo eles: i) o **Contexto metodológico ou tecnológico** - se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática/ferramenta de ensino; ii) o **Contexto crítico ou interpretativo crítico das informações**: atua no sentido de fazer educação sobre os meios ou educação para as mídias, buscando uma formação para a análise crítica das informações; iii) o **Contexto produtivo ou de produção ativa de conteúdos** - significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, produção ativa de conteúdo; o **Contexto intercultural** - significa valorizar e promover justiça social nas relações culturais, visando um ensinar e aprender tecnológico que considere a pluralidade.

A dissertação denominada “O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará”, de autoria do diretor escolar Filho (2012, p. 10), objetiva:

[...] investigar a situação do professorado e da gestão escolar das escolas públicas da rede estadual de Fortaleza em relação ao conhecimento que possuem sobre TICs e sobre a utilização dessas novas tecnologias a partir de uma perspectiva de mudança de paradigma educacional. A pesquisa teve como foco a construção de um panorama que permitiu tomar conhecimento do apoio dado pela gestão escolar à inserção das TICs na rotina escolar, à habilidade técnica dos profissionais da escola no manuseio desses equipamentos e do quanto e de que forma as TICs são usadas como ferramentas pedagógicas.

O autor destaca em sua introdução que nos últimos anos houve um grande investimento na aquisição de equipamentos tecnológicos nas escolas públicas da rede estadual do Ceará. Toma como apoio, a percepção de que todas as escolas da capital cearense,

Fortaleza, e inúmeras do interior do estado, possuem laboratórios de informática contando com computadores e internet.

Por outro lado, Filho (2012) pondera que, no entanto, não houve o mesmo investimento na formação de educadores (professores, coordenadores e gestores), no uso dessas ferramentas e na construção da importância delas no que chama de mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem, o que, ainda para o autor, contribuiu para a subutilização dos recursos existentes.

Diz Buckingham (2023) que, apesar de necessária à democratização do acesso às TIC, sendo a escola um importante local para que isso se dê, devemos fugir de qualquer determinismo tecnológico. Para o autor, as tecnologias digitais são utilizadas, muitas vezes, de forma restrita nas escolas, o que legitima a necessidade de formação apontada por Filho (2012). A tecnologia, por si só, não irá revolucionar o aprendizado. Conforme indicado em vários estudos, muitas vezes ela é usada apenas para replicar métodos de ensino já existentes no contexto tradicional. Isso acontece especialmente quando não está integrada a um processo educativo eficaz para aqueles que estão envolvidos no seu uso.

Apesar de Buckingham (2023) concordar com Filho (2012) quanto à importância de uma formação/educação para as TIC, ele chama a atenção para o fato de que a educação midiática deva se dar por meio de um programa sistemático e contínuo. Ou seja, formações são bem-vindas nesse processo, entretanto não serão tão eficazes se organizadas isoladamente e/ou pontualmente, algo que Filho (2012) demonstra compreender ao longo da apresentação de seu PAE.

No último capítulo de sua dissertação, no desenvolvimento do PAE, Filho (2012) propõe o que denomina proposta de intervenção e incorporação das TIC no contexto escolar. Salienta que pretende que essa incorporação não seja apenas dos usos das tecnologias para a reafirmação de práticas tradicionais, na linha do que nos ensinou Buckingham (2023) alguns parágrafos atrás. Continua o autor, que sua proposta visa potencializar a interação entre gestão escolar, corpo docente e discente.

A quebra de paradigma no processo de ensino e aprendizagem tradicional é citada como a centralidade do aluno potencializada pelas mídias. Visando isso, Filho (2012) estabelece ações a serem desenvolvidas em dois grupos de acordo com os responsáveis por suas implementações: Secretaria de Educação e Gestão Escolar. Aponta para isso possibilidades de captação de recursos, cronograma de implementação e monitoramento e avaliação.

Quanto ao PAE, Filho (2012, p.11) propõe:

[...] A partir disso, proponho um conjunto de ações integradas para gestores, coordenadores dos laboratórios educacionais de informática (LEI) e professores regentes de sala que proporcionem um redimensionamento da gestão escolar e do fazer pedagógico na transformação do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas estaduais da capital cearense. Ainda proponho um cronograma para o cumprimento dessas ações, bem como a captação orçamentária para a sua execução e um processo contínuo de monitoramento e avaliação da sua eficácia.

As ações integradoras de responsabilidade da Secretaria de Educação são divididas em: i) substituição de equipamentos nos laboratórios de informática e nas salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. Enquanto as ações integradoras de responsabilidade da Gestão Escolar: i) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; ii) curso de formação continuada no uso das TIC como instrumentos pedagógicos; iii) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.

Mídia-educativamente analisando, fica nítida a prevalência do contexto metodológico ou tecnológico no PAE proposto e apresentado por Filho. Importante frisar que não são cobrados pelo PPGP (CAEd/UFJF) os desenvolvimentos dos PAE nas escolas, apenas suas proposições, o que impossibilita, portanto, o avanço analítico pragmático das propostas. Para reforçar esse ponto, tomaremos uma citação do autor na qual ele apresenta sua intervenção mais característica na dissertação, o curso de formação:

Ação 2 – Curso de formação continuada no uso das TICs como instrumentos pedagógicos: Essa ação foi pensada a partir do resultado da pesquisa feita nas escolas participantes, no que diz respeito à falta de habilidade técnica dos professores no manuseio das tecnologias. Por isso, a principal ação a ser desenvolvida para o uso das TICs será a formação desses profissionais no quesito citado. Essa formação será norteadada pelo uso dessas tecnologias na definição das novas relações de ensino e de aprendizagem, como é analisado por autores como Bruno e Mattos (2010), Porto (2006) e Sancho (2006), utilizados para fundamentar essa pesquisa. Tais autores estruturam suas proposições no uso das TICs como instrumentos capazes de serem utilizados na rotina escolar numa perspectiva de mudança paradigmática dessas relações desenvolvidas pelos atores escolares (Filho, 2012, p. 81)

O contexto metodológico ou tecnológico é aquele que se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias, adotando-as como ferramentas de ensino. Filho (2012) propõe que o curso de formação continuada no uso das TIC as tome como “instrumentos

pedagógicos”. A motivação para isso, segundo o autor, foi o resultado de uma pesquisa desenvolvida nas escolas que evidenciou a falta de habilidade técnica dos professores no manuseio das tecnologias.

Belloni (2009) no início do século XXI, para responder ao desafio da integração das TIC na educação, já considerava a importância da indissociabilidade entre duas dimensões das mídias: a de ferramentas pedagógicas e a de objeto de estudo complexo e multifacetado. Ao adotar apenas uma dessas dimensões o trabalho com as TIC no cenário educacional não consegue dar conta da complexidade da questão na relação com o contemporâneo, de formação para a cidadania. Essa percepção da necessidade de indissociabilidade tem se mantido e se ampliado, conforme nos ensinam Buckingham (2023) e Fantin e Martins (2023).

Ficamos, portanto, com o seguinte cenário por ora:

Quadro 6 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TICs como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	Metodológico ou tecnológico

Fonte: dos autores.

O trabalho de autoria de Andrade (2013), “A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora”, tem como objetivo “[...] analisar se a formação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, oferecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, contempla as necessidades dos professores da rede municipal” (Andrade, 2013). Destaca o autor que as escolas do Município de Juiz de Fora - MG, em sua maioria, já possuem laboratórios de informática, com computadores e internet, bem como profissionais atuando como professores de informática junto aos alunos. Outros equipamentos de mídia também são citados como compondo aqueles pertencentes às escolas municipais, como, por exemplo: datashow, notebooks e aparelhos de som e áudio.

Um exemplo desse processo é a escola em que atuo como gestor, na qual a chegada dos computadores e demais equipamentos, em 2008, foi motivo de bastante entusiasmo por alguns e indiferença por outros. Uma pequena sala foi construída, um projeto de utilização do laboratório foi elaborado com a participação de vários professores e equipe gestora, e uma profissional foi disponibilizada para estar à frente do laboratório (Andrade, 2013, p. 13).

Andrade (2013) complementa dizendo que, após três anos da chegada dos computadores e demais equipamentos em sua escola, ou seja, em 2011, uma nova sala de informática foi construída, maior e mais preparada. Com verbas próprias, cinco novos computadores e uma antena de *wireless* com alcance em toda a escola foram adquiridos, ainda, um segundo profissional de informática foi designado para o laboratório de informática.

Próxima à percepção de Filho (2012), Andrade (2013) percebeu que mesmo diante dos recursos tecnológicos disponíveis havia subutilização das TIC na escola, frustrando as expectativas dos alunos, que, por vezes, o procuravam perguntando quando iriam efetivamente utilizar o laboratório de informática. De acordo com Andrade (2013), alguns professores também relatavam a expectativa dos alunos de participar de atividades utilizando os computadores e o laboratório.

Percebo que se, por um lado, a presença dos recursos tecnológicos já foi praticamente universalizada em nosso município, isso não significou uma utilização plena desses recursos no dia a dia dos professores e dos alunos. A gestão da escola tentou incentivar o uso do laboratório a todos os docentes, disponibilizando horários e através de reuniões que buscavam uma iniciativa de uso, mas tais estímulos não surtiram o efeito desejado (Andrade, 2013, p. 14).

Dentre as justificativas docentes para o não uso do laboratório de informática, alguns diziam não haver tempo hábil devido a possuírem poucas aulas por semana. Andrade (2013) entendeu que essas justificativas se tratava de receios em utilizar as ferramentas tecnológicas à disposição da escola e de certo distanciamento da possível relação entre elas com as ações e estratégias para o ensino. Diante disso, o autor sugere que esse cenário era resultado da falta de capacitação para o uso docente das TIC.

A partir disso, Andrade (2013) propõe realizar um levantamento das ações formativas para os usos das TIC desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora no ano de 2011. Focaliza, especialmente, um dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal em parceria com o Governo Federal, o PROINFO. Tem como intuito, em síntese, vislumbrar o

alcance e a efetividade dessa formação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e na prática pedagógica dos professores cursistas nas escolas em que atuam.

Andrade (2013) relata que em Juiz de Fora a adesão ao programa PROINFO rendeu ao município dois formadores. Esses, por sua vez, ficaram responsáveis pela implementação e capacitação do curso para os demais professores da rede de ensino. O diretor aplicou questionário com os formadores visando informações sobre: o processo de implementação das TIC nas escolas municipais; a formação continuada dos professores e a implementação da formação via PROINFO no município.

Tendo como base as respostas dos professores formadores ao questionário, Andrade (2013) chegou à conclusão de que existiam diversos entraves que impediam a utilização plena dos recursos tecnológicos disponíveis, destacando: i) a falta de formação de parte dos professores; ii) a inadequação do curso oferecido; iii) a precariedade na estrutura dos laboratórios de informática, especialmente em relação à qualidade da conexão com a internet e à manutenção dos equipamentos.

Já em seu PAE Andrade (2013) diz:

É importante destacar também que, a formação que se propõem deve ir além da capacitação dos professores para o uso dos TICs (ainda que essa etapa seja necessária), possibilitando ao professor da rede municipal uma formação mais ampla e reflexiva, onde ele possa atuar não apenas na transmissão, mas principalmente na construção do conhecimento, levando em conta a sua realidade e a de seus alunos (Andrade, 2013, p. 68-69).

Dessa forma, Andrade (2013) propõe uma formação continuada que tenha como princípios: i) a necessidade de atingir um número significativamente maior de professores; ii) as demandas por uma formação que possibilite aos professores uma apropriação dos conhecimentos relativos ao uso das TIC na sua prática pedagógica; iii) as dificuldades apontadas pelos professores cursistas do PROINFO em relação ao tempo e aos deslocamentos para participar de cursos presenciais; iv) a necessidade de uma “alfabetização digital” para um grupo de profissionais da educação da rede municipal que ainda não se considera apto ao manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis em suas escolas, além de um aprofundamento de estudos para aqueles que já passaram por essa “alfabetização digital”, ou seja, o investimento no letramento digital; v) a necessidade de uma formação mais ampla e reflexiva, que leve o professor a refletir sua prática docente no que se refere à utilização das tecnologias digitais no seu fazer pedagógico. vi) a necessidade de promover uma infraestrutura mínima

para os Laboratórios de Informática das escolas da rede municipal, bem como de garantir a manutenção de seus equipamentos.

Com base nesses princípios, Andrade (2013) propõe um conjunto de ações conforme descrito a seguir: i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho; ii) Promover a realização de oficinas por profissionais da Secretaria de Educação, professores dos laboratórios de informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das reuniões pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas escolas da rede municipal; iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem; e iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.

Embora o PAE de Andrade (2013) apresente avanços significativos no que diz respeito aos contextos mídia-educativos, especialmente quando comparado ao PAE de Filho (2012), ao citar o letramento midiático e a criticidade, sua proposta atinge de maneira inicial o contexto crítico ou interpretativo mídia-educativo. Ao utilizar a palavra “crítica”, para referir-se à ausência desse elemento no processo formativo dos professores, Andrade (2013) parece adotá-la de forma genérica, vinculando-a apenas o uso pedagógico do computador, da internet e de *softwares* educativos. Além disso, sua compreensão de letramento digital, embora relevante, é relacionada mais à incorporação das tecnologias no dia a dia das pessoas do que a um aprofundamento reflexivo.

Por outro lado, Andrade (2013) destaca a importância de considerar a relação da mídia com a vida/cotidiano dos envolvidos, o que, segundo Buckingham (2023) aproxima-se da problematização crítica do que ele chama de “público midiático”. Ensina-nos Buckingham (2023) que o termo “crítica” é amplo e multifacetado, por isso problemático. O contexto crítico ou interpretativo crítico das informações demanda a intenção de buscar uma formação para a análise crítica das informações, algo que não percebemos integralmente na proposta de Andrade (2023).

Ainda em diálogo com Buckingham (2023), o envolvem analisar, sintetizar e avaliar a informação, implicando no questionamento de pressuposições e na exploração de alternativas analíticas. Trata-se de um processo reflexivo e de constante confronto com outras possibilidades, que também não é plenamente observado no trabalho de Andrade (2013).

No que tange às mídias, Buckingham (2023) apresenta quatro conceitos norteadores para a ação crítica: linguagem midiática, representação, produção e público. Andrade (2013) aproxima-se do terceiro conceito. Toda mídia utiliza técnicas e dispositivos retóricos para

criar e transmitir significados, representando o mundo de determinadas maneiras e omitindo outras. Ela é produzida por indivíduos, organizações e indústrias comerciais, sendo direcionada a públicos específicos para oferecer informação e entretenimento, contribuindo para a configuração das identidades sociais.

Estudar criticamente as linguagens midiáticas implica analisar como a mídia utiliza diferentes formas de linguagem para transmitir ideias, como essas linguagens tornam-se familiares e amplamente aceitas, e como os significados são transmitidos por meio de imagens, sons ou palavras. Estudar a produção midiática criticamente envolve examinar as tecnologias utilizadas na produção e distribuição, os papéis desempenhados pelos trabalhadores do setor, as empresas que compram e vendem mídia, e os processos regulatórios envolvidos.

Por sua vez, o estudo crítico das representações da mídia investiga como a mídia afirma dizer a verdade, quem ela inclui ou exclui e como representa determinados grupos sociais. Por fim, a análise do público midiático examina como a mídia define e aborda determinados públicos, as suposições feitas pelos produtores sobre esses públicos, e como as pessoas utilizam e interpretam a mídia em seus cotidianos. Além disso, como esses processos variam de acordo com fatores sociais como gênero, classe social, idade e etnia.

Após a análise do trabalho de Andrade (2013), temos o seguinte quadro analítico, portanto (quadro 7):

Quadro 7 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TIC's como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	i) Metodológico ou tecnológico
A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino	i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho; ii) promover a realização de oficinas por	i) Metodológico ou tecnológico

de Juiz de Fora Andrade, G. C. (2013)	profissionais da Secretaria de Educação, professores dos Laboratórios de Informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das Reuniões Pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas escolas da rede municipal; iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem; e iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.	ii) contexto crítico ou interpretativo
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------

Fonte: dos autores.

O diretor escolar Costa (2015) foi autor da dissertação intitulada “Atuação do professor presencial no projeto Ensino Médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM”. A pesquisa teve como objetivo analisar as condições e possíveis entraves à atuação desses professores no dia a dia da sala de aula do projeto. Como questão norteadora da pesquisa, desenvolveu a seguinte pergunta: “qual o potencial e quais os entraves para a atuação do professor presencial no projeto Ensino Médio com mediação tecnológica em Parintins-AM, tendo em vista os aspectos tecnológicos e pedagógicos?”

Sobre o projeto, Costa (2015, p. 17) nos ensina que:

O projeto educacional Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica foi uma iniciativa do governo do estado do Amazonas, implementado através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM). Ele foi implementado pela Resolução nº 27/2006 - CEE/AM e iniciou as atividades no ano de 2007, na zona rural de seus 62 municípios. O Projeto surgiu de uma necessidade emergencial, e passou a integrar o conjunto das políticas públicas de educação do estado por meio do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), no ano de 2012.

O projeto oferece o Ensino Médio a estudantes concluintes do Ensino Fundamental e que necessitam ou desejam continuar seus estudos em suas localidades de origem. As aulas são lecionadas e transmitidas por professores que atuam no Centro de Mídias do Amazonas, em Manaus. Esses docentes, chamados de professores ministrantes, atuam em conjunto com os professores presenciais, que, além de planejar e elaborar as aulas, possuem atribuições técnicas e pedagógicas fundamentais.

Para que todo projeto se desenvolva:

Na cidade de Parintins, a Coordenadoria Regional é formada por 18 escolas, dentre elas, a Escola Estadual Senador Álvaro Maia, que foi escolhida pela SEDUC/AM como Escola Matriz1 do Projeto no ano de 2007. Em 2014, pelo Decreto 34.857, a escola foi transformada em Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins. Após essa transformação a escola passou a ter a responsabilidade de realizar a matrícula dos alunos, fazer a lotação dos Professores Presenciais, monitorar e acompanhar o funcionamento das salas de aula, oferecer suporte técnico e pedagógico aos Professores Presenciais, cuidar da vida acadêmica dos alunos e certificá-los após a conclusão das três séries do Ensino Médio (Costa, 2015, p. 18).

Os resultados da pesquisa de Costa (2015) apontam para a necessidade de melhorar o domínio e a operacionalização dos recursos tecnológicos utilizados pelos professores presenciais, além de aprimorar os procedimentos de mediação pedagógica. Diante disso, Costa (2015) propôs em seu PAE a implementação de um monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas por esses professores.

A proposta de Implementação do Monitoramento, Acompanhamento e Avaliação das atividades que são desenvolvidas diariamente pelos professores presenciais tem o objetivo de avaliar o desempenho desses profissionais, no que diz respeito aos aspectos da operacionalização dos recursos tecnológicos que possibilitam a mediação tecnológica e dos procedimentos de mediação pedagógica. Observamos que são problemas relevantes e que necessitam ser minimizados por meio de ações de intervenção eficazes, para que os professores presenciais possam executar com competência as suas atribuições técnicas e pedagógicas inerentes ao Projeto (Costa, 2015, p.131).

As ações propostas foram: i) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica dos professores presenciais de Parintins; ii) realizar um curso de formação sobre os procedimentos de mediação técnica dos professores presenciais de Parintins; iii) implementar o monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas que são realizadas diariamente pelos professores presenciais de Parintins.

Além do contexto metodológico ou tecnológico, presente nas dissertações posteriores, Costa (2015) demonstrou uma aproximação com o contexto produtivo ou de produção ativa de conteúdos, enfatizando o uso das mídias como forma de expressão e produção. Na proposta curricular do curso de formação, sugeriu que os professores explorassem ferramentas como *chat*, *e-mail* e outras tecnologias interativas, destacando aspectos pedagógicos. Essa abordagem evidencia sua preocupação metodológica e tecnológica com a melhoria das

habilidades e competências técnicas dos professores presenciais para a operacionalização dos recursos tecnológicos.

O contexto produtivo, segundo Fantin (2006) e Fantin e Martins (2023), implica utilizar as mídias como linguagem, forma de expressão e produção. Assim como não se aprender a ler sem aprender a escrever, não se promove educação para as mídias só com leitura crítica e uso instrumental. É necessário aprender a “escrever” com as linguagens midiáticas, promovendo uma pedagogia funcional, com concepção alfabética e expressiva.

Importante destacar que o contexto produtivo não deve ser confundido com o que Buckingham (2023) denomina "ênfase na criatividade". A "Web 2.0" levou alguns educadores, nos anos 2000, a defenderem "Estudos da Mídia 2.0", considerando os jovens como nativos digitais com amplo domínio tecnológico. Contudo, essa abordagem afastava-se do pensamento crítico, tratando a criatividade e participação como positivas, independentemente de seus propósitos ou resultados.

A produção criativa de mídia exige planejamento, direcionamento a um público-alvo, contexto institucional e reflexões teóricas abrangentes. Isso inclui aspectos como linguagem midiática, representação, produção e público. Por esse motivo, destacamos que Costa (2015) sinalizou aproximações com o contexto produtivo, mas não o contemplou de forma plena. Diante disso, nosso quadro analítico passa a se compor da seguinte maneira:

Quadro 8 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TIC's como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	i) Metodológico ou tecnológico
A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora	i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho; ii) promover a realização de oficinas por profissionais da Secretaria de Educação,	i) Metodológico ou tecnológico ii)

Andrade, G. C. (2013)	professores dos Laboratórios de Informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das Reuniões Pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas escolas da rede municipal; iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem; e iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.	contexto crítico ou interpretativo
Atuação do professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM Costa, J.B. (2015)	i) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica dos professores presenciais de Parintins; ii) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação técnica dos professores presenciais de Parintins; iii) implementar o monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas que são realizadas diariamente pelos professores presenciais de Parintins.	i) Metodológico ou tecnológico ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos

Fonte: dos autores.

Passaremos à apresentação e análise da dissertação escrita por Junior (2017), denominada “Desafios na implementação e gestão das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG”. A pesquisa foi desenvolvida a partir da percepção do autor sobre o subaproveitamento das TIC nas relações didático-pedagógicas e da dificuldade da gestão escolar em promover que os recursos tecnológicos fossem mais bem aproveitados.

Com a realização das atividades laborativas cotidianas, o pesquisador tem notado as dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos pelos professores no processo de ensino. Dessa maneira, houve a necessidade de compreender o porquê da subutilização das TICs. Além disso, o pesquisador também percebeu a necessidade de levantar os fatores que estão inibindo a utilização das TICs como ferramenta de inovação pedagógica. Dessa forma, após considerar as possíveis maneiras de se implementar as TICs na Escola e compreender os entraves existentes a essas ações, surgiu não só à vontade, mas também a necessidade de realizar essa pesquisa (Junior, 2017, p. 16).

Junior (2017) definiu seu problema de pesquisa da seguinte maneira: como a gestão da escola pode aprimorar a inserção das Tecnologias de Comunicação e Informação na prática pedagógica da instituição? O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os fatores que

implicavam na subutilização das TIC nas práticas pedagógicas da escola, servindo de subsídio para as ações gestoras propostas no PAE.

Durante o estudo, o autor apontou os principais motivos que geravam a subutilização das TIC nas práticas pedagógicas da escola: i) a insegurança dos professores na sua utilização; ii) a falta de capacitação; e iii) a ausência de um suporte que ajude no uso das TIC e a sua inserção no PPP. De acordo com o Júnior (2017), para a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas, seriam necessárias intervenções ou ações: i) na adequação do PPP, com vistas à implementação das TIC nas práticas pedagógicas; ii) na capacitação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e iii) na inserção de suporte técnico a utilização das TIC.

um importante entrave para a implementação das tics nas práticas pedagógicas da escola “alfa”, detectado nesta pesquisa, é o preparo do professor para utilizar as tecnologias em sala de aula. apesar da maioria dos professores ter afirmado que, em sua graduação, tiveram alguma formação em tics, eles relataram, ainda, que capacitações os ajudaria na utilização das tic no contexto da sala de aula. essa realidade é justificável, pois o mundo tecnológico está em constante evolução e, para acompanhar essas mudanças, precisamos sempre estar atualizados (Júnior, 2017, p. 118).

Diante desses apontamentos, Júnior (2017) apresentou uma ação integrada para a capacitação contínua dos professores. Após serem capacitados no uso das TIC, colaboradores na área de tecnologia teriam a função de não apenas oferecer suporte técnico, mas também disseminar conhecimentos técnicos adquiridos, compartilhando-os com professores, pedagogos e gestores. Essas capacitações seriam realizadas nos horários de planejamento dos professores.

Como o colaborador tecnológico teria a função de capacitar sobre o manuseio do equipamento, os gestores ficariam encarregados de buscar palestras que orientem, aos professores, quanto à utilização pedagógica das TICs. Para isso, os gestores oferecerão capacitação, em conjunto com o NTE e parceiros, em sábados alternados, das 8 às 12h (Júnior, 2017, p. 118).

Júnior (2017), como as dissertações analisadas anteriormente, apresenta ações inseridas no contexto metodológico ou tecnológico, considerando as mídias como ferramentas instrumentais voltadas para a metodologia didática. Isso fica evidente na seguinte citação:

Vale ressaltar que, nesses momentos de capacitação, haverá instrução sobre ferramentas e aplicativos utilizados no cotidiano do professor, mas existirá um direcionamento sobre a sua aplicação em sala de aula. Muitos recursos

são conhecidos pelos professores, mas eles não têm destreza para utilizá-los em sala de aula. Nesse sentido, busca-se que eles se sintam seguros quanto à utilização desses e de outros recursos nas práticas pedagógicas da escola “Alfa” (Júnior, 2017, p. 119-120).

O cronograma de capacitação para o uso pedagógico das TIC inclui atividades que caminham em direção ao contexto produtivo ou à produção ativa de conteúdo, propondo que os professores utilizem mídias como forma de expressão e produção. As ações incluem a montagem e apresentação de *slides*, a utilização do portal do professor e a criação de *blogs* para cada disciplina. Todavia, Júnior (2017) não explicita o planejamento, público-alvo, contexto institucional ou questões teóricas mais amplas. Embora o autor mencione um possível contexto crítico, sua abordagem é genérica e pouco aprofundada, carecendo de consistência teórica que contemple de maneira robusta esse contexto, diferentemente do trabalho de Andrade (2013).

Nessa perspectiva, disponibilizar a capacitação é proporcionar, aos educadores, que eles saibam utilizar as TICs no contexto pedagógico. Ainda, esses momentos de formação permitirão que eles possam refletir, de forma crítica, sobre a utilização dessas ferramentas, desenvolvendo as habilidades necessárias para a implementação das TICs no seu cotidiano escolar (Júnior, 2017, p. 118).

Por já aprofundarmos a análise dos contextos críticos e produtivos nas análises anteriores, optamos por não retomá-los de forma redundante. Assim, temos o seguinte desdobramento (quadro 9):

Quadro 9 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TIC's como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	i) Metodológico ou tecnológico

<p>A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora</p> <p>Andrade, G. C. (2013)</p>	<p>i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho;</p> <p>ii) promover a realização de oficinas por profissionais da Secretaria de Educação, professores dos Laboratórios de Informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das Reuniões Pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas escolas da rede municipal;</p> <p>iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem; e</p> <p>iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) contexto crítico ou interpretativo</p>
<p>Atuação do professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM</p> <p>Costa, J.B. (2015)</p>	<p>i) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica dos professores presenciais de Parintins;</p> <p>ii) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação técnica dos professores presenciais de Parintins;</p> <p>iii) implementar o monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas que são realizadas diariamente pelos professores presenciais de Parintins.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>
<p>Desafios na implementação e gestão das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG</p> <p>Júnior, A. S. (2017)</p>	<p>i) adequação do PPP, com vistas à implementação das TIC nas práticas pedagógicas;</p> <p>ii) capacitação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>iii) inserção de suporte técnico a utilização das TIC.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>

Fonte: dos autores.

A dissertação de autoria de Araújo (2017), recebeu o nome de “O processo de incorporação das tecnologias em sala de aula em uma escola de Araçuaí/MG”, buscou problematizar a incorporação do uso das tecnologias no cotidiano de uma escola pública estadual vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, em Minas Gerais. Em

sua atuação como vice-diretora e, posteriormente, como diretora, Araújo (2017) percebeu que alguns espaços da escola, como o laboratório de informática e a sala de vídeo, eram pouco utilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Além disso, muitos recursos tecnológicos permaneciam guardados e sem utilidade prática.

Diante dessas constatações, Araújo (2017) identificou a necessidade de investigar os motivos que levavam os docentes a não incorporarem as novas ferramentas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas e, além disso, analisar como essas ferramentas eram exploradas quando utilizadas. A pesquisa propôs a seguinte questão: quais ações podem ser desenvolvidas pela gestão da escola para promover a incorporação das tecnologias nas práticas docentes em sala de aula?

Os resultados da pesquisa revelaram que muitos docentes e servidores administrativos não dominavam os programas instalados nos computadores do laboratório de Informática pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Além disso, a maioria dos servidores relatou ter pouco conhecimento sobre as TIC, o que prejudicava o desenvolvimento do trabalho aliado às tecnologias educacionais. Esse cenário comprometia o uso eficaz do laboratório de Informática e dos equipamentos tecnológicos disponíveis na escola.

Outro problema destacado na pesquisa foi relacionado à infraestrutura física, incluindo a parte elétrica e a quantidade de computadores no Laboratório de Informática. Apesar de a sala destinada à distribuição dos computadores em rede ser arejada e espaçosa, sua capacidade física precisava ser ampliada para acomodar um número maior de equipamentos tecnológicos. A escola aguardava a estruturação do laboratório após o leilão de computadores em 2016 e a instalação de novos equipamentos adquiridos pela Secretaria de Educação.

Em resposta a esses desafios, Araújo (2017) elaborou um PAE com o objetivo de promover a incorporação das TIC e o acesso contínuo aos espaços de aprendizagem pelos docentes da Escola Itaporé. O plano incluiu um processo de formação em tecnologia, liderado pelo vice-diretor escolar com proficiência na área, para capacitar os servidores no uso pedagógico de ferramentas como laboratório de informática, multimídia, projetores de slides, lousa digital, computador e internet.

As ações propostas no PAE também incluíram: i) criação da Semana do Incentivo às Tecnologias Educacionais (SiTec), desenvolvida pelas áreas de humanas, exatas, biológicas, PROETI e EJA, consolidada a cada semestre escolar; ii) ampliação da infraestrutura física e elétrica do Laboratório de Informática, com solicitação formal de recursos financeiros para a rede lógica e elétrica; e iii) desenvolvimento de um projeto integrador, no qual a equipe

pedagógica e os professores planejavam e executariam atividades utilizando as TIC, culminando em apresentações e autoavaliações.

São propostas diversas ações que caminham em direção a uma lógica do contexto metodológico ou tecnológico – a utilização e criação de pastas e arquivos; gravação em *pendrives*; criação de *e-mail* (para os que não possuem) e acesso ao endereço eletrônico, bem como a navegação na internet e a utilização de sites de busca.

O projeto integrador buscava fomentar a produção ativa de conteúdo pelos professores, alinhado à perspectiva de Fantin e Martins (2023), que propõem o uso das mídias como formas de expressão e produção. Durante uma semana, os professores utilizariam as TIC em suas aulas e compartilhariam suas experiências, reforçando a integração das tecnologias ao cotidiano escolar. Para que a produção ativa de conteúdo fosse efetiva, seria necessário que os professores assumissem no papel de criadores de conteúdo o planejamento, o público-alvo, o contexto institucional e a base teórica sólida.

Em síntese, após a análise dessa quinta dissertação gestora/diretora relacionada às TIC, temos o seguinte cenário:

Quadro 10 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TIC's como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	i) Metodológico ou tecnológico
A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora Andrade, G. C. (2013)	i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho; ii) promover a realização de oficinas por profissionais da Secretaria de Educação, professores dos Laboratórios de Informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das Reuniões Pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas	i) Metodológico ou tecnológico ii) contexto crítico ou interpretativo

	<p>escolas da rede municipal;</p> <p>iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem;</p> <p>iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.</p>	
<p>Atuação do professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM</p> <p>Costa, J.B. (2015)</p>	<p>i) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica dos professores presenciais de Parintins;</p> <p>ii) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação técnica dos professores presenciais de Parintins;</p> <p>iii) implementar o monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas que são realizadas diariamente pelos professores presenciais de Parintins.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>
<p>Desafios na implementação e gestão das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG</p> <p>Júnior, A. S. (2017)</p>	<p>i) adequação do PPP, com vistas à implementação das TIC nas práticas pedagógicas;</p> <p>ii) capacitação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>iii) inserção de suporte técnico a utilização das TIC.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>
<p>O processo de incorporação das tecnologias em sala de aula em uma escola de Araçuaí/MG</p> <p>Araújo, E. R. (2017)</p>	<p>i) Processo de formação com os profissionais, tendo como ponto de partida uma capacitação desenvolvida pelo vice-diretor escolar;</p> <p>ii) Semana do Incentivo às Tecnologias Educacionais (SiTec). Essa foi uma tentativa de efetivar os usos das TIC também no PPP da escola;</p> <p>iii) ampliação da infraestrutura física, elétrica e à quantidade de computadores existentes no Laboratório de Informática;</p> <p>iv) Projeto integrador.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>

Fonte: dos autores.

O trabalho de autoria de Vesfal (2018), intitulado “A utilização das TICs na Educação Básica: um estudo de caso na EEMS (Minas Gerais)”, tem como ponto de partida, assim

como outras dissertações gestoras/diretoras analisadas, a dificuldade de implantação das TIC no cotidiano escolar como instrumento pedagógico na prática dos professores. Especificamente, no que se refere ao contexto pedagógico da escola, de acordo com a autora, eram perceptíveis lacunas que inviabilizavam a apropriação das TIC na rotina escolar.

A partir da análise do quadro de professores e registros do livro de agendamento da sala de multimeios e do agendamento dos equipamentos de informática, verificou-se que há professores que utilizam com frequência a sala de multimeios e reservam os equipamentos de informática, como o data show, enquanto outros professores não fazem uso desses recursos (Vesfal, 2018, p. 13).

Essas lacunas, para Vesfal (2018), apontavam para a necessidade de um trabalho de investigação que identificasse os motivos pelos quais alguns docentes usavam as tecnologias em suas aulas e outros não as incorporavam. Portanto, o presente estudo objetivou mapear a utilização das TIC pelos professores da EEEMS em suas práticas pedagógicas e identificar quais as dificuldades existentes em incorporar as TIC nos processos ensino aprendizagem.

Entre as dificuldades destacadas, encontravam-se: i) a obsolescência do laboratório de informática da escola; ii) a não inserção das TIC como ferramentas pedagógicas; iii) a desatualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), que não contemplava as questões tecnológicas.

Diante desse cenário, Vesfal (2018) propôs as seguintes ações no PAE: i) Estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais, LDB, e Lei 2.197/2012, que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica, para a reformulação do PPP da escola em estudo; ii) Viabilização de formação continuada para a utilização das TIC na prática pedagógica dos professores; iii) Vinculação da participação dos professores nas capacitações com a avaliação de desempenho individual e especial (ADI e ADE); iv) Aproveitamento de servidores em ajustamento funcional ou excedentes para a função de orientador tecnológico.

No que diz respeito à ação voltada ao PPP, Vesfal (2018) destaca a necessidade de a escola estar aberta a novas metodologias e integrar as TIC às práticas pedagógicas dos professores. Contudo, a autora não aprofunda no conteúdo ou no direcionamento das TIC no projeto, limitando-se a afirmar que isso seria feito "para que a utilização das TIC na escola seja aperfeiçoada e incorporada pelos professores" (Vesfal, 2018, p. 88)

A segunda ação proposta, que Vesfal (2018, p. 89) sugere que esteja explicitada no PPP, é a capacitação contínua:

[...] é necessário que os professores sejam capacitados para que eles não só tenham condições de aproximar o currículo dos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, como também possam aprender a manusear com eficiência os equipamentos tecnológicos.

A avaliação de desempenho do servidor, instrumento que visa avaliar o professor em todas as suas dimensões, incluindo conhecimentos técnicos e gestão de sala de aula, foi vinculada à participação na capacitação continuada para incorporação das TIC na prática pedagógica. Segundo Vesfal (2018), essa vinculação poderia aumentar o compromisso dos professores com o desenvolvimento profissional. Por fim, Vesfal (2018) propôs a designação de servidores em ajustamento funcional, excedentes ou em estabilidade gestacional para a função de orientador tecnológico.

Faz-se evidente, mais uma vez, a incorporação do contexto metodológico ou tecnológico, fortemente ligado a uma abordagem instrumentalista das TIC no âmbito da metodologia didática como ferramenta de ensino, desta vez de forma isolada.

Quadro 11 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TIC's como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	i) Metodológico ou tecnológico
A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora Andrade, G. C. (2013)	i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho; ii) promover a realização de oficinas por profissionais da Secretaria de Educação, professores dos Laboratórios de Informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das Reuniões Pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas escolas da rede municipal;	i) Metodológico ou tecnológico ii) contexto crítico ou interpretativo

	<p>iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem;</p> <p>iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.</p>	
<p>Atuação do professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM</p> <p>Costa, J.B. (2015)</p>	<p>i) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica dos professores presenciais de Parintins;</p> <p>ii) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação técnica dos professores presenciais de Parintins;</p> <p>iii) implementar o monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas que são realizadas diariamente pelos professores presenciais de Parintins.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>
<p>Desafios na implementação e gestão das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG</p> <p>Júnior, A. S. (2017)</p>	<p>i) adequação do PPP, com vistas à implementação das TIC nas práticas pedagógicas;</p> <p>ii) capacitação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>iii) inserção de suporte técnico a utilização das TIC.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>
<p>O processo de incorporação das tecnologias em sala de aula em uma escola de Araçuaí/MG</p> <p>Araújo, E. R. (2017)</p>	<p>i) Processo de formação com os profissionais, tendo como ponto de partida uma capacitação desenvolvida pelo vice-diretor escolar;</p> <p>ii) Semana do Incentivo às Tecnologias Educacionais (SiTec). Essa foi uma tentativa de efetivar os usos das TIC também no PPP da escola;</p> <p>iii) ampliação da infraestrutura física, elétrica e à quantidade de computadores existentes no Laboratório de Informática;</p> <p>iv) Projeto integrador.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p> <p>ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos</p>
<p>A utilização das TICs na Educação Básica: um estudo de caso na EEMS (Minas Gerais)</p> <p>Vesfal, L.C. (2018)</p>	<p>i) Estudo das Diretrizes Curriculares nacionais, LDB, Lei 2.197/2012, que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica para reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola em estudo;</p> <p>ii) Viabilizar a formação continuada para a</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p>

	utilização das TICs na prática pedagógica dos professores; iii) Vinculação da participação dos professores nas capacitações com a avaliação de desempenho individual e com a avaliação de desempenho especial (ADI e ADE); iv) Aproveitamento dos servidores em ajustamento funcional ou excedente para a função de orientador tecnológico.	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: dos autores.

O último trabalho a ser analisado mídia-educativamente e educacionalmente neste tópico é intitulado “O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva”, de autoria de Fernandes (2018). Este estudo tem como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Médio em incorporar as TIC nos processos de ensino e aprendizagem da Escola em questão.

Essa dissertação é a primeira a citar diretamente a mídia-educação, baseando-se em Belloni (2009). Contudo, apresenta uma compreensão equivocada ao tratá-la apenas como uma abordagem voltada ao desenvolvimento da autonomia e da competência do aluno e do professor para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como para a criação de materiais pedagógicos. Segundo Belloni (2009), a mídia-educação também se fundamenta na análise crítica da mídia, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e de competências essenciais para a mediatização nos processos educativos.

A pesquisa realizada por Fernandes (2018) identificou a infraestrutura tecnológica como um dos principais desafios a serem superados. Entre os problemas apontados pelos professores estão: i) insuficiência de conectividade wi-fi; ii) número inadequado de computadores no laboratório de informática; iii) baixa velocidade da internet cabeada; iv) falta de manutenção dos equipamentos informáticos; e v) dificuldades na utilização do sistema operacional e dos próprios computadores. Outra questão relevante destacada foi a necessidade de formação contínua para o uso pedagógico das TIC, bem como a capacitação técnica dos docentes.

Diante desses desafios, Fernandes (2018) elaborou um PAE dividido em blocos, com as iniciativas voltadas para a infraestrutura, capacitação técnica, formação contínua e reformulação do PPP.

Quanto a infraestrutura: solicitar a liberação de recursos financeiros para a aquisição de computadores para o laboratório de informática e para a ampliação da capacidade de

conexão. Organizar a sala de multimeios com a instalação de projetor de mídia e computador. Implementar um roteador no laboratório de informática para acesso aos celulares.

Para a capacitação técnica: promover a capacitação técnica do corpo docente e da equipe pedagógica para o manuseio dos equipamentos e o acesso ao sistema operacional *Linux* e seus softwares, em parceria com o NTE. Realizar capacitações em regime de colaboração entre os pares, visando ao uso adequado dos equipamentos e ao acesso ao sistema operacional *Linux*.

No que versa sobre a formação continuada: realizar formação continuada a partir do levantamento das demandas dos docentes. Apresentar práticas exitosas com o uso das TIC e demonstrar atividades utilizando os recursos disponíveis na escola;

E visando a reformulação do PPP: incluir no PPP ações que incentivem o uso de Tecnologias Educacionais. Implantar no calendário escolar um projeto interdisciplinar, no qual todas as disciplinas deverão fazer uso de, no mínimo, uma mídia em seu desenvolvimento.

Assim, percebe-se mais uma vez a predominância do contexto metodológico ou tecnológico, evidenciando uma abordagem instrumentalista na utilização das TIC. Apesar das propostas, o trabalho carece de uma análise crítica mais aprofundada ou de elementos que se aproximem de outros contextos mídia-educativos além do metodológico.

Quadro 12 – Análise mídia-educativa das Dissertações defendidas pelos diretores/gestores do PPGP (CAEd/UFJF), que versaram sobre as TIC, até o ano de 2023.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO E AUTORIA	PAE	CONTEXTO ABORDADO
O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará Filho, L. N. F. (2012)	i) substituição de equipamentos para os laboratórios de informática e as salas de aula; ii) informatização da sala dos professores; e iii) reuniões ordinárias semestrais com os técnicos do NTE/SEDUC. iv) melhoramento estrutural das salas de aula e dos laboratórios de informática; v) curso de formação continuada no uso das TIC's como instrumentos pedagógicos; vi) efetivação da participação dos coordenadores do LEI nos planejamentos semanais por área de conhecimento.	i) Metodológico ou tecnológico
A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora	i) levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho; ii) promover a realização de oficinas por profissionais da Secretaria de Educação,	i) Metodológico ou tecnológico ii)

Andrade, G. C. (2013)	professores dos Laboratórios de Informática, coordenadores pedagógicos e convidados, aproveitando os espaços das Reuniões Pedagógicas, que já acontecem mensalmente nas escolas da rede municipal; iii) priorizar o oferecimento de iniciativa de formação na modalidade semipresencial de ensino, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem; iv) estabelecer formas de avaliação por meio da apresentação de trabalhos práticos e/ou projetos desenvolvidos junto aos alunos.	contexto crítico ou interpretativo
Atuação do professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM Costa, J.B. (2015)	i) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica dos professores presenciais de Parintins; ii) realizar um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação técnica dos professores presenciais de Parintins; iii) implementar o monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas que são realizadas diariamente pelos professores presenciais de Parintins.	i) Metodológico ou tecnológico ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos
Desafios na implementação e gestão das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG Júnior, A. S. (2017)	i) adequação do PPP, com vistas à implementação das TIC nas práticas pedagógicas; ii) capacitação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem iii) inserção de suporte técnico a utilização das TIC.	i) Metodológico ou tecnológico ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos
O processo de incorporação das tecnologias em sala de aula em uma escola de Araçuaí/MG Araújo, E. R. (2017)	i) Processo de formação com os profissionais, tendo como ponto de partida uma capacitação desenvolvida pelo vice-diretor escolar; ii) Semana do Incentivo às Tecnologias Educacionais (SiTec). Essa foi uma tentativa de efetivar os usos das TIC também no PPP da escola; iii) ampliação da infraestrutura física, elétrica e à quantidade de computadores existentes no Laboratório de Informática; iv) Projeto integrador.	i) Metodológico ou tecnológico ii) produtivo ou de produção ativa de conteúdos
A utilização das TICs na Educação	i) Estudo das Diretrizes Curriculares nacionais, LDB, Lei 2.197/2012, que dispõe sobre a	i) Metodológico

<p>Básica: um estudo de caso na EEMS (Minas Gerais)</p> <p>Vesfal, L.C. (2018)</p>	<p>organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica para reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola em estudo;</p> <p>ii) Viabilizar a formação continuada para a utilização das TICs na prática pedagógica dos professores;</p> <p>iii) Vinculação da participação dos professores nas capacitações com a avaliação de desempenho individual e com a avaliação de desempenho especial (ADI e ADE);</p> <p>iv) Aproveitamento dos servidores em ajustamento funcional ou excedente para a função de orientador tecnológico.</p>	<p>ou tecnológico</p>
<p>O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva</p> <p>Fernandes, L. M. (2018)</p>	<p>i) Solicitar a liberação de recurso financeiro para a aquisição de computadores para o laboratório de informática e para a ampliação da capacidade de conexão. Organizar a sala de multimeios, instalando projetor de mídia e computador. Colocar roteador no laboratório de informática para acesso aos celulares;</p> <p>ii) Promover capacitação técnica do corpo docente e equipe pedagógica para o manuseio dos equipamentos e o acesso ao sistema operacional Linux e seus softwares em parceria em parceria com o NTE. Capacitação, em regime de colaboração, com os pares, visando ao uso adequado dos equipamentos e ao acesso ao sistema operacional Linux e seus <i>software</i>;</p> <p>iii) Formação continuada a partir do levantamento das demandas dos docentes. Apresentar práticas exitosas com o uso das TICs. Demonstração de atividades com o uso dos recursos disponíveis na escola;</p> <p>iv) Ensino do uso das TICs, Reformulação do PPP com a inclusão de ações para o incentivo às Tecnologias Educacionais. Implantar no calendário escolar um projeto interdisciplinar, no qual todas as disciplinas deverão fazer uso de no mínimo uma mídia no seu desenvolvimento.</p>	<p>i) Metodológico ou tecnológico</p>

Fonte: dos autores.

Com base nos dados discutidos neste segmento, podemos confirmar nossa hipótese de pesquisa. Observamos que as dissertações dos gestores ou diretores, relacionadas às TIC, estão principalmente ligadas aos contextos metodológico e tecnológico, bem como ao ambiente produtivo. No entanto, percebemos pouca ou nenhuma relação crítica e intercultural.

Por mais que já tenhamos realizado um denso debate a respeito dos prejuízos gerados por um processo educativo/comunicativo que não considere o contexto crítico, ainda não procedemos com essa mesma análise no contexto intercultural. A partir do nosso entendimento, influenciado por Buckingham (2023), esse contexto pode ser considerado como uma extensão do crítico. Evidentemente, não se busca negar que as TIC são ferramentas, mas sim afirmar que é preciso utilizá-las de maneira crítica, no sentido de crítica social, em prol de uma sociedade mais justa.

Partindo dos quatro conceitos críticos apresentados por Buckingham (2023) e expostos nesta tese, as mídias: apresentam diversos tipos de linguagens; escolhem o que deve ser representado; compartilham o que produzem em espaços majoritariamente comerciais; escolhem e direcionam o público-alvo. Quem se faz representado e quem se faz excluído ou usado nesse processo?

Concordamos com Deivison e Lippold (2023) quando afirmam que as TIC não são isentas de valores. Elas introduzem vieses que favorecem certos direcionamentos e grupos latentes na sociedade, mas não outros. Por isso, o contexto intercultural levanta algumas questões que, na relação educação/comunicação, são inevitáveis em nosso tempo. Ele se apresenta como uma crítica à dominação imaterial que tende a produzir e reproduzir desigualdades. Todavia, reconhecemos que essa é uma proposta de análise nova, complexa e escorregadia, compreendendo sua ausência nas dissertações, apesar de considerarmos sua presença necessária. Por outro lado, a ausência do contexto crítico mídia-educativo, que já ecoa na educação desde o século passado, gera motivos de preocupação.

Caminhando para finalizarmos este tópico, de forma geral, fez-se evidente também que seis das sete dissertações investigadas preocupam-se em identificar, mapear e analisar os usos das TIC por professores e/ou no ambiente escolar. Apenas uma das pesquisas foca na análise da formação para o uso das TIC oferecida pela secretaria de ensino.

Das dissertações analisadas, sete destacam, seja como fatores motivadores para suas pesquisas ou como resultados de suas investigações, certas subtilizações das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar ou na prática pedagógica dos docentes. Essa subtilização é motivada por uma variedade de questões: domínio insuficiente das TIC; insegurança por parte dos docentes; falta de treinamento adequado; ausência de suporte especializado; inadequação do PPP; desconhecimento dos programas instalados nos computadores; insuficiente familiaridade com as TIC e infraestrutura tecnológica inadequada.

Evidenciamos que quatro dos trabalhos citam que as respectivas infraestruturas tecnológicas de suas escolas são boas ou não evidenciam questões problemáticas em relação a

elas, ao contrário do que é apontado historicamente no desenvolvimento de projetos ligados à educação e comunicação, como o PROUCA. Enquanto os outros quatro trabalhos relatam problemas de infraestrutura. Ao todo, todas dissertações propõem viabilizar processos de formação continuada para a utilização das TIC, especialmente nas práticas pedagógicas docentes. Ainda, quatro pesquisas apresentam como possíveis contribuições a substituição, melhoria ou ampliação dos equipamentos e laboratórios de informática das escolas/rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral investigar, a partir das categorias da mídia-educação, como os gestores/diretores da educação pública, que se tornaram mestres pelo PPGP (CAED/UFJF), pensaram e propuseram, em suas dissertações, problematizações entre as TIC e a educação. De forma específica, exploramos também a organização do PPGP (CAED/UFJF), suas dissertações desenvolvidas até o ano de 2023 e suas produções voltadas para as TIC.

Ao aproximarmos da mídia-educação, legitimamos o que apresentamos na introdução como: contexto metodológico ou tecnológico que pensa as TIC a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática; contexto crítico ou interpretativo crítico das informações: pensa as TIC como suporte e objeto de estudo em que saber compreender, interpretar e avaliar os conteúdos são ingredientes essenciais; contexto produtivo ou de produção ativa de conteúdos: pensa as TIC como linguagem, como forma de expressão e produção; e contexto intercultural: pensa as TIC na busca por promoção de justiça social nas relações culturais, visando um ensinar e aprender tecnológico que considere a pluralidade.

Baseando-nos nesses objetivos, formulamos a hipótese de que as dissertações dos gestores/diretores relacionadas às TIC teriam uma ligação primordial com o contexto metodológico ou tecnológico e com o ambiente produtivo, apresentando escassa ou nenhuma abordagem crítica e intercultural. Essa suposição se baseava na percepção de que a adoção das mídias nas práticas pedagógicas é frequentemente orientada por uma perspectiva instrumental intensa, muitas vezes com um potencial produtivo a ser maximizado.

Após diagnosticarmos que o trabalho docente passou a ser representado ou deliberado, no contexto pandêmico, na negligência de fatos ou momentos históricos, sociais e culturais, optamos por uma retomada histórica de marcos internacionais e nacionais da relação educação-comunicação. Nessas trajetórias, destacamos leis, projetos, programas, reuniões internacionais, congressos e declarações que compuseram historicamente a relação educação-comunicação.

Problematizamos a pós-graduação no Brasil, bem como enfatizamos os mestrados profissionais nesse contexto. Apresentamos o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), associado à UFJF e vinculado ao CAEd. Destacamos o número de professores do PPGP (CAEd/UFJF), sua linha de concentração e linhas de pesquisa, seus convênios firmados e o número de mestres formados pelo programa até o ano de 2023.

Feito esse percurso, adentramos na apresentação e problematização dos dados obtidos com as dissertações produzidas no PPGP (CAEd/UFJF) até o ano de 2023. Os resultados forneceram uma visão panorâmica do programa, bem como um aprofundamento nas pesquisas que versam sobre as TIC, desaguando de forma ainda mais específica naquelas desenvolvidas por gestores/diretores.

Assim, no panorama geral das dissertações desenvolvidas no PPGP (CAEd/UFJF), destacamos: i) os convênios firmados desde seu surgimento até o ano de 2023; ii) o número de defesas das dissertações; iii) os vínculos dos mestrados no que diz respeito ao local de trabalho; iv) o número de defesas das dissertações de acordo com as parcerias firmadas na Educação Básica; v) as secretarias estaduais de Educação Básica conveniadas; vi) as secretarias municipais de Educação Básica conveniadas; vi) as universidades federais e institutos conveniados; vii) as parcerias governamentais firmadas; e viii) os convênios internacionais firmados.

Os dados coletados indicam que, ao todo, o PPGP contou com 25 convênios firmados até o ano de 2023, dos quais advêm seus mestrados. A partir desses convênios firmados, faz-se perceptível que o PPGP (CAEd/UFJF) contou com 1054 defesas de dissertações até o ano de 2023. Constatamos que o número de defesas das dissertações é mais acentuado nas parcerias firmadas com a Educação Básica por esse o foco do PPGP.

Constatamos que o PPGP (CAEd/UFJF) consegue problematizar questões específicas da gestão e da avaliação pública em diferentes regiões e contextos. Isso permite que os alunos identifiquem e analisem problemas locais e, ao mesmo tempo, estabeleçam conexões e comparações com conhecimentos produzidos em outras áreas, desenvolvendo contribuições mais assertivas que podem ser implementadas em seus locais de trabalho educacionais. Cabe destacar a internacionalização do conhecimento realizada pelo programa ao firmar parcerias com Moçambique desde o ano de 2010. As primeiras avaliações institucionalizadas de Moçambique ocorreram nesse contexto.

Adentramos as discussões das dissertações defendidas pelos mestrados do PPGP (CAEd/UFJF) que possuem como temática central as TIC. Percebemos dois campos de pesquisa/intervenção: i) Educação Básica e Ensino Superior ii) Ensino, com maior direcionamento de pesquisas para o primeiro campo. A maior parte dos mestres pelo PPGP (CAEd/UFJF) se envolveu com as problematizações das TIC a partir da preocupação com suas formas de utilização pelos docentes. Contudo, assuntos diversos fizeram-se evidentes na relação com as TIC, como: políticas/projetos, gestão dos usos, formação docente para os usos

e interesse pela relação das TIC na Educação a Distância e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Dando continuidade às problematizações dos dados das dissertações que possuem relação com as TIC, visando encaminhamento para aquelas desenvolvidas pelos gestores/diretores escolares, destacamos: i) as ações de intervenções propostas no PAE; ii) a categorização dessas ações do PAE (proposição de formação continuada ou proposição de reestruturação de ações educacionais já existentes); e iii) o cruzamento analítico dos dados dessas ações educacionais visando aprofundamento.

Por fim, apresentamos: i) uma prévia geral dos trabalhos exercidos pelos mestrands responsáveis pelas 50 dissertações relacionadas às TIC do PPGP (CAEd/UFJF); ii) ênfase nos gestores/diretores autores das dissertações; iii) apresentação e problematização das dissertações desenvolvidas por esses gestores/diretores, destacando os objetivos e os Planos de Ação Educacionais (PAE); e iv) análise mídia-educativa dos contextos contemplados nas dissertações gestoras/diretoras.

Ao elaborarmos uma análise das dissertações gestoras/diretoras relacionadas às TIC, tendo como base os contextos mídia-educativos, confirmamos a hipótese fomentada na tese. As dissertações dos gestores/diretores do PPGP (CAEd/UFJF) relacionadas às TIC apresentaram relação principal com o contexto metodológico ou tecnológico e com o contexto produtivo, com poucas ou nenhuma aproximação crítica e intercultural. Assim, ratificamos neste estudo que a formação de gestores, especialmente diretores, precisa se voltar para os contextos crítico e intercultural.

Por vários motivos, a educação midiática geralmente permanece nas margens da escolaridade obrigatória. Tem-se a crença de que na era digital os jovens desenvolvem automaticamente as habilidades e os entendimentos que necessitam diretamente na relação com as mídias, simplesmente se envolvendo com elas. Pensamos de forma bem diferente, não compartilhamos desse otimismo um tanto quanto ingênuo em relação a um suposto potencial empoderador da mídia. Ainda, que o desenvolvimento crítico só acontece com a crítica, que por sua vez demanda estímulo a reflexão daquilo que está sendo utilizado via teoria.

Entendemos a educação midiática como algo que não se restringe ao manuseio de determinados artefatos tecnológicos. Pela sua dimensão profundamente socializadora e, portanto, formadora das subjetividades, particularmente no se refere às novas gerações, imersas nessa ecologia comunicacional, é necessário e urgente que ela implique em reflexão. Dai a defesa da mídia-educação

Assim, ela deve implicar em reflexão crítica de como determinada mídia funciona, comunica, representa o mundo, é produzida, quais estratégias utiliza para fidelizar seu público, bem como deve incentivar a produção ativa (Buckingham, 2023). Se queremos que nossos estudantes sejam midiaticamente educados precisamos adotar teorias sistemáticas e que tenham potencial para contribuir pedagogicamente nesse processo como direito básico de todos os jovens, zelando pelos princípios da educação, como pela inclusão e diversidade.

Longe de qualquer conclusão definitiva, os dados aqui apresentados são apenas um fragmento da vasta complexidade que envolve a relação entre TIC, mídia-educação, práticas pedagógicas e gestão. Ainda que esta tese tenha explorado nuances importantes e identificado lacunas, seu escopo setorizado em um único mestrado profissional é apenas um ponto de partida para investigações futuras. Acreditamos que outras pesquisas, ampliando a diversidade de instituições e contextos, poderão oferecer visões mais abrangentes e integradas.

Além disso, apontamos como uma direção promissora para futuros estudos a inclusão de entrevistas e relatos diretos de gestores, a fim de aprofundar a compreensão dos desafios e das potencialidades no uso das TIC na educação. Essa abordagem qualitativa pode enriquecer a análise, proporcionando *insights* valiosos sobre a vivência prática e as percepções dos sujeitos envolvidos.

Que este trabalho seja, portanto, um convite à reflexão e à continuidade da investigação acadêmica sobre as TIC na educação. Que inspire educadores, gestores e pesquisadores a questionar, inovar e transformar, contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento humano integral. A educação, enquanto ferramenta de emancipação, só alcançará seu pleno potencial quando guiada por princípios críticos e inclusivos. Nesse sentido, reafirmamos nosso compromisso com a construção de práticas educativas que não apenas ensinem sobre o mundo, mas também incentivem a transformação do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

AGUADED, Ignacio. A UNESCO reconhece internacionalmente a nossa revista “Comunicar” com o Global Mil Awards 2019, na Suécia. **Site Grupo Comunicar**, 2019. Disponível em: <<https://www.grupocomunicar.com/wp/revista-comunicar-pt/2020/05/12/a-unesco-reconhece-internacionalmente-a-nossa-revista-comunicar-com-o-global-mil-awards-2019-na-suecia/>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: os computadores na escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

ANDRADE, Gervásio Do Carmo. **A Formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2013. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

ANDRADE, Pedro Ferreira de. **Programa Nacional de Informática Educativa: a utilização da Informática na escola pública brasileira. (1970-2004)**. MEC: Secretaria de Educação a Distância, 1996.

ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José; MINTO, Lalo. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea Editora, 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; GOMES, Carlos Adriano Santos. Programa um computador por aluno (PROUCA): uma análise bibliométrica. **Educar em Revista**, n. 63, p. 267-288, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100267&script=sci_abstract> Acesso em: 18 dez. 2024.

ARAÚJO, Eliabe Rodrigues. **O processo de incorporação das tecnologias em sala de aula em uma escola de Araçuaí/MG**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORGES, Eliane Medeiros; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Juliana Alves. Recursos Educacionais Abertos (REA) Com Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para a produção de conhecimento em políticas educacionais: o caso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 1, p. 256-281, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000100256&script=sci_arttext> Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal (STF). **Convenção Americana sobre Direitos Humanos [recurso eletrônico]: anotada com a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal e**

da Corte Interamericana de Direitos Humanos/Supremo Tribunal Federal. – 2. ed. – Brasília: STF, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022. Publicado em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/>> Acesso em: 30 de jan. de 2023.

BRASIL. **Programa de Ação Imediata em Informática na Educação: 1º e 2º Graus.** Brasília: MEC/SG/SEINF/CPI, 1987.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática.** Edições Sesc SP, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan>> Acesso em: 18 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 2, p. 298–318, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>> Acesso em: 18 dez. 2024.

CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. **Educação em Revista**, n. 44, p. 185-208, 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n44/n44a10.pdf>> Acesso em 09 fev. 2023.

CHAUMIER, Jacques. Indexação: conceito, etapas e instrumentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v.21, n.1, p. 63-79, 1988. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/diego,+RBBD_21_N_1_2_Jan_Jun_1988%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/diego,+RBBD_21_N_1_2_Jan_Jun_1988%20(1).pdf)> Acesso em 18 dez. 2024.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Revista Comunicação & Educação**. n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330/159511>> Acesso em: 10 de fev. 2023.

COSTA, João Ribeiro. **Atuação do professor presencial no projeto Ensino Médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM.** 2015. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

DEVADOSS, Joseph Sagayaraj. **Media Education, Key Concepts, Perspectives, Difficulties and Main Paradigms.** Chennai, Índia: Arubu Publications, 2006.

DIAS, Rui Campos; TETÉ, Márcia Elisa. Histórico da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação pública do Brasil. *In*: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL, 2, Londrina. **Anais do evento**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016, p. 349 – 358. Disponível em: <<http://www.anais.uel.br/portal/index.php/eventohistoria>> Acesso em: 01 de fev. 2023.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; FERRARI, Adriana Cybele. Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. Especial, p. 213-253, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.usp.br/directbitstream/ae79628f-c926-494b-9b77-f169692b67ef/002846692_1.pdf Acesso em: 18 dez 2024

EDUCAMÍDIA: **Programa criado para capacitar professores e engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens**. Site palavra aberta, [s.d.]. Disponível em: <https://www.palavraaberta.org.br/atuacao/programa-educamidia> Acesso em: 02 de fev. 2023.

EDUCAMÍDIA. **Educamídia participa da Global Media and Information Literacy Week 2019**. Site palavra aberta, 2019. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educamidia-participa-da-global-media-and-information-literacy-week-2019/> Acesso em: 02 de fev. 2023.

FABRIS, Liliana.; FINCO, Mateus. Percepção de escolares no uso de laptops educacionais no contexto do projeto uca. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, v. 23, 2012. Anais do evento, São Paulo. <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/viewFile/1755/1516> Acesso em: 18 dez. 2024.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália**. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas, Sp: Papyrus, 2012.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Episódios de aprendizagem situada e multiletramentos: na escola, na pessoa e na formação**. Curitiba, PR: Appris, 2021.

FANTIN, Monica; MARTINS, Karine Joulie. **Entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a lei 14.533/23**, 2023. Cinema e Educação digital: a Lei 14.533, p. 40-53, 2023.

FAUSTINO, Deivison; Lippold, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023.

FERREIRA, Viviane Lima; GIRARDELLO, Gilka. Um olhar intercultural para a Mídia-Educação: diferenças e desigualdade nos contextos de acesso às mídias. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 1, p. 131-153, 2019. Disponível: <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7028924> Acesso em: 18 dez. 2024.

FERNANDES, Léa Marques. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio da Escola Estadual Maria Matos Silva**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

FILHO, Luciano Nery Ferreira. **O uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Lidiane Santos de; PINTO, Suzi Samá. Discursos Coletivos que revelam a Inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ambiente Escolar. **Revista Prisma.com**. Porto, Portugal. v.1, n. 28, p. 86 – 110, 2015. Disponível em: <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/1844>> Acesso em: 18 dez. 2024.

FRESQUET, Adriana. Políticas brasileñas del cine en la escuela: la Ley 13.006/14. **Perfiles de la Cultura Cubana**, n. 32, p. 71-97, 2023. Disponível em: <<https://perfiles.cult.cu/index.php/perfiles/article/view/160>> Acesso em: 18 dez. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho. **Mídia, educação e cidadania: para uma leitura crítica da mídia**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIRARDELO, Gilka, FANTIN, Monica (org.). **Prática culturais e consumo de mídia entre crianças**, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2009.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2004.

HISTÓRIA. **Site Cineduc**. s.d. Disponível em: <<https://www.cineduc.org.br/historia.html>> Acesso em: 10 de fev. 2023.

JUNIOR, Amadeu Da Silva. **Desafios na implementação e gestão das Tecnologias De Informação e comunicação nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual da cidade de Governador Valadares/MG**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 145. 2017.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LIMA, Alex Felipe Rodrigues; SACHSIDA, Adolfo; CARVALHO, Alexandre Xavier Ywata de. **Uma análise econométrica do Programa um Computador por Aluno**. Brasília, DF: Ipea, 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5957/595765441002/html/>> Acesso em: 18 dez. 2024.

MELO, Karine. **Sancionada a lei da Política de Inovação Educação Conectada**. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/sancionada-lei-de-politica-de-inovacao-educacao-conectada>> Acesso em: 02 fev. 2023.

MORAES, Maria Cândida. **Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Brasília: ProInfo/MEC, 1997.

MORAES, Raquel de Almeida. Educom, Eureka e Gênese: projetos pioneiros de informática nas escolas públicas brasileiras. **EccoS–Revista Científica**, n. 34, p. 35-52, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4372>> Acesso em: 18 dez. 2024.

MOURA JÚNIOR, Irenio Francisco de. **O Programa Banda Larga nas Escolas no contexto das políticas públicas de inclusão digital**. Trabalho de Conclusão de Curso [Especialização em Gestão Pública] – Diretoria de Formação Profissional e Especialização, Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, 2018.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; VIANA, Claudemir Edson; RAMOS, Daniela Oswald. Uma formação inovadora na interface educação e comunicação: aspectos da licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 218 – 228, 2018. Disponível em: <<http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/444>> Acesso em: 3 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/621-626>> Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, Daniel da Silva. **Tecnologias apropriadas para a implantação de banda larga nas escolas públicas urbanas e suas consequências e impactos sociais**. 2011. (Dissertação de Mestrado na Universidade de Brasília). Brasília: UnB, 2011.

OLIVEIRA, Fernanda Amaral de; DEFILIPPO, Juliana Gervason, SANT’ANNA, Priscila Fernandes; LAGUARDIA, Rafael Martins de Oliveira; BELLOSI, Tereza Cristina. A avaliação educacional em Moçambique. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v.2, n.1, p. 132–142, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32361>> Acesso em: 20 dez. 2025.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010a. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v36n03/v36n03a08.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010b.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: Educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

QUELHAS, Oswaldo Luiz Gonçalves; FILHO, José Rodrigues Faria; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/82>> Acesso em: 18 dez. 2024.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e pesquisa**, v. 44, n.1, p. 1-17, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Zx4JYVjsbD9zcC9MsWGY6vL/?lang=pt&format=html>> Acesso: 20 dez. 2025.

REZENDE, Vanessa de Souza; CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. Educação e prática pedagógica: das relações conceituais às reflexões sobre didática, currículo e atuação docente. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 2, n. 2, p. 123-133, 2021. Disponível em: <<http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/journal/dialogosplurais/article/6127f902a953950e374f3a32>> Acesso em: 18 dez. 2024.

SANTOS, Adelcio Machado dos; SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da; SANTOS, Laurita Christina Bonfim; GOULART, Cátia Cilene Diogo; ALVES, Andreia Cristiane Cuesta; FERREIRA, Luciana Moura. Educação a distância para formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2318-2333, 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9983/3917>> Acesso em: 21 dez. 2024.

SANTOS, Marcelo. **Global MIL Week 2015 contou com representante da ABPEducom**. Site da ABPEducom, 2015. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/global-mil-week-2015-contou-com-representante-da-abpeducom>> Acesso em: 03 de fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 21-35, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TJQnkx9xd9FdXGRRZxmDbjr/?lang=pt>> Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA BRITO, Jorge Maurício da. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>> Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, Renan Eduardo da; CASAGRANDE, Monalisa Alberton. Programa educação conectada: o uso de tecnologia para o cumprimento das metas de educação básica no plano nacional de educação. **Cadernos UniFOA**, Anais, Volta Redonda, n. 43, p. 109 – 120, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/3332>> Acesso em: 02 de fev. 2023.

SIMÕES, Luiza Lulia Feitosa. Aspectos históricos da utilização da informática em ambientes educacionais no Brasil: um estudo bibliográfico. **Faculdades Cearenses em Revista**, Fortaleza, v.2, n.2, p. 43 – 54, 2010. Disponível em: <<https://www.faculdadescearenses.edu.br/revista2/index.php/representantes/2013-03-15-16-49-12/49-aspectos-historicos-da-utilizacao-da-informatica-em-ambientes-educacionais-no-brasil>> Acesso em 03 de fev. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 19-74., jan./mar., 1999.

Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2540392>> Acesso em: 16 de fev. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 19, p. 12 – 24, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>> Acesso em: 03 de fev. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. **Revista ECA**, São Paulo, v. XII, n. 2, p. 7 – 12, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/galdino.sousa/Downloads/37634-Texto%20do%20artigo-44232-1-10-20120809.pdf>> Acesso em: 03 de fev. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Planejando os projetos de comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Gestão dos processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002a. p. 157-17.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**. São Paulo. n. 2, p. 15 – 26, 2014a. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>> Acesso em: 10 de fev. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**. v.4, n. 1, p. 19-34, 2014b. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>> Acesso em 16 de fev. 2023.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883>> Acesso em: 18 dez. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, p. 173-190, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/JqwYSzDhpk4NPXLxx8WQGLc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 09 mar. 2023.

SPAGNOLO, Carla. **Formação continuada de professores e projeto PROUCA**: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais. Dissertação de Mestrado. 2013. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC – RS, Rio Grande do Sul, 2013.

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas. **Mestrado Profissional em Educação: histórico e tendências**. Tese de Doutorado. 2017. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2000. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/cidadania/wp-content/uploads/2014/04/Livro-verde.pdf>> Acesso em: 01 de fev 2023.

UNESCO. **Contagem regressiva para a Semana Global de Alfabetização em Mídia e Informação**, 2015. Site da UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://www.unesco.org/en/articles/countdown-global-media-and-information-literacy-week-2015>> Acesso em: 03 de fev. de 2023.

VESFAL, Livian Cristina. **A utilização das TICs na educação básica: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi Kim. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/ulis/cgibin/ulis.pl?catno=192971>> Acesso em: 18 dez. 2024.

Yuk Hui. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.