UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

EDILANE CARVALHO TELES

Entre o *dizer* e o *fazer* com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo

São Paulo
2019

EDILANE CARVALHO TELES

Entre o *dizer* e o *fazer* com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP), para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Área de concentração III: Interfaces Sociais da Comunicação

Linha de Pesquisa: Comunicação: Interfaces e Institucionalidades

Orientador: Dr. Adilson Odair Citelli

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Teles, Edilane Carvalho Teles

Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na
formação inicial do pedagogo / Edilane Carvalho Teles
Teles ; orientador, Adilson Odair Citelli. -- São Paulo,
2020.

323 p.: il. + CD.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade
de São Paulo.

Bibliografia

Versão original

1. Linguagem 2. Comunicação 3. Educação 4. Currículo 5.
TIC's e Mídias I. Citelli, Adilson Odair II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

TELES, Edilane C. **Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2019.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Orientador: Profº. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha querida Mãe (*in memoriam*) por ser minha
inspiração e maior incentivadora.

À minha amada família, pela torcida, respeito, amor e
apoio.

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram com a pesquisa e meu percurso até aqui, pois, reconheço e compreendo este trabalho e momento da vida, como um longo caminho com muitas pessoas importantes, que possibilitaram sua construção.

À minha Mãe (*in memoriam*) que sempre acreditou em meu potencial, incentivadora que me levava muitas vezes segurando pelas mãos para que meus sonhos se realizassem, e ela sabia que estudar era o principal deles.

À família que construí, meu marido que me apoia incondicionalmente, me acompanhando para que continue seguindo o caminho que escolhi, mesmo que isso o tenha levado para muito longe de suas origens. À nossa amada, rumorosa e rebelde ‘em potencial’ filha, minha “quebra de raciocínio” preferida, que me chamou a cada escrita de frase, rompendo a ideia, mas lembrando de sua existência tão querida, colorida e especial.

Às minhas irmãs, Josefa, Denise e Zany pela torcida e crença de que ‘posso tudo!’.

Aos amigos especiais que também fizeram parte deste percurso: Adriana Maria de Almeida Campana, Ceres Marisa Santos, Edmerson dos Santos Reis, Fernanda Lima de Souza e Gabriel Campana, os mais significativos nesta construção, pela inspiração em muitos momentos diversos da vida.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade de São Paulo (USP) pela realização deste doutorado. A UNEB, pelas oportunidades que oferece a toda comunidade, inclusive aos docentes, como a bolsa do Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da UNEB (PAC-DT) concedida para apoio financeiro.

Ao Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, pela orientação e atenção, bem como outros conhecimentos e informações que ampliaram muito as possibilidades da pesquisa e minha como profissional.

A todos os professores do Doutorado pelos muitos conhecimentos e orientações que fundamentam este trabalho, em especial, o prof. Dr. Eneus Trindade e a Profa. Dra. Roseli Fígaro, por suas aulas inspiradoras durante a construção do projeto.

À banca de qualificação pelas contribuições cercadas de cuidado e atenção, as quais proporcionaram refletir as bases do arcabouço teórico-metodológico e epistemológico nas sistematizações apresentadas.

Aos parceiros de estudos e discussões que ajudaram a pensar e avançar sobre os conceitos da tese, o EDUCERE (Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território) e MECOM (Grupo de Estudos Mediações Educomunicativas).

Aos docentes, discentes e coordenadores dos cursos de Pedagogia da UNEB que participaram da pesquisa, dando sentido e importância à investigação.

Um agradecimento especial aos discentes que cruzaram meu longo caminho com esta pesquisa, foram vocês que permitiram os avanços no fazer.

Muitíssimo obrigada!

Sentimos que os pensamentos são como uma paisagem que vimos e que se espera que descrevamos, mas que não lembramos o suficiente para descrever como todas as partes se encaixam. De modo similar, pensamos, não podemos descrever o pensamento após o evento porque, então, os muitos delicados processos foram perdidos de vista. Gostaria, por assim dizer, de ver essas coisas intrincadas com lente de aumento. (Pense na proposição “Tudo está em fluxo”).
WITTGENSTEIN, 2003, p. 77

TELES, Edilane C. **Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2019.

RESUMO

Esta tese busca interpretar e compreender nos discursos e nas práticas formativas dos currículos de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), as interfaces dos processos comunicacionais na educação, a fim de refletir as ações e fronteiras dos percursos construídos no diálogo entre os campos (Educação e Comunicação). Para tanto, analisa três (3) proposições curriculares diferenciadas, no contexto de escolhas da *multicampia* da universidade, cenário de atuação dos cursos, destacando as referências e implicações da comunicação como um viés (edu)comunicativo nas mediações e elaborações de projetos *com e para* os usos das Tecnologias da Informação e Comunicação e mídias. Nesta perspectiva, sugere a partir dos entendimentos dos discursos, do lugar, tempo-espço dos contextos, esclarecer as relações entre as abordagens de mídia-educação, tecnologias na/para educação e/ou ainda educomunicação, entre outras bases conceituais e metodológicas, com vistas à exigência de novas proposições para o currículo. Como resultado, apresenta um mapeamento das ações e matrizes discursivas, arriscando um *design didático*, pautado na hipertextualidade e imbricamento entre os campos, como um lastro para a ampliação das possibilidades e definição de novos processos formativos e comunicacionais dos graduandos. De opção metodológica qualitativa, tem inspiração na hermenêutica filosófica como referência para a interpretação e compreensão dos processos e teorias, em que se pretende entender num percurso de investigação crítica, a relação dos campos em duas vias, da Educação à Comunicação e vice-versa, na potencialização das propostas. A metodologia e método se sustentam ainda, na pesquisa participante em diálogo com a proposição construída nas experiências como *medium* para a criação dos argumentos apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Comunicação; Educação; Currículo; TIC's e Mídias.

TELES, Edilane C. **Between *saying* and *doing* with the media and technologies in the initial formation of the pedagogue**. 2019. Thesis (Doctorate in Communication Sciences) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2019.

ABSTRACT

This thesis intends to interpret and understand the interfaces of communicational processes in education, within the discourses and formative practices of the pedagogy curricula of the University of the State of Bahia (UNEB), in order to consider the actions and boundaries of the courses built in the dialogue between the Education and Communication fields. To this end, it analyzes three (3) differentiated curricular propositions, in the context of choices of the university's *multicampia*, scenario of the curriculum's activities, highlighting the references and implications of communication as an educational communicative bias in mediations and elaborations of projects *with* and *to* the uses of Information and Communication Technologies and media. In this perspective, it suggests, from the understandings of the speeches, of the place, of the contexts time-space, to clarify the relations between the approaches of media-education, technologies in / for education and / or even educommunication, among other conceptual and methodological bases, with the intent of the demand for new proposals for the curriculum. As a result, it presents a mapping of discursive actions and matrices, attempting a *didactic design*, based on hypertextuality and intermingling between fields, as a support for expanding the possibilities and defining new formative and communicational processes of the graduating students. With a qualitative methodological option, it is inspired by philosophical hermeneutics as a reference to the interpretation and understanding of the processes and the theories, in which it is sought to understand, in a course of critical investigation, the relationship of fields in two ways: from Education to Communication and vice-versa, enhancing the proposals. The methodology and method are also supported by participant research in tandem with the proposition built on experiences as a medium for the creation of the arguments presented.

KEYWORDS: Language; Communication; Education; Curriculum; ICT and Media

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número das entrevistas selecionadas por departamento.....	45
Tabela 2 - Quantitativo das palavras que mais aparecem nas entrevistas docentes	183
Tabela 3 - Quantitativo das palavras que mais aparecem nas entrevistas discentes	204
Tabela 4 - Quantitativo das palavras que mais aparecem nas entrevistas dos coordenadores	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa geral com os conceitos da tese.....	20
Figura 2 - Mapa com os conceitos abordados na introdução	27
Figura 3 - Principais categorias e sub-categorias da pesquisa.....	35
Figura 4 - Mapa com as categorias referentes ao percurso metodológico.....	43
Figura 5 - Proposição do círculo hermenêutico para investigação das matrizes	58
Figura 6 - Mapa com a síntese dos currículos	60
Figura 7 - Mapa de localização dos Campi da UNEB (2017).....	63
Figura 8 - Departamentos que têm o curso de Pedagogia, em destaque, os escolhidos	67
Figura 9 - Organograma das disciplinas ofertadas na área (DEDC I).....	84
Figura 10 - Organograma das disciplinas ofertadas na área - DCH III	89
Figura 11 - Organograma das disciplinas ofertadas na área (DEDC VII).....	94
Figura 12 - Mapa perspectivas da formação.....	100
Figura 13 - Mapa estudos e práticas com as TIC's e mídias	135
Figura 14 - Mapa Currículo e matrizes discursivas.....	163
Figura 15 - Palavras mais citadas nas entrevistas docentes.....	183
Figura 16 - Palavras mais citadas pelos colaboradores discentes durante as entrevistas	204
Figura 17 - Palavras mais citadas pelos coordenadores nas entrevistas	220
Figura 18 - Mapa convergências dos currículos de pedagogia.....	238
Figura 19 - Aspectos e áreas definidas pelos estudos na interface	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos e pressupostos definidos à tese	41
Quadro 2 - Colaboradores da pesquisa	44
Quadro 3 - Técnicas de operacionalização	45
Quadro 4 - Etapas de realização da investigação	46
Quadro 5 - Currículos de Pedagogia / Departamento e municípios	64
Quadro 6 - Organização geral dos cursos selecionados para a realização da pesquisa	69
Quadro 7 - Documentos oficiais que fundamentam os currículos	70
Quadro 8 - Aspectos gerais da organização dos currículos	73
Quadro 9 - Componentes curriculares e/ou percursos que envolvem os estudos das TIC's e mídias	77
Quadro 10 - Componentes curriculares de cada departamento que possuem similaridades	79
Quadro 11 - Ementas dos componentes curriculares relacionados ao objeto do DEDC I	85
Quadro 12 - Ementas dos componentes curriculares relacionados ao objeto no DCH III	90
Quadro 13 - Ementas dos componentes curriculares relacionadas ao objeto no DEDC VII ...	93
Quadro 14 - Perspectivas dos colaboradores	178
Quadro 15 - Caracterizações para facilitar o entendimento das falas/narrativas	179
Quadro 16 - Categorias analisadas nas matrizes discursivas	180
Quadro 17 - Docentes que colaboraram nas entrevistas	182
Quadro 18 - Discentes que colaboraram nas entrevistas	202
Quadro 19 - Coordenadores de curso que colaboraram nas entrevistas	219
Quadro 20 - Abordagens identificadas nos currículos	240
Quadro 21 - Convergências e divergências entre os currículos e matrizes discursivas	246
Quadro 22 - Ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (2015)	255
Quadro 23 - Etapas simplificadas de propostas que propõem o conhecimento de forma ativa	256
Quadro 24 - Sistematização proposta a partir das matrizes curriculares e discursivas	260

QUADROS DE ENTREVISTAS

Quadro de entrevista 1 - Formação docente	185
Quadro de entrevista 2 - Atuação docente.....	187
Quadro de entrevista 3 - Estudos e pesquisas na área	206
Quadro de entrevista 4 - Formação dos coordenadores de curso	220

LISTA DE SIGLAS

DA	Diretório Acadêmico
DEDC I	Departamento de Educação - Campus I
DCH III	Departamento de Ciências Humanas - Campus III
DEDC VII	Departamento de Educação - Campus VII
DEPTO	Departamento
EDUCOM	Educomunicação e Núcleo de Educação e Comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ME	Mídia-educação
NCE/USP	Núcleo de Comunicação e Educação / Universidade de São Paulo
NDE	Núcleo Docente Estruturante (Responsáveis pela reformulação curricular)
SEC	Secretaria de Educação
TEC's	Tópicos especiais em Educação e Contemporaneidade
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEAD	Universidade de Educação a distância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
PARTE I - INTRODUÇÃO DA PESQUISA	26
1 GÊNESE DA PESQUISA	28
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	33
1.1.1 Procedimentos de investigação	38
1.1.2 A hermenêutica como percurso metodológico das matrizes discursivas	48
2. MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UNEB	61
2.1 CAMPO E CONTEXTO	62
2.1.1 Delimitação do campo e objeto de pesquisa	70
2.2 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO: TIC'S E MÍDIAS NOS CURRÍCULOS	81
2.2.1 O Departamento de Educação, Campus I (DEDC I/Currículo 1)	81
2.2.2 O Departamento de Ciências Humanas, Campus III (Currículo 2/DCH III)	87
2.2.3 O Departamento de Educação, Campus VII (Currículo 3/DEDC VII)	91
2.3 OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UNEB E A PERSPECTIVA COMUNICACIONAL	96
PARTE II- CONCEITOS E FUNDAMENTOS	99
3 OS CAMPOS DE CONHECIMENTOS E AS PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS DE FORMAÇÃO	100
3.1 ENTENDIMENTOS SOBRE OS CONCEITOS	104
3.2 ENTRE AS PERSPECTIVAS INSTRUMENTAL, A COMUNICATIVA E A CRÍTICA	106
3.2.1 Perspectiva instrumental	110
3.2.2 Perspectiva comunicativa	112
3.2.3 A crítica e a perspectiva (edu)comunicativa	118
3.3 A COMUNICAÇÃO E OS ASPECTOS ESTRUTURANTES DAS PROPOSTAS NO(S) CAMPO(S)	123
3.4 A INTERFACE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO E DE FORMAÇÃO	127
4 ESTUDOS E PRÁTICAS COM/PARA AS TIC'S E MÍDIAS	136

4.1 CONCEITOS DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS COMO <i>TECHNÈ</i> E <i>INSTRUMENTUM</i>	138
4.1.1 Técnica e Instrumentum nas abordagens formativas	144
4.2 DISCURSOS NO CAMPO: MÍDIA-EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS NA/DA/PARA A EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICACÃO	150
4.2.1 Mídia-educação (ME)	153
4.2.2 Tecnologias na/da/para a educação	156
4.2.3 Educomunicação (EDUCOM)	158
PARTE III - CONTEXTOS DOS ESTUDOS	162
5 LINGUAGENS E DISCURSOS	164
5.1 LINGUAGEM E FORMAÇÃO: NUANCES DAS MATRIZES	167
5.1.1 Sobre o(s) discurso(s)	173
5.1.2 Sobre as falas e narrativas na tese	176
5.2 ESTRATÉGIAS E ANÁLISES DAS MATRIZES DISCURSIVAS	178
5.2.1 Categorias das análises / entrevistas	180
5.3 DISCURSOS DOCENTES	181
5.3.1 Percurso de formação com as TIC's, mídias	184
5.3.2 Atuação com o(s) componente(s) curricular(es)	187
5.3.3 Currículo e inter-relação com as TIC's e mídias	189
5.3.4 Organização do componente curricular: ementas, referências, metodologias	197
5.3.5 Lugar, tempo e espaço dos componentes curriculares no curso	200
5.4 DISCURSOS DISCENTES	202
5.4.1 Estudos e pesquisa na área	205
5.4.2 Relação com o ECS (Estágio Curricular Supervisionado) e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)	208
5.4.3 A área a partir e com a inter-relação dos campos	210
5.4.4 Referências sobre a abordagem formativa e prática profissional futura	214
5.4.5 Espaços-tempos para a área de formação	216
5.5 DISCURSOS DAS COORDENAÇÕES DOS CURSOS	218
5.5.1 Formação acadêmico-científica	220
5.5.2 Pedagogia e as especificidades da interface	221
5.5.3 O currículo e a inter-relação TIC's, mídias e Educação	224

5.5.4 Organização do(s) componente(s) curricular(es)	225
5.5.5 Espaços-tempos dos componente(s) curricular(es) na matriz de formação	226
5.6 USOS DAS TIC'S E MÍDIAS E O NÚCLEO DE APROFUNDAMENTOS DE ESTUDOS NA INTERFACE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (EDUCOM)	229
6 OS DISCURSOS NA ACÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS E TENTATIVAS	239
6.1 A INTERFACE NOS USOS DAS TIC'S E MÍDIAS	240
6.1.1 Convergências formativas que atravessam as experiências	245
6.2 EXPERIÊNCIAS COM AS TIC'S E MÍDIAS	248
6.2.1 A experiência como categoria de análise	251
6.2.2 Uma proposta em formação: Entre o dizer e o fazer	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	269
APÊNDICE	280
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	280
APÊNDICE 2 - Entrevista semiestruturada I - (Docente)	282
APÊNDICE 3 - Entrevista semiestruturada II (Coordenadores dos cursos)	283
APÊNDICE 4 - Entrevista semiestruturada III (Docentes)	284
APÊNDICE 5 - Entrevista semiestruturada IV (Discentes)	285
ANEXOS	286
Anexo 1 - Fluxograma DEDC I	286
Anexo 2 - Fluxograma DCH III (Núcleo de Educação Infantil e Séries iniciais)	287
Anexo 3 - Fluxograma DCH III (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos)	288
Anexo 4 - Fluxograma DCH III (Núcleo de Educação e Comunicação)	289
Anexo 5 - Fluxograma DEDC VII	290
Anexo 6 - Fluxograma DEDC VII - Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade - TEC (90h)	291
EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURRÍCULOS	293
DEDC I	293

Anexo 7 - Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação	293
Anexo 8 - Antropologia da Mídia	295
Anexo 9 - Educação a Distância	296
Anexo 10 - Metodologia da Alfabetização e tecnologias da informação e Comunicação - Laboratório de investigação criativa	298
Anexo 11 - Núcleo de Estudos Integradores (NEI)	300
DCH III	301
Anexo 12 - Educação e Comunicação	301
Anexo 13 - Educação e tecnologia da informação e comunicação	303
Anexo 14 - Educação a distância	304
Anexo 15 - Linguagens e comunicação	305
Anexo 16 - Estágio curricular supervisionado II	307
Anexo 17 - Didática e tecnologias	310
Anexo 18 - Seminários Temáticos	312
Anexo 19 - Estágio curricular supervisionado III	314
Anexo 20 - Laboratório de comunicação	317
Anexo 21 - Tecnologias na educação	318
Anexo 22 - Estágio curricular supervisionado IV	320
DEDC VII	322
Anexo 23 - Tecnologia da Informação e da Comunicação	322
Anexo 24 - Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade - TEC	323

Figura 1 - Mapa geral com os conceitos da tese¹

Fonte: A autora.

¹ Na versão impressa tem formato maior para viabilizar a leitura

INTRODUÇÃO

[...] a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação.

Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade. (FREIRE, 1983, p. 47)

A cada etapa deste estudo uma epígrafe provoca as reflexões que seguirão, e assim, inicia com as palavras acima, como referência à investigação dos entendimentos de um dos processos de formação no campo educacional, encontrando no cenário social, cultural, formativo e político brasileiro em diálogo com o próprio contexto e o mundo, os princípios que fundamentam a pesquisa, a qual se fortalece diante das incertezas e instabilidades dos lugares das práticas pedagógicas com os processos e meios comunicacionais, exigindo maior apropriação das inter-relações, por isso, sua proposição, ao pautar a indissociabilidade da comunicação e da educação e vive-versa, como percurso de interpretação da própria realidade.

A presente tese, construída a partir do Doutorado interinstitucional (Dinter), do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP), com o Departamento de Ciências Humanas, Campus III da Universidade do Estado da Bahia, (DCH III/UNEB), em Juazeiro (BA), tem como propósito a realização da pesquisa “Entre o *dizer* e o *fazer* com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo”, sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli. A qual foi possível e se realizou com a parceria das instituições, que aconteceu em paralelo e grande convergência, com os trabalhos realizados no campo profissional, uma vez que a formação não prevê afastamento total das atividades laborais do departamento e universidade (DCH III/UNEB), onde atuo como docente dos componentes curriculares² relacionados à interface de Educação com as TIC’s e mídias no curso de licenciatura de Pedagogia e de Comunicação e Educação no curso de Jornalismo em multimeios. Assim, além dos fundamentos epistemológicos das áreas específicas, se propôs a repensar as práticas de

² **Tópico de formação básica:** Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação, 4º semestre, 60 horas; **Tópico de formação diversificada do núcleo e Educação e Comunicação:** Estágio Curricular supervisionado, 5º (90h), 6º (105h), 7º (105h) e 8º (105h) semestres; Didática e tecnologias, 7º semestre, Tecnologias na Educação, 8º semestre, 60 horas.

(re)formulação do campo de atuação profissional, cujas pesquisas e estudos possibilitaram ampliar as compreensões das dimensões científica, educativa e profissional dos campos.

Na tese, o diálogo e a interface dos campos evidenciaram que os processos comunicacionais, nas mediações pedagógicas e formativas dos currículos, as intencionalidades dos discursos e os percursos praxiológicos dos sujeitos sobre o objeto, denotam a perspectiva da diversidade nos contextos, os quais serviram de referências para sua construção. Nesta, as inter-relações (no plural, por que são múltiplas) buscam compreender no imbricamento das questões, outros/novos sentidos e significados, pois o lugar e os tempos-espacos das escolhas efetivadas carecem de maior investigação nas dimensões conceitual, epistemológica e metodológica das propostas, cujos direcionamentos, não se constituem em meros jogos de palavras, mas sim, um real tensionamento entre os campos/áreas (educação e comunicação, TIC's e mídias) na formação inicial e na práxis que orientam os discursos.

As observações e análises a partir do campo, evidenciaram ainda, que na Pedagogia (BAHIA, 2007; 2008; 2011), as escolhas e os direcionamentos para as proposições à interface é do educacional para o comunicacional e, em Comunicação social e Jornalismo³ (BAHIA, 2013; 2017), da comunicação para educação, entretanto, ambos buscando a convergência. O destaque para esta diferença tem relevância, pois, como as práticas têm apontado, cada grupo tendencia como ponto de partida e escopo das escolhas científicas e formativas, o próprio campo, o que enfatiza a complexidade nas formações, portanto, sua relevância de investigação.

A pesquisa possibilitou muitas análises sobre os construtos cognitivos e epistemológicos entre o *dizer* e *fazer* nos contextos da formação inicial do pedagogo, cuja ênfase teve sua centralidade na compreensão dos processos comunicacionais na educação, ao refletir como esta última, direciona os desafios da interface dos campos. Se por um lado, as proposições teórico-metodológicas não faltam, por outro, é perceptível um distanciamento entre os campos, a citar, como exemplo, a presença a ser compreendida das interações dos sujeitos com os meios, nas dimensões do mundo da vida, envolvendo as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) e mídias nos espaços, lugares e/ou ainda *não lugares* (AUGÉ, 2000) dos/nos tempos que se fazem presentes. Portanto, busca definir e delimitar os percursos que a UNEB tem proposto para esta área, a fim de situar e validar a relevância da investigação que o objeto promove no encontro, como um possível lugar de 'partida' para repensar a práxis.

³ Com o acréscimo do Currículo do Jornalismo em multimeios (Comunicação Social) que no contexto do DCH III amplia as observações e complexidades da interface, pois os dois cursos atuam com convergências e posicionamentos próximos, o que possibilitou ampliar os entendimentos naquele contexto e na pesquisa como um todo.

Duas das palavras mais significativas que se constituem como categorias-chave desde o início do estudo e referências a serem elucidadas, são *dizer* e *fazer*. A primeira verbo transitivo direto e bitransitivo (BECHARA, 2009), expõe através do próprio termo, o significado sinonímico em ‘expressar, enunciar’ e quanto ao bitransitivo, as palavras relacionadas aos cumprimentos a alguém. Assim, enunciar, expressar, expor, emitir, discursar, afirmar, entre outros tantos significados, na tese, estão relacionadas ao discurso, este último, um substantivo masculino (BECHARA, 2009), que expressa uma mensagem oral, perante alguém ou um grupo. Desta forma, a pesquisa busca parte de sua sustentação nos estudos da linguagem (ARAÚJO, 2004), nas compreensões sobre as palavras que se apresentam como ‘pontos’ de forças maiores que a própria gramática, para os sentidos que os discursos apresentam, cujo fenômeno não se encontra centrado isoladamente na língua, mas como “[...] ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (BRANDÃO, 1993, p. 12).

A segunda categoria *fazer* entra em contraponto e, ao mesmo tempo, busca através da possibilidade de um encontro dialético com o discurso, a centralidade de como se efetiva na práxis. Ou o *dizer* seria a própria práxis? Pergunta a ser investigada. Para a língua portuguesa, *fazer*⁴ é um verbo de classe gramatical (bitransitivo, predicativo, pronominal, transitivo direto, transitivo direto predicativo e transitivo indireto), do tipo irregular, que define a produção através de determinadas ações, ou seja, a realização de algo, sendo ainda referido como “algo abstrato”⁵. Observar-se-á que as ações praxiológicas que se pretende realizar e/ou conhecer, também estão ligadas às intencionalidades (SEARLE, 2005) e movimentos dos sujeitos, o que deixa em aberto, as possibilidades de ‘concretudes’ esperadas, uma vez que, também representam as múltiplas interpretações sobre as práticas sustentadas nos discursos, não fixadas nos contextos. Assim, são duas categorias que se espera diluir na transversalidade da hermenêutica construída, buscando por fim, uma aproximação da(s) sua(s) própria(s) dimensão(ões).

Dentre as proposições encontradas, a referida área e objeto estão relacionados às TIC’s e mídias, que em algumas propostas têm lugares e tempos-espacos definidos (componente(s), semestre letivo, ementa(s) e referência(s)), em outros, não se encontram claramente explicitados, cujos termos/palavras, caracterizações e justificativas que os definem, exigem maiores cuidados, pois, estar situado ou não nos currículos, se constitui em uma categoria importante da formação. Sobre este aspecto, inspira-se no conceito do *não-lugar*, proposto por Augé (2000), aqui incluído, para referir-se às (in)coerências e distanciamentos das escolhas,

⁴ <<https://www.dicio.com.br/fazer/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

⁵ IDEM.

que diferem nas proposições curriculares nos departamentos da universidade, cujos estudos em questão, ora se apresentam no início, ora no final, sem, contudo, haver convergências entre eles, nos desafiando a compreender os espaços como um “lugar praticado” (DE CERTEAU, 1998).

O escopo é apresentar um trabalho que tem na inter-relação entre o *dizer* e o *fazer* uma motivação para (re)pensar as propostas e práticas com as TIC's e mídias no contexto de formação inicial do pedagogo e, como esta poderia incidir mais ‘fortemente’ nos fazeres do cotidiano, ‘prometidos’ nos discursos, mas que nem sempre as intencionalidades estão em consonância dialógica, entre a construção da realidade e as promessas difusas através das palavras, vistas como difíceis de serem efetivadas, colocando em discussão as decisões da formação. O percurso será iniciado com um memorial próprio, como discente, docente e pesquisadora da área, onde dúvidas, estudos, questões, inquietações e buscas por possibilidades de respostas darão o tom da gênese como sujeito e produto do processo construído.

A tese está organizada em três partes e seis capítulos. A primeira, com os capítulos 1 e 2, que em linhas gerais sistematizam a investigação, direcionam à gênese do estudo e objeto, analisando o perfil do campo, os contextos e a delimitação construída, os quais definem a hermenêutica filosófica e a pesquisa participante, como percursos teórico-metodológicos para os entendimentos dos discursos, com ênfase no conceito de experiência nas práticas individualizadas e apresentando um mapeamento dos espaços da pesquisa.

A parte II aborda os “Conceitos e fundamentos”, em dois Capítulos (3 e 4) centrados nas estruturas formativas, com vistas a compreender nos currículos, a partir das racionalidades presentes, os vieses que se movimentam entre: o instrumental, o tecnológico/midiático e a possibilidade comunicativa e/ou (edu)comunicativa, das proposições e referências que sustentam os entendimentos. Em seguida, sua organização, cujas bases individualizam na interface, os princípios epistemológicos dos processos que se imbricam nos diálogos nos/com os campos, aspecto central do quinto capítulo, o qual aponta os direcionamentos de maior incidência, como, por exemplo, mídia-educação, tecnologias na/da/para a educação e a educomunicação.

A pesquisa tem continuidade com a terceira e última parte sobre os “Contextos dos estudos”, organizada em dois capítulos (5 e 6), de análise das matrizes discursivas dos sujeitos (docentes, discentes e coordenadores de curso), com os dados fundamentados e inter-relacionados com os capítulos anteriores; apresenta e compara as três propostas, investigando na presença da perspectiva comunicacional, as categorias levantadas, com os entendimentos que a formação inicial tem sobre as TIC's e mídias, dos documentos oficiais às práticas

instituídas. Dá continuidade com os entrelaçamentos da linguagem no campo educacional, como fenômeno e *medium* de construção.

O último capítulo, parte ainda, das tentativas de convergências encontradas, para a proposição de um (entre outros) *design* formativo/didático com as TIC's e mídias, numa construção dialógica e de referências à práxis, uma vez que a tese se propõe como superação de um discurso presente nos contextos que pouco se efetiva nas experiências.

Cada um dos capítulos foi organizado a partir de um mapa mental, o qual perpassa as categorias e subcategorias investigadas na construção dos discursos, cujo escopo imagético foi principalmente delimitar os percursos hipertextuais dos conhecimentos e elementos básicos para o entendimento das questões. Assim, parte-se de uma mapa maior (início deste capítulo), envolvendo as especificidades, da introdução aos demais tópicos.

Para facilitar a interpretação do mapeamento e cruzamento das informações, os currículos foram organizados em tabelas, quadros e figuras, os quais foram delimitados por uma cor de identificação, assim definidas:

PARTE I - INTRODUÇÃO DA PESQUISA

[...] se a hermenêutica é verdadeiramente universal, é inicialmente porque somos seres que vivem, à primeira vista, no elemento insuperável do sentido, de um sentido que nós nos esforçamos para entender e que pressupostos desde então necessariamente. Mas esse sentido é sempre o sentido das próprias coisas, daquilo que elas querem dizer, um sentido que certamente ultrapassa nossas pobres interpretações e o horizonte limitado, [...] mas sempre aplicável, da nossa linguagem. (GRONDIN, 2012, p. 146-147)

Figura 2 - Mapa com os conceitos abordados na introdução

Fonte: A autora.

1 GÊNESE DA PESQUISA

Em um contexto de transformações e complexidades não compreendidas, este estudo destaca os processos comunicacionais como dimensão essencial à vida e à formação dos sujeitos, pois, em se tratando da pedagogia, – lugar onde esta pesquisa emerge –, nem sempre são evidenciados como possibilidades crítico-reflexivas, de fortalecimento e potencialização ao campo educacional. Nesta perspectiva, diante do distanciamento entre discursos e práticas, alguns desafios são observados: o primeiro, refere-se às especificidades dos dois campos (Educação e Comunicação), os quais, possuem objetos diversos nos espaços científico e profissional, com percursos e atuações distintas, encontrando-se na interface. Em segundo, os estudos sobre o entrelaçamento das fronteiras que promovem conceitual e epistemologicamente os discursos, os quais, dependendo da abordagem e perspectiva de currículo, apresentam escopos e construtos teórico-metodológicos diferenciados, ou seja, quando, o objeto é pensado a partir do campo educacional, as escolhas e práxis são diferentes daquelas que se apresentam na formação a partir do campo comunicacional, em especial, se tratando de propostas e práticas com as TIC's e mídias, daí, a necessidade desta pesquisa estar situada na interface como princípio primeiro de entendimento do objeto. Neste, discursos e práxis são elaborados por nós, ao mesmo tempo que nos formam, ganham força no ato de proferir e comunicar a/na educação, dando ênfase ao sentido da palavra, que segundo Baccega (1995),

[...] é constituído através de processo, está presente sempre, vez que ele está contido na própria interação social. Mas é sempre fugidio. O indivíduo/sujeito apreende o sentido, porém parece escapar-lhe. O sentido é inesgotável e remete para a ação, para a dinâmica da vida social, para a práxis. (p. 35)

Nesse entendimento, a proposição de investigação foi formulada a partir das observações e experiências nos campos, onde atuo como docente dos cursos de Pedagogia e Jornalismo em multimeios⁶, no primeiro, com componentes curriculares com as TIC's e mídias na inter-relação com a educação, envolvendo ainda, projetos educacionais e, no segundo, com o componente curricular Comunicação e Educação, para jornalistas/comunicadores com formação pontual e possibilidade de atuação com a educação. Destarte, aliado a estes, há ainda, na perspectiva pessoal em um processo acadêmico e profissional próprio, de imbricamento com os campos que vai se formando desde a graduação, cuja apropriação e usos das tecnologias têm me acompanhado dentro e fora da universidade, impulsionando a

⁶ No Departamento de Ciências Humanas, Campus III da Universidade do Estado da Bahia.

formulação da pergunta sobre a presença e construção destes processos no mundo vital dos sujeitos e nos contextos que criam e interagem. Para tanto, questiona-se: *Qual a relevância e como acontece a interface Educação e Comunicação no uso e apropriação das tecnologias e mídias nos currículos e formação inicial do pedagogo na Universidade do Estado da Bahia?*

A fim de encontrar possibilidades de respostas à questão, esta pesquisa se propõe como uma oportunidade crítica, autocrítica e de reflexão sobre o campo, pois sou ao mesmo tempo, sujeito e pesquisador, aspecto que se reveste de maior complexidade por conta da necessidade de distanciamento para perceber em minha própria prática, as lacunas do objeto investigado. O qual tem sua gênese no meu processo histórico de formação na interface, lugar construído como uma memória das experiências, na busca por referências e coerências que retornarão ao campo profissional, em uma sociedade imersa nos discursos, os quais cruzam constantemente, anulam, completam, produzindo novos/outros infundáveis, cujo construto é “[...] baseado na materialidade discursiva que se constitui a subjetividade” (BACCEGA, 2002, p. 17).

Minha aproximação com o objeto iniciou na graduação de pedagogia na década de 90, ao participar de duas experiências diversas; a primeira, como discente do curso e a segunda, como denominado à época ‘instrutora de informática’ em cursinhos profissionalizantes. Nestes contextos, o distanciamento entre formação docente (acadêmica) e as demandas sociais e culturais se faziam presentes, evidenciando uma contradição entre os percursos (profissional e formativo), pois à medida que promovia e participava da formação de pessoas com a informática para que tivessem mais oportunidades no mercado de trabalho, corroborando com as transformações que estavam ocorrendo no mundo *com e a partir* das tecnologias, no contexto acadêmico, na matriz de formação do curso⁷ e nos espaços do campo científico e profissional futuro escolhido, não havia nenhum componente curricular ou qualquer experiência que promovesse discussões sobre as TIC’s e mídias, e a necessidade da educação de preocupar-se com tais demandas que se propunham como urgentes.

Desde o percurso iniciado com a escolha e ingresso no curso, agregando às experiências dentro e fora da universidade com as tecnologias, o objeto de investigação foi se formando paulatinamente. Um primeiro aspecto, e talvez, o principal é a opção da graduação, uma vez que, considero de fundamental relevância, a clareza consciente das escolhas formativas e profissionais como *input* inicial de atuação no campo. Outro aspecto, que se fez notar com constância, foi o distanciamento entre os discursos e as práticas na formação e nos diálogos com as experiências, o que configurava um cenário que se apresentava como duas realidades

⁷ Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I (Salvador).

paralelas, (1) a da formação arraigada ao tradicional e o (2) mundo imbricado com as TIC's e mídias, cada vez mais presentes nas vidas dos sujeitos (fora do contexto formal de educação). Portanto, enquanto fora da universidade vivia a formação (inicial e continuada) 'profissionalizante' como aprendiz e posteriormente 'formadora' em cursos de informática, considerados a 'grande chave' para o futuro, na graduação havia a ausência de disciplinas ou qualquer atividade de ensino, ou extensão, envolvendo as mídias e tecnologias, assim, passei quase o curso inteiro sem experiências na sua relação com a educação na Universidade, enquanto que fora desta, interagiu com programas diversos nos usos do computador, incluindo na formação acadêmica, onde se fazia 'o uso pelo uso', sem reflexão sobre a interface e/ou imbricamento.

A primeira oportunidade aconteceu no final da graduação, ao fazer o intercâmbio de estudantes entre a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade de Pádua (Università degli studi di Padova, UNIPD - Itália). Neste, tive o primeiro contato com um currículo de pedagogia que propunha componentes curriculares relacionando Educação e as TIC's⁸, com propostas realizadas em muitos segmentos de ensino e estudos que tinham como referências as pesquisas pelo mundo (mais especificamente Europa e América do Norte) com muitas das abordagens direcionadas ao 'desvelamento' na formação docente (CALVANI, 1997; VARISCO, 1995). Desta forma, ao fazer as opções das disciplinas, escolhi durante o intercâmbio, um componente que dialogava com estas transformações, oportunidade marcante, uma vez que, minha graduação tinha esta lacuna a ser suprida, além dos 'atrasos' regionais, nacionais, de tempos e contextos diversos que nos colocavam em proposições e experiências diversificadas, como um não acompanhamento com os avanços na área. Assim, ao finalizar a graduação em contato com tal perspectiva e, retornar à universidade de origem, participei das reuniões de um grupo de pesquisa (UNEB), o qual iniciava estudos sobre as "Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação" com a participação de pesquisadores (ALVES, 1998; LIMA JR., 2005) em destaque na época e hoje, por desenvolverem este processo na universidade e graduação. Perspectiva esta, ainda presente na formação de pedagogia da proposta do Departamento de Educação, Campus I (DEDC I) da UNEB.

A partir daí, participei das discussões do grupo e da formação de alunos e docentes sobre a informática básica, realizada no laboratório recém montado na própria universidade. Estas

⁸ Componente Curricular de Informática Geral e Tecnologias na Educação (Carga horária: 60 h), considerada avançada por se tratar de uma segunda etapa, assim, para compreender a proposta, realizei ainda os estudos da disciplina básica, a qual enfatizava os processos da relação Educação e TIC's. Intercâmbio realizado entre outubro de 1997 e março de 1998.

experiências vão somando às práticas em escolas de Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio com o uso de tecnologias nos laboratórios de informática, sendo nestes momentos, a ‘professora de informática educativa’. Com a finalização do curso, enveredo por este caminho no campo profissional e atuo em todos os segmentos da educação básica com o uso dos computadores e outras tecnologias como pedagoga, dividindo estes espaços com técnicos e ‘instrutores de informática’, interagindo com proposições que apresentavam a perspectiva instrumental como referência, o que contradizia os currículos em transformação e ampliação das abordagens nas práticas pedagógicas. Desde então, compreendia o direcionamento das propostas como equivocado.

Dou continuidade com duas especializações (Pós-Graduação *lato-sensu*)⁹ que tinham como objetivo investigar as TIC’s e mídias nas formações e segmentos de ensinos. Nestas, observei incompreensões e limitações no campo educacional quanto aos percursos adotados, os quais evidenciavam diferenças conceituais e epistemológicas, mesmo em propostas denominadas construtivistas e/ou socioconstrutivistas. Pois, enquanto os estudos iniciais na universidade direcionavam à compreensão das “tecnologias como processo criativo” (LIMA JR., 2005), tal aspecto era contraditório àquele encontrado na perspectiva instrumental que “revestia” a(s) prática(s) pedagógica(s), com experiências sempre pontuais, decorrentes de ações isoladas, promovendo um distanciamento, ao invés de aproximação no(s) contexto(s).

Antes da presente empreitada epistemológica, fiz ainda duas outras formações ao nível *stricto-sensu*, buscando ampliar a compreensão sobre a área na prática profissional do pedagogo. A primeira, um *Master*¹⁰ (mestrado profissionalizante) realizado numa perspectiva mais técnica, que se constituiu como um desafio, promoveu incertezas e percepção ampliada das lacunas formativas do campo educacional na proposição de um diálogo mais próximo com as tecnologias. Apesar disso, serviu de referência para o (re)conhecimento das fronteiras entre saberes e conhecimentos construídos na complexidade do fazer na educação, dos limites dos campos e das ações possíveis na realização de projetos, que são mais direcionados para as tecnologias na educação e mídia-educação. O segundo, um mestrado em Educação¹¹, com uma pesquisa que buscou compreender os distanciamentos e desafios da construção de uma

⁹(1) Especialização em Metodologia, ensino, pesquisa e extensão (UNEB, 2000/2001), com a pesquisa: *As crianças, nós, os computadores e a escola: o uso do computador na sala de aula*. Orientação: Solange Maria do Nascimento Nogueira. (2) Especialização em Educação e Novas Tecnologia da Comunicação e Informação (UNEB, 2001/2002), com a pesquisa: *O Computador na sala de aula: a construção de um espaço interativo*. Orientação: Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.

¹⁰ Master em Tecnologia e Comunicazione Multimediale. Università degli Studi di Torino/UNITO, Itália (2003/2004). Pesquisa: *Il ruolo di tutor nella comunità virtuale*. Orientadora: Alessandra Re.

¹¹ Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2010). Pesquisa: *Ação comunicativa e mediação pedagógica nas práticas de formação docente*. Orientador: Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.

racionalidade mais comunicativa e menos instrumental nas formações dos pedagogos e licenciados com as tecnologias e mídias. Após estas experiências, estes percursos me trouxeram ao presente objeto, o qual, foi formando-se e permanecendo no centro das transformações nos contextos, portanto, ainda se apresentando como um desafio conceitual, epistemológico e metodológico a ser investigado.

Assim, durante a pesquisa que teve continuidade no segundo mestrado (TELES, 2010), muitas das construções ficaram em aberto, em especial, os aspectos relacionados às exigências de entendimentos e aproximações do campo educacional com o comunicacional, com a interface da linguagem. Pois, sua ausência no arcabouço que acompanha as elaborações, colocavam (ainda o fazem) em dúvida constante, as práticas investigadas, as quais destacavam-se paulatinamente, os movimentos e processos dos discursos, como ancoragem da prática pedagógica, exigindo serem interpretados e compreendidos, pois remetiam diretamente aos proferimentos discursivos sobre o/no/do fazer, ‘lugares, tempos e espaços’ onde são construídos, formulados e difusos, portanto, linguagem. Tal constatação busca na inter-relação entre as duas categorias ‘discurso e práxis’ ressignificar a efetivação da/na ação, como possibilidade estrutural e meio, cujas bases teórico-metodológicas têm na filosofia da linguagem, a tentativa de ampliação do conhecimento sobre as categorias através da hermenêutica filosófica como ‘pano de fundo’ das interpretações, pautadas também nas experiências que as caracterizam. Uma vez que,

Poder referir-se a algo que não se encontra mais aí, nomear, designar é parte essencial do comportamento humano. A simples manipulação de um instrumento vem acompanhada de certa intenção, expressa pelo uso de signos linguísticos e não linguísticos. Pensamento é sempre pensamento acerca de alguma coisa e, por isso mesmo, consiste em linguagem, que não é um mero subproduto do pensamento. É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar como um comportamento a ser compreendido, isto é, como comportamento que provoca relações e reações. (ARAÚJO, 2004, p. 9)

Desta forma, após anos de incursão no campo de formação em instituições privadas e pública com a formação do pedagogo¹² e, em específico, os componentes curriculares que relacionam as TIC's, mídias e educação, o cenário foi alterado em 2012, ao ingressar como docente do Departamento de Ciências Humanas (DCH III), Campus III da UNEB. Neste, desde

¹² Atuei como docente do componente curricular Tecnologias e Educação em cursos de pedagogia de instituições privadas com proposições diversas entre si, ora ofertado no primeiro semestre, ora no meio do curso ou no último semestre.

o concurso à prática profissional, o direcionamento tinha um ‘desvio’ comunicacional na proposta curricular e de formação para os cursos de Pedagogia e Comunicação Social - Jornalismo em multimeios¹³ (BAHIA, 2011; 2012), aspecto percebido em minha segunda dissertação e pouco explorado no percurso epistemológico e científico da educação. Nesta proposta e experiência, havia continuamente o convite à reflexão sobre a inter-relação dos campos, havendo ainda no contexto da formação inicial do pedagogo, um núcleo de aprofundamento de estudos nomeado de Educação e Comunicação (EDUCOM). Posto desta forma, importante recordar que até o momento, as experiências formativas vieram das TIC’s na/para a educação, mídia-educação, alterando-se neste momento para o diálogo com o campo da comunicação, o que foi promovendo a perspectiva da interface, a priori não propositalmente, o que, entretanto, paulatinamente se configurou em um processo que emergia nas práticas e tentativas de entendimentos com a interface.

Neste percurso, o limitado imbricamento dos campos e os processos comunicacionais foram se constituindo em questionamentos frequentes, pois, entre a práxis e os contextos de interações sociais, culturais e educativas havia uma lacuna interpretativa e de entendimento, sobre a qual se tem constatado como práticas didático-pedagógicas que nos deixam em tempos diversos daqueles promovidos na sociedade da informação e comunicação, imersa com as tecnologias e mídias digitais. Outro aspecto a ser destacado refere-se às abordagens que as formações têm na Universidade, pois, os computadores, a internet e as redes sociais hoje fazem parte de todas as instâncias da vida, entretanto, na academia, apesar das muitas experiências e propostas, muitas vezes, é vista como uma ‘ferramenta’, ‘instrumento’ e/ou ainda recurso para a aprendizagem e ‘usos’ na educação. Quais usos? Afinal, o que significa conceitual e epistemologicamente, além das potencialidades nos percursos teórico-metodológicos das formações? Este último é um esclarecimento que se faz necessário no campo da educação e formação inicial..

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A educação tem pautado muito de suas construções e processos do próprio desenvolvimento do campo, na linguagem verbal, sendo por isso questionada, como evidenciado nas matrizes discentes que evocam uma ‘máxima’ amplamente repetida em

¹³ Curso implantado em 2003, com currículo redimensionado conforme as Diretrizes específicas para os cursos de bacharelado, Parecer CNE/CES 08/2007 e a Resolução CNE/CES 02/2007.

contextos de senso comum, de que “na teoria é uma coisa, na prática, é outra”, dificultando assim, o entendimento de que são dimensões de um mesmo fazer, sobre o qual existem elaborações discursivas sistematizadas à formação e currículo que propõem superar esta perspectiva dicotômica (ARROYO, 2013; GIROUX, 1997; GARCIA e MOREIRA, 2012; PINAR, 2016; SACRISTAN, 2013; SILVA, 2009). Assim, buscando elucidar este tipo de argumentação ainda presente nos discursos, de ênfase no distanciamento entre o *dizer* e o *fazer*, a pesquisa corrobora com a afirmação de que

[...] a linguagem verbal é a de maior importância na interação social. Isso porque se, por um lado, cada campo semiológico possui o seu código específico, só o código lingüístico, a palavra, possui a condição de penetrar todos eles, de se fazer presente em todos os campos, de comentar todos os domínios. (BACCEGA, 1995, p. 37)

Desta forma, nas observações, assim como nos documentos e matrizes discursivas, os sujeitos salientam o distanciamento entre a linguagem verbal e as práticas efetivadas, ou seja, de uma formação construída nos discursos proliferados, principalmente através da palavra, sobre os quais, sentem ‘falta’ de situações mais ‘reais’, que promovam a construção das experiências. Para responder a estas demandas, a pesquisa definiu como campo de alcance para a investigação, a interpretação e compreensão das construções discursivas e práticas do pedagogo nos currículos e formações.

O curso na universidade investigada (UNEB) tem três propostas curriculares para a formação do pedagogo que diferem entre si. A do DCH III/Currículo 2, que integra um dos lugares e espaços que promoveu no entendimento desta pesquisa, ‘um desvio’ às interpretações que veem sendo construídas com as TIC’s e mídias. Em especial, através da relação com a comunicação social, uma vez que, neste departamento/curso tem na possibilidade de diálogo com a pedagogia, um dos vieses de estudos à interface, cuja perspectiva é adotada, para referir às investigações na área, sendo da nomeação aos termos/conceitos, construídos no campo educacional que optam por promover um direcionamento formativo diverso, que parte ‘da educação para a comunicação’. Percurso importante de ser referido, pois, a interface no campo comunicacional propõe um encontro às avessas, ou seja, parte da comunicação para a educação. O destaque desde a gênese para este aspecto está relacionado a um dos modos que se contrapõem aos demais, e uma das possíveis respostas está implicada na elaboração do ‘elemento comum’, independente das forças que os campos impulsionam nos discursos. Entretanto, como desafia Wittgenstein (2009) sobre os estudos de linguagem,

Ao invés de indicar algo que seja comum a tudo o que chamamos linguagem, digo que não há uma coisa sequer que seja comum a estas manifestações, motivo pelo qual empregamos a mesma palavra para todas, – mas são aparentadas entre si de muitas maneiras diferentes. Por causa deste parentesco, ou destes parentescos, chamamos a todas de “línguagens”. Quero elucidar isto. (p. 51)

Assim, ao refletir a interface no encontro das graduações com os processos e meios comunicacionais na pedagogia, as escolhas são direcionadas às proposições que envolvem as TIC's e mídias, como duas categorias incluídas em todos os currículos, sendo a ênfase posta diversamente, com 'variadas' formas interpretativas, ampliando as divergências das suas presenças nas graduações, pois a proposta citada acima, difere ainda mais daquelas geralmente encontradas nos currículos, como veremos nos documentos e nas matrizes discursivas.

A fim de compreender estes direcionamentos, suas convergências/divergências nas formações, na pesquisa foram definidas algumas categorias, evidenciadas como conceitos-chave do objeto (Figura 3) e das possibilidades de interpretação na construção de outras proposições no(s) campo(s), como: (1) a linguagem, (2) os campos de conhecimentos, (3) os currículos e as (4) formações, daí o entendimento de que é preciso investigar nos movimentos promovidos, os termos/conceitos implicados.

Figura 3 - Principais categorias e sub-categorias da pesquisa

Fonte: A autora.

A delimitação, portanto, está na tentativa de compreensão dos distanciamentos e estreitamentos discursivos entre os campos de conhecimentos nas interfaces¹⁴, no respeito às fronteiras científicas e de construção com os processos comunicacionais nos currículos e formações com as TIC's e mídias em diversas possibilidades. Pretende-se demonstrar que entre o *dizer* e *fazer* há um importante construto conceitual, epistemológico e praxiológico a ser sistematizado para alterar os modos como temos realizado a formação em um mundo cada vez mais midiático (HJAVARD, 2012). O objeto construído no percurso descrito como área de conhecimento, propõe uma referência de inter-relação entre o currículo e os contextos da formação inicial, compreendendo no *dizer*, a incidência nas práticas produzidas, vivenciadas e experimentadas. Nesse sentido, compreende-se através da linguagem, a qual

[...] pode ser caracterizada em suas dimensões de signo (significação, simbolizando e semiotização), de proposição enquanto forma de descrever e/ou representar estado de coisa (relação entre significado, referência e valor de verdade), de ato de fala que demanda um certo tipo de comportamento e um uso em situação (linguagem como forma de comportamento e valor ilocucionário dos atos de fala), de discurso, entendimento como efetivação do dizer e do dito (lugar de constituição do sujeito e das formas linguísticas com valor e força social, bem como do entendimento mútuo). (ARAÚJO, 2004, p. 10-11)

Este estudo, assim como os desdobramentos das análises obedecem uma lógica interna, atravessam algumas destas dimensões: a primeira se refere à proposição, como construto definido e/ou criado para descrever e/ou representar a perspectiva do que se propõe como currículo, cuja ação pontual e situada é expressa através dos atos de fala dos sujeitos implicados nos processos; a segunda, com comportamentos difusos e compreendidos, como ações frequentes e contínuas das/nas formações, com a força da palavra, do dizer e do dito, a referência para os percursos a serem construídos, visivelmente identificados nos contextos e, a terceira, que encontra desde a ideia de gênese da pesquisa, o conhecimento e/ou reconhecimento de identificação dos discursos e interdiscursos construídos nas ações promovidas por estes, os quais geram e/ou criam outros/novos discursos, incidindo nas realidades, nem sempre de entendimento mútuo, uma vez que as tensões se fazem presentes e continuarão.

Assim, na tese estes conceitos aparecem com a seguinte perspectiva: proposição, para referir aos currículos e documentos oficiais, pois da forma como são construídos e apresentados, se constituem em possibilidades situadas, propositivas e em movimento, defendendo os

¹⁴ Interfaces no plural, por conta das muitas manifestações, interpretações e compreensões da inter-relação e/ou imbricamento dos campos nos contextos da formação docente, pois, como o estudo irá demonstrar os conceitos e práticas alteram-se nas diversas propostas.

significados compreendidos, como as referências ao ‘valor de verdade’ para a formação inicial do pedagogo. O segundo, dos atos de fala, como as matrizes discursivas dos sujeitos irão demonstrar, existe a demanda em construção em cada espaço, comportamentos e aprendizagens próprios dos sujeitos que atuam a partir do próprio mundo, os quais incluem não apenas o contexto da formação, como as relações e experiências que constroem, diversificando as intencionalidades, que pautam suas ações. Em terceiro, o discurso, mais movediço de todos, por que apesar de definir os critérios para o ciclo hermenêutico na investigação (Figura 5), acontece e exige um certo grau de força interpretativa e de entendimento que é próprio da pesquisa e do pesquisador, pois como a metodologia propõe, ‘ser participante’, implicar-se com o processo e o objeto, pois é parte de, portanto, a cada argumentação construída no imbricamento com os discursos, são identificadas suas efetivações, com os valores que vislumbram e propagam, incidindo nos entendimentos.

Por que é participante? 1) por que se insere no ambiente do pesquisador, o qual como parte do grupo busca através da investigação, problemática no campo e realidade, colaborar com o repensar a própria práxis com os pares; 2) está pautada na interação ativa entre o pesquisador e colaboradores; 3) a presença do pesquisador é uma constante, o que possibilita observar de dentro; 4) é também participante das atividades do(s) grupo(s), como ‘parte’ do que é investigado; 5) se consolida nas reflexões e construtos que darão sentido às próprias ações como um convite aos demais para dialogar com as elaborações e/ou resultados.

Quanto à perspectiva da mutualidade, este ainda é um estudo a ser validado, cujo percurso somente é possível na possibilidade ‘em aberto’ de diálogo entre os sujeitos, nas exposições éticas dos construtos realizados, identificando como seria possível construir outro(s) discurso(s) a partir e/com os interdiscursos sobre os dizeres e fazeres com as TIC’s e mídias. Este é um desafio que, a priori, nenhum discurso tem dado conta (deixando claro que a crítica não significa que esta pesquisa o fará, propõe abrir-se à discussão), entretanto, sua necessidade como afirmam os interlocutores, uns mais que outros, é um convite para além da pragmática discursiva, pois não basta dizer, é preciso que a efetivação das ações esteja presente nas construções de outras/novas experiências. É preciso ainda compreender em cada uma destas perspectivas e patamares da linguagem, que “[...] o problema da referência e do significado recebe tratamento peculiar, ao mesmo tempo em que vai sofrendo importantes transformações conforme se trate do enfoque linguístico, lógico-proposicional, ilocucionário (ato de fala) e discursivo” (ARAÚJO, 2004, p. 11). E assim, as nuances que emergem ao propor a construção epistemológica e praxiológica do que se constituirá como elemento conceitual, teórico-metodológico, situado na interface e elaborado na linguagem através da(s) palavra(s), como um *devoir* discursivo construído ininterruptamente nas tentativas do *fazer*.

1.1.1 Procedimentos de investigação

Em síntese esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e metodologia participante, na interface dos campos de comunicação em diálogo com a educação, cuja modalidade se qualifica como uma pesquisa engajada, construída em parceria e no contexto com os sujeitos (PERUZZO, 2003). Parte da experiência no campo educacional, na formação inicial do pedagogo com vistas à atuação profissional futura, a qual paulatinamente formou-se na busca por respostas para os problemas e dificuldades que os graduandos encontram na formação com as TIC's e mídias nos currículos e práticas didático-pedagógicas. As reflexões que seguem é uma tentativa de esclarecimento do que se propõe como construto metodológico da pesquisa participante como metodologia e método, a hermenêutica filosófica como inspiração e orientação para o entendimento das matrizes discursivas que têm nas experiências, a realidade a ser investigada, pautada na práxis construída no campo, a fim de promover posteriormente um (outro) princípio interpretativo do percurso que situa a pesquisa. Assim, sujeito e objeto buscam nas palavras, discursos e experiências, a configuração das propostas de novos/outros sentidos e significados ao(s) campo(s). A abordagem aqui escolhida é de investigação da interface que também emerge na metodologia apresentada.

Portanto, a referência e tratamento ao objeto propõe a interface como princípio epistemológico, aspecto necessário à construção crítica de respostas aos diversos percursos e desafios postos na contemporaneidade, com vistas a dar sentido às exigências do campo educacional na superação dos limites das fronteiras entre os conhecimentos, na ampliação da compreensão de si, como processo comunicacional.

Na construção do percurso metodológico, segundo Lopes (2002),

[...] a tarefa da ciência é a construção de modelos que objetivam a experiência, mesmo que sua realização seja sempre aproximativa, uma vez que o trabalho científico assenta sobre uma inadequação, uma tensão sempre presente entre o pensamento formal e a experiência humana que pretende conceituar. (p. 76)

O enfoque centraliza a proposição de outro(s) cenário(s) de formação(s) além do pedagógico, ampliando a perspectiva científica e de caráter interdisciplinar na construção teórico-metodológica do fazer no discurso (e vice-versa), a qual, perde-se de vista no cotidiano e é evidenciada nos 'limites' dos currículos. Assim, direciona para o diálogo e construção dos percursos na diversidade que está inserida, apostando na compreensão do lugar, tempos e espaços de atuação como uma alternativa para o entendimento a partir do encontro.

O percurso metodológico, portanto, é interdisciplinar, pois não há um único caminho, mas múltiplas possibilidades, processos e demandas para viabilizar a investigação que vê na ação do profissional e pesquisador, a busca por respostas e compreensões das categorias que envolvem o desvelamento teórico-metodológico, a partir da hermenêutica filosófica que perpassa a pesquisa através dos textos, discursos, abordagens e instrumentos de investigação na realização de uma vigilância epistemológica e do espírito científico na caracterização do objeto. Sobre as quais é possível afirmar que

[...] em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediata-mente, melhor questionar. (BACHELAR, 2006, p. 21)

O desafio é epistemológico e metodológico contemporaneamente na investigação dos princípios que compõem os campos, numa clara intenção (conflituosa) de diálogo, para que um campo não exerça força sobre o outro, anulando ou subjugando-o às proposições do próprio percurso científico, ou seja, o escopo final é um percurso teórico-metodológico de formação construído na interface. Onde as “experiências cognitivas” (DUARTE, 2005, p. 12) apresentem como resultado, um mosaico de interpretações para a ampliação dos horizontes da pesquisa na perspectiva inter/transdisciplinar para definição, mapeamento e exploração de novos/outros cenários com os campos e suas implicações formativas e cognitivas para a formação inicial com as TIC's e mídias.

A experiência e a práxis nos conduzem a entendimentos que somente no fazer é possível perceber as aproximações e distanciamentos. De proposições que superem o constante relatar e destacar, com base nas experiências profissionais no campo, uma vez que, este estudo também é um *medium* de aproximação da educação com a comunicação. Aspecto que está relacionado aos argumentos sobre os discursos e histórias dos processos formativos. Portanto, também históricos com os discursos criados, refletidos e refratados do campo de formação do pedagogo em um contexto comunicacional.

O argumento deste tópico fundamenta-se na proposição de que “O questionar constrói num caminho” (HEIDEGGER, 2007, p. 375). Qual caminho e com quais processos é o que se pretende explicar e justificar no percurso traçado? Por derivação, a realidade educacional está em diálogo com o campo comunicacional, exigindo além da interpretação outras duas funções, a descrição dos processos e a crítica necessária (LOPES, 2003), esta última, se propõe como

desvelamento dos distanciamentos discursivos e propositivos das práticas de formação, de construção/desconstrução constante, sobre a constituição simbólica e fundamental do percurso, o que implica um direcionamento hermenêutico sobre as proposições da realidade, que, ao mesmo tempo, escapam e obscurecem.

Entretanto, há na perspectiva do encontro, uma dificuldade que é própria da pedagogia, a compreensão do imbricamento dos campos como possibilidade e referência de entendimento das dimensões e princípios que orientam a práxis e formação. Assim, a pesquisa que emerge do campo educacional questiona como é possível conceber este objeto com o campo comunicacional. A resposta é espontânea: no diálogo com a cultura e agentes actantes com os meios de comunicação, na aproximação com os processos que ocorrem em fluxos contínuos ‘fora e dentro’ dos muros da escola na sociedade, em todas as esferas da vida dos sujeitos, e, na necessária interpretação crítica dos discursos, os quais, constituem, difundem e constroem a práxis na circulação, produção e consumo de bens simbólicos (LOPES, 2003), que vêm do mundo e são investigados pela comunicação, dimensão que, no campo educacional parece estar fora, como externas, assim, para compreender tal fenômeno é preciso conhecer nos currículos e formações, os processos desencadeados na produção da ciência, produzidos e difusos pelos/nos discursos. Pois,

[...] ao compor o novo campo, essa ciência vai encontrar-se com outras que também aí figuram nas mesmas condições, ou seja, na condição de metassignificação, e vai dialogar com elas, reconstruindo-se, cada uma delas nessa interdiscursividade. A interdiscursividade implica o diálogo com os outros discursos, ao mesmo tempo em que revela a especificidade do discurso construído nesse processo. (BACCEGA, 2002, p. 20)

Nesta perspectiva, os estudos dos fenômenos em diálogo com outro(s) campo(s) que “[...] dentro da cultura industrializada é o que concebemos como objeto da comunicação” (LOPES, 2003, p. 14), na educação institucionalizada e formal, a atuação *com* e *na* cultura, tem como referência principal o *ser/estar no/com* o mundo. Podemos afirmar diante das muitas transformações ocorridas constantemente na sociedade, hoje exige-se ‘uma outra’ formação e, a compreensão da comunicação é um dos meios necessários para o profissional da educação que atua inserido nos diversificados contextos. Pois, como sujeitos da linguagem, estão imbricados com estes processos, os quais potencializam as ações também pelas vias e processos da comunicação. Assim, desconsiderar este aspecto na formação do pedagogo é deixar uma lacuna a ser repensada nos currículos e práxis.

Para tanto, propõem-se os seguintes objetivos e pressupostos inter-relacionados (Quadro 1) para o percurso de investigação, cujas demandas complexizam o objeto, com os destempos da formação docente e a crise dos processos de criação, de compreensão da gênese e conceitos na relação com a(s) racionalidade(s) na formação:

Quadro 1 - Objetivos e pressupostos definidos à tese

Objetivos		Pressupostos
Identificar nos currículos de Pedagogia as práticas e processos com as mídias e TIC's, especificando nas ações do contexto a perspectiva epistemológica de formação;		Os currículos dos cursos de pedagogia nos diferentes departamentos da Universidade do Estado da Bahia têm proposições teórico-metodológicas, espaços e tempos diferenciados para os estudos com as mídias e TIC's na formação inicial, tais perspectivas, apresentam convergências/divergências nos processos de atuação pedagógica, exigindo ampliação dos conhecimentos na reformulação curricular, na busca por coerências formativas na área;
Analisar as racionalidades (instrumental e comunicativa) presentes nas formações, relacionando-as com as perspectivas de currículo que orientam as formas de conceituar e agir com as TIC's e mídias expressas nas linguagens e discursos;		Por trás de toda proposta curricular e prática pedagógica estão definidas as abordagens teóricas e metodológicas que as orientam, as quais, pautadas nas racionalidades, discursos e intencionalidades promovem os processos e ações. O campo educacional tem defendido a perspectiva de um currículo interdisciplinar e transversal como direcionamento nos diversos contextos e possibilidades formativas aos sujeitos, entretanto, a prática tem apresentado uma perspectiva reguladora e instrumental quanto aos estudos e ações que incluem as TIC's e mídias. Assim, faz-se necessário compreender nas construções e aproximações das racionalidades presentes, a perspectiva de uma proposta mais (edu)comunicativa e comunicacional, colocando no jogo discursivo, o conflito e a ampliação da possibilidade reflexiva na construção de outros percursos no fazer;
Interpretar os conceitos de tecnologias e mídias como <i>technè</i> e <i>instrumentum</i> na apropriação e uso nos currículos e formações, na ampliação da investigação além da proposição nominal, compreendendo a gênese e percursos que propõem;		A compreensão sobre as escolhas dos percursos teórico-metodológicos com as TIC's e mídias na formação docente é fundamental para a transformação das abordagens dos/nos currículos de Pedagogia, assim, desde o início do processo, os graduandos precisam compreender as proposições conceituais e formativas, da gênese em <i>technè</i> , ampliando para as proposições difusas no campo educacional, como, por exemplo, mídia-educação, TIC's e mídias para a educação e a interface Educação e Comunicação na perspectiva da Educomunicação, entre outras;
Investigar os processos comunicacionais e a interface Educação e Comunicação no contexto formativo, compreendendo-os como princípio de transformação das práticas com as TIC's e mídias, a partir do processo dialógico e comunicativo com as áreas de fronteiras;		No diálogo entre os campos Educação e Comunicação/Comunicação e Educação, dependendo do direcionamento epistemológico e metodológico das interfaces sociais, culturais e educativas da relação, muda-se o percurso formativo, o que distancia a possibilidade de interface, criando lacunas na compreensão e imbricamento da formação docente com os processos comunicacionais e vice-versa;

Interpretar as matrizes discursivas docentes e discentes sobre a inclusão e uso das TIC's e mídias nos currículos, a fim de identificar os construtos teórico-metodológicos do campo de pesquisa;		Nas formações com as mídias e TIC's, há um claro distanciamento nos discursos e práticas do(a) pedagogo(a), pois, embora as elaborações conceituais e epistemológicas encontrem-se em contínua investigação, pouco têm estendido para o campo de atuação, o que enfatiza a lacuna entre o <i>dizer</i> e <i>fazer</i> , ou seja, entre os discursos, processos (formativos e comunicacionais) e a práticas pedagógicas;
Criar e mapear novos processos formativos e comunicacionais com as TIC's e mídias na pedagogia.		A criação de um <i>design</i> didático hipertextual para o currículo de pedagogia pode configurar-se uma das referências na promoção do diálogo e interface dos campos Educação e Comunicação com as TIC's e mídias nos cursos de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, como uma proposta aos departamentos na convergência dos currículos e práticas das formações.

Fonte: A autora.

Nos estudos da pesquisa qualitativa, os objetivos estão mais relacionados à aprendizagem, construídos na riqueza da diversidade (DUARTE, 2005). Um aspecto relevante a destacar é que “[...] a noção de hipótese, típica da pesquisa experimental e tradicional, tende a ser substituída pelo uso de pressupostos, um conjunto de conjecturas antecipadas que orientam o trabalho de campo.” (DUARTE, 2005, p. 63).

Para este estudo, foram formulados 6 (seis) pressupostos (Quadro 1) que indagam as proposições sobre a interface dos campos como princípio de criação presente nas ações e nos avanços promovidos, os quais, pautados nas referências conceituais e epistemológicas da ‘essência’ e ‘dimensões’ da técnica, compreendem na gênese da *technè*, a ruptura/superação da instrumentalidade que envolve o campo formativo. Referindo-se ainda ao entrelaçamento dos campos como ação necessária à transformação dos processos com as TIC's e mídias, uma vez que estão na vida e relações dos sujeitos. Portanto, busca no contexto (sociedade e mundo), os escopos de cientificidade e complexidade das proposições que formam a percepção/compreensão, com vistas à ressignificação da perspectiva que temos das coisas. (CAPRA, 2001).

O percurso metodológico propõe três dimensões inter-relacionadas e implicadas entre si (Figura 4): (1) a metodologia e método de investigação (pesquisa participante), (2) a inspiração de entendimento dos construtos no campo (hermenêutica filosófica) e a (3) complexa configuração das experiências que enfatizam epistemológica e metodologicamente os percursos e as tentativas das/nas formações.

Figura 4 - Mapa com as categorias referentes ao percurso metodológico

Fonte: A autora

A escolha pela modalidade de pesquisa corrobora com Peruzzo (2003, p. 3, grifo do autor) ao afirmar que, “[...] consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada”. Assim como na comunicação, também para a educação é um desafio de reafirmação como ciência (DUARTE, 2005). No entanto, na inter-relação proposta, a complexidade amplia-se ulteriormente, pois propõe vislumbrar as intencionalidades no fazer da pesquisa, compreender ao mesmo tempo, os limites e o imbricamento entre os campos. Importante salientar, que, mesmo na interface, permanecem com suas especificidades evidenciadas nas fronteiras no momento do encontro e nas ações dos sujeitos, sobre as quais é possível afirmar que,

Uma das dificuldades fundamentais em uma atividade científica cujo “outro lado” é constituído também por pessoas, sujeitos sociais quase sempre diferentes do pesquisador [...] é a de como tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição da pesquisa. (BRANDÃO, 1987, p. 8)

Uma das características principais é a inserção do pesquisador no ambiente, vindo as ‘coisas de dentro’ (PERUZZO, 2003), indo além do compartilhamento, com vistas a propor outros/novos percursos de investigação à práxis profissional. Por isso, a metodologia pauta-se

em abordagens que dialogam com a interface, encontrando e/ou buscando o entendimento da linguagem como referência para as interpretações. Desta forma, a construção demanda a combinação de referências teórico-metodológicas na realização da pesquisa em ato, pois, como afirma Lopes (2003, p. 104) é “A teoria que dota de rigor lógico a seleção”, uma vez que, no campo da comunicação não teria apenas um percurso metodológico privilegiado, tal assertiva vale também para a educação, assim, “Deveria fazer uso da multiplicidade de métodos disponíveis, sempre a partir da problemática específica que constitui seu objeto de estudo” (LOPES, 2003, p. 109).

Por ser o currículo um campo de ‘disputas’, de construção dos grupos que os propõem, este estudo acredita ser coerente a realização de uma proposta (entre outras) que promova o diálogo entre as graduações e os espaços de atuação profissional. O qual, poderia colaborar com reflexões que levem ao (re)pensar a formação neste âmbito, não apenas nos departamentos delimitados, como para toda a universidade e sua extensão à educação básica e outros segmentos. Nesta perspectiva, a contribuição dar-se-á através da troca de informações e socialização das etapas da pesquisa, bem como, os construtos sobre o tema para o tópico no currículo, uma vez que, a reformulação deste aspecto depende quase exclusivamente dos sujeitos em seus espaços. A colaboração é de participante e não de agente de transformação, a transformação não parte de um sujeito a outro, é uma construção autoral, compartilhada e interdiscursiva, promovida nas ações do(s)/com/entre grupo(s).

Desta forma, volta-se para a produção do conhecimento na coletividade dos departamentos com ‘parciais generalizações’ que possibilitem pensar, dizer e fazer além das construções atuais. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para a ‘escuta’ dos sujeitos que promovem e vivem as experiências dos currículos com as TIC’s e mídias, os entrevistados como colaboradores principais (Quadro 2). Sobre os quais, na pesquisa qualitativa os dados não são apenas colhidos, como também interpretados e reconstruídos no processo pelo pesquisador (DUARTE, 2005).

Quadro 2 - Colaboradores da pesquisa

Entrevistados	Descrição
Especialistas	Docentes que atuam com os componentes curriculares e coordenadores dos cursos;
Informantes-chave	Discentes egressos das disciplinas;
Outras fontes	Documentos oficiais (os projetos dos cursos, as ementas, conteúdos e bibliografias utilizadas dos componentes curriculares).

Fonte: A autora.

- **Técnicas para operacionalização da pesquisa:**

Quadro 3 - Técnicas de operacionalização

Técnicas		Observações
Entrevistas semi-abertas em profundidade com questões semi-estruturadas		Seguindo um roteiro de proposta indeterminada. Individual (coordenadores, docentes e alguns discentes) e coletivas (rodas de conversas com pequenos grupos de discentes);
Observação participante		Limitado ao campo de atuação do pesquisador;
Interpretação dos documentos e matrizes discursivas. Análise qualitativa		Neste, serão combinadas as análises interpretativas das descrições e análise em categorias, a partir das entrevistas, teorias e discursos sobre as observações e dados colhidos; os estudos da hermenêutica filosófica como possibilidade reflexiva para compreensão do percurso teórico-metodológico.

Fonte: A autora.

Nas entrevistas o parâmetro para o levantamento, escolha e análise das categorias têm os entrevistados-discentes como a referência que ‘equilibra’ e direciona a investigação, pois, é *com e para* estes sujeitos que o objeto emerge como relevante, em consequência, os demais que também passam por processos formativos que incluem (ou deveriam) a área e o objeto.

Assim, após sua realização, outros aspectos vieram à tona para a ampliação dos dados. O primeiro, refere-se aos docentes dos componentes curriculares, ou seja, a opção foi por aqueles que atuam diretamente com a promoção da formação na área. Segundo, as intencionalidades e escopos acadêmico-científicos dos profissionais que influenciam nas escolhas para o campo e área para a efetivação do currículo, portanto, ao menos um docente em cada departamento foi entrevistado. A Tabela abaixo ilustra o quantitativo das entrevistas.

Tabela 1 - Número das entrevistas selecionadas por departamento

Departamento	DEDC I	DCH III	DEDC VII	Total
Docentes	1	2	2	5
Discentes	1 (entrevista individual)	6 (em 2 rodas de conversa)	3 (roda de conversa)	10
Coordenador de curso	1	1	1	3
Total	3	9	6	18

Fonte: A autora.

O processo de escolhas dos discentes foi aleatório e livre. A cada departamento foi apresentado o projeto de pesquisa, solicitando que fossem grupos que já tivessem cursado os componentes curriculares, deixando em aberto para quem quisesse participar espontaneamente. As respostas à demanda foram diferenciadas nos três espaços: No DCH III, os discentes dos três núcleos de aprofundamentos de estudos foram convidados e alguns concordaram; No DEDC VII, o processo foi da mesma forma, e no DEDC I, apenas um concedeu a entrevista.

- **Caminho prático da investigação:**

Quadro 4 - Etapas de realização da investigação

1		Análise documental e interpretativa das 3 (três) propostas de currículos;
2		Seleção e análise das ementas, conteúdos e bibliografias dos componentes curriculares específicos para a formação com as TIC's e mídias nos três currículos;
3		Entrevistas em profundidade e análise interpretativa das matrizes discursivas dos sujeitos;
4		Construção dos capítulos da tese;
5		Elaboração de uma proposta de formação para o currículo de Pedagogia. A sistematização retornará aos espaços após a finalização da pesquisa, para ser apresentada em sua (re)significação do currículo e formação do pedagogo com as mídias e TIC's, com ênfase e destaque para o processo construído consciente e epistemologicamente na interface dos campos / Devolutiva à comunidade e sociedade.

Fonte: A autora.

- **Sobre as entrevistas:**

- No DEDC I, o contato e pergunta foram feitos à priori à coordenação do curso, como uma solicitação de permissão para a realização das entrevistas. Foi indicada a docente da disciplina obrigatória do currículo, que se dispôs a realizar a entrevista, a segunda foi a coordenação, uma vez também professora da área e com estudos que convergiam com o campo, coincidentemente. Com relação aos discentes, o convite foi feito pela coordenação ao DA (Diretório Acadêmico), foram duas respostas para a realização das entrevistas, sendo concedida apenas uma, a outra, por motivos outros não pôde chegar ao encontro marcado no departamento;
- DCH III foi mais problemático, por conta do número de professores e a especificidade do núcleo de EDUCOM, o que difere dos demais, apresentando um quantitativo maior de docentes, assim como, de discentes, todos que realizam os componentes obrigatórios, que neste caso são dois e aqueles que optaram, pelo núcleo. O convite foi aberto a quem gostaria de participar, sendo concedida entrevistas de discentes dos três núcleos de

aprofundamentos de estudos, uma vez que realizam os componentes considerados obrigatórios. Além daqueles que fizeram a formação com o viés específico, nesta perspectiva, o que configurou numa coleta de muitos mais dados que os demais departamentos. Por isso, nem todas as entrevistas foram consideradas para a pesquisa, por conta deste desequilíbrio no quantitativo de sujeitos, assim, optou-se por reduzir o número para aproximar-se dos demais currículos e departamentos.

- c) terceiro (DEDC VII), a coordenação do curso informou o nome dos professores, o que atuava anteriormente e o atual, sendo os dois contatados e entrevistados, o primeiro, numa perspectiva de entendimento da inclusão da área no curso. E, o segundo, docente da cátedra em questão, também concedeu a entrevista. Quanto aos discentes, a coordenação direcionou à turma egressa da disciplina, na qual foi apresentada a pesquisa e os objetivos, três se dispuseram a participar.
- d) Reafirmando, por conta da divergência em número e diversidade grande de entrevistas entre os departamentos, a priori, o critério foi a escolha do docente que atua com o componente curricular, tal escopo foi atingido, entretanto, como a matriz curricular do DCH III, por conta do núcleo de EDUCOM, possui ao menos 8 professores¹⁵, tensionando um desequilíbrio nas respostas e análise, como afirmado acima, optou-se por centralizar no propósito de promover a comparação e compreensão sobre os entendimentos da área no interior dos currículos e práticas formativas.

O DCH III, diversamente dos demais, possui dois componentes curriculares obrigatórios, um a mais que o DEDC I e DEDC VII, o que evidenciou ainda mais as diferenças entre as propostas, sendo que os dois últimos, apesar de possuírem semelhanças neste aspecto, se constituíram diversamente, por isso, na realização das entrevistas, enquanto no DEDC I foi realizada uma com a docente atual, no DEDC VII foram realizadas duas entrevistas; no DCH III foram escolhidas duas entre as concedidas, um docente que atuou com os componentes obrigatórios e outro que atua exclusivamente com o núcleo. A presente estratégia foi definida com vistas a conter (mesmo que pontualmente) um descompasso e desequilíbrio entre as respostas, principalmente neste departamento, o qual tendencia a formação para o EDUCOM, aspecto não reconhecido pelos demais quando se trata da inclusão e usos das TIC's e mídias na formação inicial do pedagogo, objetivo principal, sendo ainda a última abordagem parte do processo, não escopo final, por isso, a decisão por amostragem.

¹⁵ Critério que se altera dependendo da demanda do departamento. A maioria foi entrevistada, entretanto, diante do desequilíbrio de dados entre os departamentos, optou-se por reduzir em número próximo aos demais.

Por seu arcabouço teórico-metodológico de difícil entendimento, em especial no campo da pedagogia, tendo como referência os processos comunicacionais entrelaçados com/pelas matrizes discursivas, a pesquisa identifica que este não é um consenso nas formações, assim, para interpretar e compreender tais nuances, investiga-se na seguinte direção: primeiro, a hermenêutica filosófica que se apresenta como uma referência de orientação para analisar os dados da pesquisa, tomando aqui, o cuidado de não limitá-la a um método fechado, mas como um debate em aberto que pode se constituir como diálogo e escuta à diversidade dos currículos, para assim, encontrar nas convergências e divergências das escolhas, outras possibilidades do fazer; em segundo, ao investigá-las deparamo-nos com os sujeitos que as fizeram e definiram, perpassando por abordagens distintas, intencionalidades e elaborações discursivas, expressas nas falas e documentos, que, uma vez sistematizados propõem os percursos formativos. Tais prerrogativas encontram-se fortemente ligadas à linguagem como caminho para sua elaboração, por isso, a necessária investigação, para explicar o ‘terreno comum’: linguagem, discursos e hermenêutica.

1.1.2 A hermenêutica como percurso metodológico das matrizes discursivas

Por que incluir a hermenêutica filosófica no percurso de investigação da interface dos campos Educação e Comunicação na formação inicial do pedagogo com as mídias e tecnologias? Porque estamos a todo o tempo buscando conhecer e compreender o mundo e a cultura na ação e inter-relação dos processos criados por nós e outrem através da linguagem, cujas proposições são postas em jogo para potencializar a interpretação e/ou até mesmo um possível ‘desvelamento’ do que se mostra à nossa frente. Assim, falar de hermenêutica como referência e possibilidade filosófica de compreensão, autocompreensão, crítica e autocrítica da prática pedagógica amplia as condições de novas interpretações para o campo educacional (HERMANN, 2002).

Podemos ainda afirmar que este é um tópico que se justifica pela multiplicidade das referências encontradas, que desafiam os entendimentos e mediações das matrizes discursivas que incidem na prática pedagógica. Compreende-se, portanto, a hermenêutica como campo filosófico de possibilidades para a interpretação e construção argumentativa do percurso teórico-metodológico, o qual encontra na centralidade da linguagem, o elemento mediador da construção/constituição dos discursos, interdiscursos, subjetividades e intersubjetividades, que constroem as estruturas formativas nas escolhas das ações desenvolvidas, bem como, nos percursos e orientações para os sujeitos e os currículos.

Seria, entretanto, um equívoco desconsiderar a hermenêutica como se não fizesse parte do processo dialético e dialógico de entendimento dos sujeitos, como uma referência na/para a formação, de superação do distanciamento entre o proposto e difuso nos currículos. Pois, a ausência do entendimento das implicações sobre os usos das TIC's e mídias criam, por assim dizer, 'lacunas', cujas ações parecem não interagir nos interdiscursos, evidenciando o que este estudo denomina como distanciamento. Portanto, o escopo parte da interpretação das construções discursivas, o qual, não se esgota nestas, pois propõe ainda como princípio, a análise do que vem a ser ação e prática na contínua criação de outras/novas possibilidades.

A hermenêutica é aqui entendida como a busca de sentido para a compreensão dos limites de nossas próprias interpretações, cujo horizonte, emerge e amplia-se com a linguagem (GRONDIN, 2012). Este estudo não tem como objetivo transformar a complexidade das interpretações feitas nas proposições curriculares e práticas de modo unificado, mas entender como a diversidade das possibilidades acontecem e promovem a formação. Propondo, portanto, criar outro percurso de convergências que dialogue com as mídias e tecnologias, com vistas à difusão na atuação profissional futura. A pesquisa encontra, portanto, nos estudos da hermenêutica filosófica, a *coinè* como dialeto/língua comum, relativa ao nosso tempo (VATTIMO, 2001; 2017), para tornar as experiências e propostas mais claras. Ou como questiona Grondin, seria “A *coinè* relativista do nosso tempo?” (2012, p. 9).

É uma possibilidade entre outras e uma evidente tentativa de entendimento dos processos que criamos com vistas à melhoria daquilo que ‘acreditamos’ dentro do campo, ser cientificamente coerente para superação das dificuldades e lacunas na produção de conhecimentos, ao relacionar as dimensões teóricas e práticas, encontrando na literatura (aqui enquanto produção científica), nos discursos e nas relações, como um *medium* para a interface. Assim, ao relacionar a esta possibilidade filosófica, não se refere à hermenêutica tradicional, tampouco apresenta o percurso da sua história do mito Hermes à sua abordagem contemporânea, opta-se por uma referência mais pontual, de uma das acepções possíveis do termo, como processo histórico de compreensão de si e do mundo na ampliação dos horizontes da investigação iniciando pela pergunta da pesquisa.

Sobre a importância da proposição inicial, ou seja, a pergunta, em uma entrevista citando Gadamer, Reale (2001)¹⁶ destaca a sua centralidade para remeter à dúvida como um

¹⁶ Afirmação proposta na Introdução de Giovane Reale no livro *Verità e Metodo*. La presenza di Platone in “Verità e Metodo” di Hans-Georg Gadamer, a qual tinha como referência uma entrevista concedida por Gadamer a Reale em 1996 no *Il sole 24 ore*, publicada em parte no Brasil sob o título de *Platão: a Filosofia como diálogo*. Publicada em Síntese Nova Fase. v. 24, n. 76, 1997, p. 5.10. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/951/1385>>. Acesso em: 29 out. 2017.

viés para as interpretações, assim, na construção do percurso hermenêutico, o ponto de partida coloca em evidência sua relevância, cujo processo é mais difícil que responder. Portanto, a pergunta em sua forma e estrutura (se posta de modo adequado), o sentido e a direção poderiam construir ‘um’ percurso para encontrar a(s) resposta(s). Assim, a pergunta ‘coloca’ e ‘situa’ o objeto em perspectiva, o que poderia fazer emergir o próprio sentido.

Como opção reflexiva à metodologia, a hermenêutica no campo educacional (CIAN, 1997) se propõe como uma ampliação à compreensão e análise na criação de “novos/outros” percursos de “renovação” do processo pedagógico. Uma vez que, por conta da possibilidade interpretativa, a abordagem na pedagogia é submetida a processos mais dinâmicos, principalmente por conta da pluralidade de “pontos de vistas”, assim como, das diversas construções promovidas pela linguagem. Neste direcionamento, como afirma Cian (1997) possui alguns aspectos comuns aos fenomenológicos: o primeiro é a tentativa de pensar a educação em um modo “novo”, cujas origens estão pautadas nas ideias husserliana do mundo da vida; a segunda, toma como referência e consideração, a experiência como lugar de desenvolvimento do processo formativo, o qual, encontra na dimensão teórico-prática, um processo em ação, num movimento de “reflexão operativa”. Ou seja, o agir na cotidianidade da práxis pedagógica “ilumina-se” pela teoria; o terceiro é o envolvimento do pesquisador e formador, princípio este, também encontrado no percurso da pesquisa participante; como quarto aspecto, a relação de imbricamento da subjetividade e objetividade e, por fim, o sentido da “humildade” que caracteriza a escuta na condição da *epochè* husserliana (CIAN, 1997) que propõe a suspensão de juízo para poder refletir, sugerindo a construção de um percurso ‘coerente’ para a interpretação das mensagens expressas nos textos ou como é o caso do processo de formação, dos construtos dos sujeitos, das experiências, dos espaços e da comunidade. Assim,

[...] o ponto mais importante é o fundamento epistemológico, a tentativa de chegar a um acordo com o que são as ciências do espírito e sobre o que as une à totalidade de nossa experiência do mundo, elementos que, acima de tudo, na perspectiva hermenêutica, permitem a pedagogia de fazer espaço, na sua própria estrutura, à originalidade, ao inesperado, ao risco, à aventura, à complexidade da formação. (CIAN, 1997, p. 104, tradução nossa)¹⁷

¹⁷ [...] il punto più importante riguarda il fondamento epistemologico, il tentativo di raggiungere un’intesa con ciò che le scienze dello spirito sono e su ciò che le unisce alla totalità della nostra esperienza del mondo, elementi che, soprattutto nella prospettiva ermeneutica, permettono alla pedagogia di far posto, nella sua stessa struttura, alla originalità, all’imprevisto, al rischio, all’avventura, alla complessità della formazione. (CIAN, 1997, p. 104)

Neste estudo, o fundamento epistemológico é uma das referências à interpretação dos discursos e análises elaboradas, pois, há entre estes, a busca pela ampliação da potencialidade, adequação e equilíbrio, entre o necessário rigor teórico-metodológico às muitas intencionalidades, que cercam e promovem as formações e ações dos sujeitos, os quais, dependendo do direcionamento e abordagem formativa (daquele que propõe), altera os percursos e processos. Assim, cabe refletir que o objeto da pesquisa encontra-se também nas experiências, a relação entre explicação e compreensão, e, entre educador e educando.

Ao propor a hermenêutica filosófica como uma das referências, outros motivos fortalecem a opção por conta da centralidade de seu caráter dialógico e percurso dinâmico (BOHM, 2005; HERMANN, 2002; GADAMER, 2001), pois a problemática nasce da diversidade das experiências dos/nos contextos da forma/ação acadêmico-profissional, que na pesquisa promovem a ação participativa de deslocamento *com* e *sobre* os espaços (departamentos selecionados para análise dos currículos), à realização das observações sem intervenção direta, de entrevistas semi-estruturadas, encontros com os grupos (docentes e discentes) e observações no próprio campo de atuação, de momentos pontuais dos estudos com os componentes curriculares. Assim, na pesquisa imbricam-se os escopos formativos com as experiências do currículo, na busca por um novo ‘fôlego’ profissional, através dos discursos e ações que estão sendo gradativamente investigados.

O percurso construído é sempre uma possibilidade para a busca de sentidos, nas escolhas realizadas para o possível caminho de entendimento do fenômeno. Como sugerido anteriormente, as categorias estão centradas na linguagem como fenômeno (WITTGENSTEIN, 2003) e meio (GADAMER, 2001), dos discursos nos contextos como sua principal *technè* a ser interpretada, compreendida como processo que não está estagnada em uma ação, mas nas múltiplas e dinâmicas relações que cria, recria, constrói, desconstrói, significa, ressignificar, trazendo ao campo a complexidade das formações.

Grondin (2012, p. 10) afirma que é, “[...] um dos sentidos possíveis do termo hermenêutica: designar um espaço intelectual e cultural onde não há verdade, por que tudo é uma questão de interpretação”. São três grandes acepções que “[...] se mantêm integralmente como concepções absolutamente atuais e defensáveis da tarefa hermenêutica” (GRONDIN, 2012, p. 12). A primeira, a hermenêutica do sentido clássico, da “arte de interpretar os textos”, da exegese, que atua em função auxiliar, objetiva e normativa. Ou ainda, da proposição de uma hermenêutica mais universal segundo Schleiermacher (2008) que, através desta proposição, anuncia outra possibilidade que será inaugurada por Wilhelm Dilthey (GRONDIN, 2012). A segunda acepção, ao conhecer bem a hermenêutica clássica, acrescenta uma nova tarefa, se

tornar reflexão metodológica que tem pretensão da busca da verdade, se propondo como “estatuto científico das ciências humanas”. Assim, “Se as ciências humanas quiserem se tornar ciências respeitáveis, devem basear-se em uma metodologia que cabe à hermenêutica fazer surgir” (GRONDIN, 2012, p. 13).

A última, passa de uma hermenêutica de interpretação dos textos para uma hermenêutica da existência, esta, nasce da resposta e busca por uma compreensão do seu método lógico, neste momento, assume a pretensão de uma “filosofia universal da interpretação”, ideias que como afirma Grondin (2012), continuam seu desenvolvimento a partir do último Dilthey. Segundo esta acepção, “[...] o entendimento e a interpretação não são apenas métodos encontráveis nas ciências humanas, mas processos fundamentais que podemos encontrar no próprio núcleo da vida” (GRONDIN, 2012, p. 14). Surge e relaciona à presença do homem no mundo, sob duas influências, a primeira, como anônima, pois não falou muito de Hermenêutica, que é Nietzsche, e, o outro refere-se a Heidegger com “sua filosofia universal da interpretação”, com uma concepção bem particular, pois não está relacionada aos textos, mas à própria existência “penetrada por interpretações que a hermenêutica pode esclarecer”, ao “autodespertar” (GRONDIN, 2012, p. 14).

Do longo processo de construção do percurso da hermenêutica na contemporaneidade foram agregando outros grandes representantes. Para Grondin (2012), Gadamer e Ricoeur, são os herdeiros que situam não em perspectiva direta, a trilha de Heidegger, os quais optaram por retomar o diálogo com as ciências humanas, negligenciado por este último, reataram na tradição de Schleiermacher e Dilthey, defendendo como escopo, o desenvolvimento de uma hermenêutica voltada às ciências humanas, aliviando de um paradigma exclusivamente metodológico e, contemplando no processo, a dimensão “linguística e histórica” dos “entendimentos humanos”. Assim, a hermenêutica que inicia como arte da interpretação de textos, como dito acima, no século XIX, se propõe como metodologia das ciências humanas, para posteriormente no século XX, tornar-se filosofia, esta última como processo que tem Heidegger como primeiro “artífice da transformação”, um processo que se confundiria com a própria filosofia. (GRONDIN, 2012)

Para Vattimo (2001), a filosofia ao dar atenção à linguagem promoveu sua centralidade, a qual passou a configurar-se como lugar que o homem dispõe para conhecer o mundo, assim, em um sentido geral emerge neste contexto a noção de diálogo. Desta forma, o fenômeno da interpretação se refere a toda existência, pois ao ver o mundo, o ‘lemos’ utilizando o que temos à disposição, ou seja, os fundamentos e construtos que possuímos para distinguir as coisas no fazer das experiências, as quais se propõem como um esquema que aprendemos através da

linguagem, assimilamos através da relação pessoal da própria ‘carga’ de conhecimentos. Portanto, qualquer relação com o mundo é uma relação que envolve o sujeito que interpreta com as experiências e conhecimentos que possui (VATTIMO, 2001).

No percurso hermenêutico para esta pesquisa, Gadamer (2001; 2003) é a principal referência, sobre o qual, segundo inúmeros estudos (FERRARIS, 2008; GRONDIN, 2012; VATTIMO, 2001; 2017), sua complexa filosofia além de destacar que a verdade não se dá somente no método, o percurso se reveste com elementos carregados de interpretação que não exclui o processo histórico. Desta forma, na busca por respostas, coloca-se de acordo, *com e entre* a construção do diálogo (conceito-chave para a hermenêutica gadameriana), das possibilidades de respostas como resultados.

Portanto, qualquer relação com o mundo é uma relação que nos envolve como intérpretes das experiências e conhecimentos que possuímos. Importante destacar que na acepção aqui em destaque, a “verdade” não se dá somente no “método” (GADAMER, 2001; 2017), propõe a compreensão dos percursos e matrizes discursivas e formativas, as quais se “revelam” nos “elementos” que não desconsideram o processo de investigação, entretanto, não se limita a este. Na busca pelo entendimento, nos vemos continuamente procurando “compreender” através de um processo de interpretação que segundo Gadamer (2001; 2003), é posto de acordo e através da “instauração do diálogo”. Tais construtos ganham sentido e significado na configuração de uma possível resposta, cuja coerência não está de forma isolada nas bases interpretativas pessoais, mas relacionada a uma teia de possibilidades que em nosso âmbito, está ligada ao campo em todas as suas dimensões, por isso, que o processo não é completamente ‘solto e aberto’ a ‘tudo’ o que é posto por todos, há um percurso teórico-metodológico que o orienta, colocando em evidência “[...] o problema do significado, de como com as palavras dizemos algo a alguém e somos compreendidos” (ARAÚJO, 2004, p. 10).

Nesta perspectiva possui etapas e proposições diversas pela própria natureza da área de formação e campo científico, construídos em diferentes tempos-espacos, o que agrega maior complexidade, pois mesmo com um percurso definido e defendido como coerente (temporalmente) para a formação, a criação (autoral, autônoma e criativa) dos sujeitos serão difusas e realizadas diversamente.

A experiência na proposição de “busca” da “verdade”, é algo que muda o contexto e mundo, assim como a nós mesmos, e tal resultado é evidente quando o processo acontece através do diálogo (conflituoso e necessário). De acordo com Gadamer (2001), o diálogo se torna central para constituir e instituir o entendimento. É uma relação de troca com a(s) realidade(s) que nos propomos a pensar como “diálogo”, pois esta palavra, carregada de sentido

não acontece de forma ‘leve’ e ‘fácil’, ao contrário, é um processo difícil, no qual os sujeitos precisam ter a intencionalidade e disposição para promovê-lo, o que exige abertura, abdicação das próprias crenças verso o outro e ao desconhecido, como escopo de uma construção que não está relacionada ao convencimento do outro, mas à possibilidade de compartilhamento com o(s) outro(s) e o mundo, entretanto, o que vemos no cotidiano das formações e nas relações com o mundo, são as decisões de sujeitos e grupos que se propõem a prevalecer e persuadir os outros, de que ‘suas ideias, concepções’ se configuram na coerência a ‘ser seguida’.

O fato de que a experiência hermenêutica tenha o modo de ser da linguagem, que entre a tradição e o intérprete tenha lugar o diálogo, fornece uma base muito diversa e nova. Nem a consciência do intérprete é dona daquilo que, como palavra da tradição, lhe é dirigida, nem se pode descrever adequadamente aquilo que de tempos em tempos nos é comunicado a partir da totalidade da tradição. Com respeito ao intérprete, acontecer significa aqui que ele não escolhe um determinado “objeto” para “dar conta”, com determinados métodos, de modo a estabelecer o que um certo texto entende ou o que um determinado evento realmente era, mesmo superando-o, não intransponíveis, dificuldades decorrentes de seus preconceitos pessoais. Este é apenas um aspecto externo do evento hermenêutico, o que justifica a disciplina metódica que o intérprete deve impor-se. O autêntico evento hermenêutico, no entanto, é possível apenas pelo fato de que a palavra que nos vem do passado e o que devemos escutar nos toca diretamente, como uma palavra que nos aborda especificamente. [...] analisando a lógica hermenêutica da pergunta, mostrando como o questionador se torna questionado e como em tal dialética do presente é implementada o evento hermenêutico. Esta análise deve ser mantida em mente aqui para definir exatamente o sentido do conceito de pertencimento que corresponde à nossa experiência hermenêutica. (GADAMER, 2001, p. 527, tradução nossa)¹⁸

Esta é uma abordagem complexa, pois os diálogos não acontecerão facilmente. Nos contextos, os conflitos do próprio sujeito e entre seus pares, exigem uma necessária mudança de percepção e racionalidades, as quais ainda estão pautadas na regulação e instrumentalização das ‘coisas’. Portanto, na busca pelo entendimento da(s) realidade(s) externa(s), o desafio está em pensar *com, contra e além* das possibilidades que se mostram, centralizando o diálogo como

¹⁸ Il fatto che l’esperienza ermeneutica abbia il modo di essere del linguaggio, che fra la tradizione e l’interprete abbia luogo un dialogo, fornisce una base del tutto diversa e nuova. Né la coscienza dell’interprete è padrona di ciò che, come parola della tradizione, le si rivolge, né si può descrivere adeguatamente ciò che di volta in volta può venirci comunicato dalla totalità della tradizione. Rispetto all’interprete, accadere significa qui che egli non si sceglie un certo “oggetto” di cui “venire a capo” con determinati metodi, in modo da stabilire che cosa un certo testo intende o che cosa un certo evento davvero è stato, sia pure vincendo le, non insormontabili, difficoltà derivate dai suoi personali pregiudizi. Questo è solo un aspetto esteriore dell’evento ermeneutico, che giustifica la disciplina metodica che l’interprete deve imporsi. L’autentico evento ermeneutico è però reso possibile solo dal fatto che la parola che ci giunge dal passato e che dobbiamo ascoltare ci tocca direttamente, come una parola che si rivolga specificamente a noi. [...] analizzando la logica ermeneutica della domanda, mostrando come l’interrogante diventi interrogato e come in tale dialettica della donata si attui l’evento ermeneutico. Tale analisi va tenuta presente qui per definire esattamente in senso del concetto di appartenenza che corrisponde alla nostra esperienza ermeneutica. (GADAMER, 2001, p. 527)

alcance da interface. Na “fusão” dos horizontes se encontram os limites da hermenêutica (GADAMER, 2001; 2003). Nesta, não precisamos concordar e encontrar um consenso ‘integral’, mas colocar em jogo as possibilidades e realizar as escolhas em parceria, com bases nos construtos considerados momentaneamente como o meio para a realização das ‘tentativas’ formativas e comunicacionais que propomos, sempre pautadas na crítica e (des)construção necessárias para o avanço do campo, com o cuidado de não incorrer nos equívocos das ‘ondas’ discursivas pouco refletidas, mas que no contexto, também se fazem presentes.

Ou seja, claramente nos colocamos (como estou fazendo agora), procurando na linguagem e na construção dos argumentos, nas elaborações dos conhecimentos, os pensamentos que não atuam “fora da linguagem” (GADAMER, 2001; 2003). Portanto, não tem experiência sem o seu uso (APEL, 2000a; 2000b), a qual não é usada sozinha, pois buscamos continuamente fazer através da comunicação com os outros, como um ‘estar’ no mundo ‘interagindo’ continuamente. Nesta perspectiva, nos atos do pensamento somos responsáveis pela linguagem diante dos outros, o que envolve implicações éticas (HABERMAS, 1999; 2009a). Os processos potencializados pela comunicação se apresentam como ‘ilimitados’ diante e entre os sujeitos, entretanto, se relacionarmos com as TIC’s e mídias, observam-se muitas indagações para escopos ‘semelhantes’, o que denota que o diálogo e a comunicação encontram-se comprometidos, uma vez que, cada um age a seu modo, mesmo ‘defendendo’ a formação de uma área.

Neste processo, se quisermos ganhar forças na defesa de uma educação mais crítica e coerente com as mudanças hodiernas, os sujeitos precisam compreender as convergências/divergências dos conceitos e práticas que defendem, as polaridades e (in)coerências (chamaremos assim, por enquanto) que nos confundem, pois, os ‘comportamentos’ diante das propostas variam, constituindo uma (in)definição para a área e formação.

Habermas (2008a; 2008b), vai destacar na teoria do agir comunicativo que o “comportamento adequado” aos objetivos que se propõem como racionalidade em relação aos meios e fins (mesmo se limitada) à argumentação, é validada na relação com os outros. Assim, haveria uma racionalidade mais vasta que as presentes nos discursos instaurados? Nas proposições formativas/discursivas faz-se necessário compreender como versam ‘outras’ possibilidades (razão) na dialogia e argumentação entre os interlocutores, aspecto compreensível no conceito e prática, pois não basta uma racionalidade instrumental (HABERMAS, 2008a; 2008b). Os processos seriam (são) organizados com o objetivo de prevalecer e promover o(s) interlocutor(es). Quais interlocutores, como podemos garantir que prevaleça a ação comunicativa e não estratégica? Não podemos. Portanto, precisamos de uma racionalidade mais profunda (VATTIMO, 2001; 2017).

Falta-nos, entretanto, compreender o que significa “uma racionalidade mais profunda”. As respostas não estão dadas, estão em construção contínua, como a própria linguagem e discursos.

Para Gadamer (2001; 2003) são dois ensinamentos principais da hermenêutica, e destaca que dela não devemos esperar que se procure a verdade definitiva, pois não pretende propor “novos sistemas” de filosofia (dogmática), tampouco dar ulterior desenvolvimento a uma tradição cultural, como a filosofia europeia aparece, segundo ele, somos “obrigados” ou ao menos convidados ao conceito de filosofia também na dimensão de outras culturas, numa abertura ao diálogo.

Nota-se que em outras disciplinas (direito, teologia) a hermenêutica está presente como uma “doutrina” de interpretação dos textos. Nas ciências do espírito (CIAN, 1997; FLICKINGER, 2014) estamos diante dos textos do mundo e da história, sobre a qual a nossa “tarefa” é aquela antes de tudo, de compreensão de “nós mesmos”. Aqui nos perdemos? Provavelmente! O problema do lugar, tempo-espaço não se limita ao significado das propostas fixas do *dizer e fazer* na formação.

Podemos afirmar que também estamos interessados ao tempo vivido (GADAMER, 2001; MACEDO, 2015) e lugar praticado (DE CERTEAU, 1998) que corre o risco de esfumar-se diante da velocidade (ROSA, 2019), assim, interpretar supõe um movimento (abordagem) também verso a objetividade (GADAMER, 2001; 2003; 2017), o qual não busca como um observador ‘neutro’ na pretensão de estabelecer uma ‘certeza’, o escopo é a compreensão ‘autêntica’ de uma estrutura de sentidos, sem necessariamente seguir uma qualidade objetivamente fixada. Deixa-se à palavra o que se esconde da estrutura de sentidos. Considera-se completa a reviravolta hermenêutica somente no caso em que se mova desde o princípio, possível somente no diálogo. Assim, exprime-se o fato que usar a linguagem ‘comum’ a todos deve ser desenvolvida diante de um esforço coletivo, pois não somos os únicos a ‘falar’, tampouco o único interlocutor, deve existir a noção de reciprocidade. O importante não é qual seja a linguagem, mas o fato em si, tampouco a multiplicidade das línguas como tal, mas a faculdade de completar a ação simbólica como “plasmar” a palavra, as estruturas linguísticas que dão vida às coisas na reciprocidade e compartilhamento, ou seja, potencializada pela comunicação (GADAMER, 2001; 2003; 2017). Assim, o ato de compreender (corpo e alma), cujas vozes se fazem sentir como afirmação dos campos, para Gadamer (2001; 2003; 2017) é preciso uma presença “nova” no ato de interpretação e compressão das coisas. Em um movimento contínuo, no qual a linguagem se constitui.

Um aspecto a ser considerado é o estudo das palavras que promovem o intercâmbio entre os campos e área dentro dos currículos investigados, buscando conhecer através destas nos contextos e usos que são feitos, como a hermética é construída, compreendendo do lugar de inserção na proposta com os direcionamentos que imprime nos documentos, como as “vozes” do

contexto (discentes, docentes e coordenações) expressam. Portanto, é um estudo que vislumbra entre linguagem escrita (documentos oficiais) e discursos dos sujeitos, ou seja, a linguagem verbal, das matrizes discursivas, que podem elucidar aspectos relevantes sobre sua gênese. E assim, corroborando com Baccega (1995, p. 5) “[...] desvelar as inter-relações dos discursos e os mecanismos de construção de suas especificidades, numa dinâmica que possibilita caracterizar os discursos como indicadores de novos processos”. A citação expressa fortemente como este estudo se coloca, na possibilidade do novo expresso, dos discursos na interface dos campos.

A hermenêutica é possível pela “arte de saber escutar” (GADAMER, 2001; 2003; 2017), o que significa que devemos aprender a fazê-lo, ouvir sem fazer nenhum juízo (*epochè*) (se e quando possível) (CIAN, 1997). Assim, para Gadamer (2001; 2003; 2017), mesmo na divergência não se pode “abandonar” um terreno comum, pois a noção de diálogo toma forma como uma linguagem na busca por identificar um “real” entendimento que somente será possível quando se “escuta” e se “exprime” de maneira “ponderada e vinculante”. Flickinger (2014), irá destacar que a hermenêutica centraliza a língua, a história e o ambiente social, na escolha pelos diálogos vivos para o movimento de sua argumentação. Assim,

Uma vez estabelecida a importância da linguagem verbal no concerto das linguagens, da palavra enquanto signo privilegiado, da necessidade de manifestação concreta para que todos os efeitos, ações e reações se processem, podemos dizer que a criação do novo, seja um objeto ou um conceito, sejam os sentidos, só se realiza através da palavra, só se efetiva através do indivíduo/sujeito que toma a palavra. (BACCEGA, 1995, p. 38)

Desta forma, a pesquisa busca um ‘espaço comum’ centrado na dimensão da reciprocidade e nas ‘definições e decisões’ dos percursos formativos, os quais ao serem construídos no diálogo com as linguagens diversas, de ‘(in)coerências’ para o campo, encontra um lugar para a ação. O trajeto se faz da palavra ao conceito e levá-lo de volta à palavra viva pois, “[...] vivemos na linguagem, é nela que se dá a experiência existencial do homem” (FLICKINGER, 2014, posição 43, s.p.)¹⁹. Sem a interpretação, textos, intertextos, discursos e interdiscursos não revelam por si só o próprio sentido, aspecto que deu origem ao nascimento da hermenêutica. Nesse entendimento é preciso considerar que a palavra nunca está só, está num discurso (BACCEGA, 1995), num processo de formação discursiva e ideológica (FOUCAULT, 1987; 1999). Poder-se-ia definir como etapas interpretativas das matrizes discursivas as seguintes reflexões no percurso metodológico (TELES, 2010):

¹⁹ Publicação em e-book (AMAZON), na qual não consta os números das páginas, por isso foi inserida a posição no texto.

Figura 5 - Proposição do círculo hermenêutico para investigação das matrizes

Fonte: A autora

O desafio também diz respeito aos campos com suas especificidades científicas, portanto, o necessário cuidado de não reduzir à influência de apenas uma perspectiva na construção da interface com os processos comunicativos na ampliação das etapas realizadas: os currículos, as matrizes discursivas dos docentes, discentes e coordenadores de curso e a observação dos processos em relação à linguagem. Uma pesquisa feita na interface dos campos tem, porém, um receio muito presente no processo de construção, perder-se nos meios das palavras e incorrer naquilo que os sujeitos apontam como a lacuna não superável entre o *dizer* e o *fazer*.

Assim, neste momento de entendimento do arcabouço que se constrói, das categorias que fundamentam os discursos, escrito no plural, pois o que se quer evidenciar são as muitas formas de fazer, buscando ao mesmo tempo, referências que dialoguem com o fortalecimento deste aspecto da formação aos campos educacional e (edu)comunicativo, assim como, os resultados, temporalmente construídos destes processos, da formação inicial à práxis. O círculo hermenêutico inicia com a observação (olhar) para descobrir a criação de sentidos, partindo do centro para a 'periferia', o qual começa com a palavra. Sua centralidade está na pergunta, assim, a primeira também sugere com a análise das palavras que a compõe e, gradativamente ir encontrando respostas e novas perguntas.

Desta forma, vai-se ao todo para compreender os processos e percursos para ultrapassar o limiar, ir para outras referências que ao sair da obra ou conjunto da obra do autor e/ou temática investigada, o círculo toma outras proporções e dimensões, que podem levar a perder-se diante do objeto e ausência de objetividade das categorias que se quer investigar. Assim, leva-se em consideração a história e o contexto, com vistas a delinear como estão incluídos na sociedade, compreendendo o lugar, tempo-espço que se encontram. O círculo hermenêutico é sem fim, portanto, os limites ‘até onde ir’ é definido pelo hermeneuta. Por isso, o acompanhamento das categorias, objetivos e pressupostos que definem o limite da investigação proposta.

No círculo não se pode perder de vista que somos a síntese das experiências que vivemos, portanto, há um imbricamento, numa aproximação com o ‘eu’ que é próprio dos sujeitos (nós) que a faz. A interpretação deve evitar a arbitrariedade e para vislumbrar o horizonte, alguns parâmetros podem ser incluídos/pensados para servir de orientação: a compreensão da história e do contexto; a distância temporal, os objetos criados e que estão situados historicamente, imbricados e implicados com o ‘ser’; as terminações sociais, culturais e históricas; a fusão dos horizontes, sobre a qual precisamos ao menos, na perspectiva desta pesquisa, ter uma dimensão crítica.

A proposição da hermenêutica como parte da metodologia que se ‘funde’, propõe na fusão dos horizontes diversos, o objetivo que compreende na presença e multiplicidade do objeto, a exigência pela compreensão das dimensões e especificidades que o caracteriza, se quiser construir tal imbricamento. Como sujeitos que dialogam, mas também contrapõem, a metodologia nesta dimensão se coloca ainda como um meio para a promoção do encontro, na busca por um ‘ponto’ comum, de uma ‘verdade’ que é frágil, mas que nos documentos e discursos, se colocam como construtos dos campos, portanto, compartilhando alguns aspectos.

Outro entendimento é que cada um dos “horizontes” tem seus próprios limites, histórias, contextos sociais, culturais, demandas que são próprias da realidade onde o(s) movimento(s) acontecem, assim se houver a possibilidade de uma profundidade recíproca, pode-se chegar à “fusão dos horizontes” (GADAMER, 2001), que esta pesquisa define e situa como convergência e não fusão, isso por reconhecer as individualidades e formações respeitando cada um dos contextos, grupos e realidades que lá se encontram.

Com relação ao processo de interpretação, a primeira coisa é compreender a pergunta e a(s) possibilidade(s) de respostas como ponto de partida, para que o(s) ser(es) compreenda(m) a transformação dos processos. Nestes, a linguagem também deve ser compreendida, pois todo o percurso e construto são conhecidos a partir desta, a atravessa e é atravessado, por isso, a necessidade de conhecer a linguagem para continuar o círculo hermenêutico, das compreensões dos significados que não ‘encontra’ as respostas, mas ‘interpreta a linguagem’.

2 MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UNEB

*Para interpretar [...] a pedagogia deve saber dialogar. Um diálogo com outros saberes, com outras tradições culturais. Ciência e filosofia são talvez as primeiras vias do diálogo, mas não por isso as únicas. O diálogo crítico da pedagogia com a cultura contemporânea não pode permanecer prisioneira da dimensão do educativo e do pedagógico²⁰.
(GENNARI, 2003, p. 105-106, tradução própria)*

São três propostas de currículos em curso para a formação do pedagogo na *multicampia* da Universidade do Estado da Bahia, analisadas a seguir, a partir de um mapeamento²¹ realizado nos documentos oficiais em vigência (BAHIA, 2007; 2008; 2011). A priori, o desafio maior foi o (re)conhecimento e apropriação das ações em planejamento e de fato, através das matrizes discursivas dos sujeitos, que sucederam após a leitura e análise documental, esta última, em atendimento ao objetivo que se propõe a identificar as práticas e processos com as TIC's e mídias, individualizando as ações nos contextos, com vistas à interpretação e entendimento da(s) perspectiva(s) paradigmática(s), epistemológica(s) e de formação para o campo em cada um dos departamentos.

Assim, desde a proposta do projeto de pesquisa às observações, análise dos documentos oficiais e entrevistas, o pressuposto definido é evidenciado como válido, pois os currículos nos departamentos têm proposições teórico-metodológicas, com espaços e tempos diferenciados para os estudos. Tais perspectivas apresentam também convergências em alguns aspectos das escolhas, nos percursos, processos e atuação pedagógica, como os discursos irão apontar (Capítulo 5), como, por exemplo, a relevância e inclusão da área nas matrizes e o reconhecimento da inter-relação da educação com a comunicação (em posições diversas). Apesar disso, a realidade, emergência e impacto na sociedade e vida dos sujeitos à área, continuam exigindo a ampliação dos conhecimentos na reformulação das propostas, quanto a busca por coerências formativas, esta última, proposição da presente tese, pois, a diversidade dos estudos implementados e expressos nos documentos, assim como nas práticas, não se configuram em uma prioridade, uma vez que cada departamento possui um direcionamento, que se torna mais evidente no currículo e nas práticas docentes.

²⁰ Per interpretare [...] la pedagogia deve saper dialogare. Un dialogo con altri saperi, con altre tradizioni culturali. Scienza e filosofia sono forse le prime vie del dialogo, ma non per questo le uniche. Il dialogo critico della pedagogia con la cultura contemporanea non può rimanere imprigionato nella dimensione dell'educativo e del pedagogico.

²¹ Síntese no mapa que abre o presente capítulo.

Nesta perspectiva, o campo e estudo descritos propõem conhecer e contextualizar o objeto na pesquisa, com vistas a:

- Promover a aproximação com a investigação dos campos;
- Ampliar os conhecimentos e entendimentos sobre as propostas de formação dos Departamentos da Universidade do Estado da Bahia que ofertam o curso de pedagogia (presencial e regular)²²;
- Conhecer os currículos selecionados para compreensão e delimitação do objeto investigado: a formação com as TIC's e mídias;

Refletir sobre a apropriação do campo na interpretação e compreensão dos percursos nas categorias-chave: linguagem (discursos), campos de conhecimentos, currículos, práticas de formação..

2.1 CAMPO E CONTEXTO

[...] as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura de campo. (BOURDIEU, 1983, p. 134)

A Universidade do Estado da Bahia²³ é a maior instituição pública de Educação Superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria de Educação (SEC); é uma autarquia presente em 19 (dezenove) territórios de identidade da Bahia²⁴. No estado é considerada uma referência na difusão de conhecimentos e formação de profissionais, devido sua dimensão de *multicampia* de grande inserção em muitos dos territórios do estado; possui 29 (vinte nove) departamentos²⁵ (Figura 6)²⁶, entre os quais,

²² A Universidade oferta outras modalidades de curso de pedagogia com currículos próprios, como a distância e Plataforma Freire, os quais não fazem parte da presente pesquisa.

²³ Disponível em: <<https://portal.uneb.br/salvador/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

²⁴ Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador, Costa do Descobrimento. Disponível: <<http://acteba.org/territorios-de-identidade-da-bahia/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

²⁵ São 29 Departamentos distribuídos em 24 campi e 25 municípios no Estado da Bahia. Municípios: Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antonio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Camaçari, Brumado, Ipiáú, Euclides da Cunha, Seabra, Xique-Xique.

²⁶ Disponível em: <<http://www.forumcostadodescobrimento.com.br/uneb-universidade-do-estado-da-bahia/>>. Acesso em: 30 set. 2017.

12 (doze) atuam com o curso de pedagogia (Tabela 2). Nestes, a formulação e reformulação curricular perpassam não apenas pela administração central (Pró-Reitoria de Graduação²⁷), bem como pelos contextos e comunidades (departamentos, grupos de docentes, discentes e comunidade externa), onde os cursos são pensados, criados e instituídos.

Figura 7 - Mapa de localização dos Campi da UNEB (2017)

Fonte: PERAFAN; OLIVEIRA, 2013.

O mapa²⁸ acima é uma ilustração da dimensão da UNEB, cuja visualização imagética possibilita conhecer a amplitude de seu alcance no(s) territórios, o que vislumbra, a priori, os desafios que encontram, ao promover a formação em lugares, espaços e contextos diversos ao mesmo tempo, cujo formato e abordagem de *multicampia*, como afirma Fialho (2005, p. 116),

[...] implica considerar a sua múltipla determinação segundo a premissa básica de que a sua compreensão somente se torna possível se resultante de um diálogo entre campos temáticos diversos e entre os sujeitos que a vivenciam. Seria preciso fazer emergir seus nexos internos, poderíamos dizer, dificilmente perceptíveis se captados, individualmente, por quaisquer dos campos ou representações. [...] O campus, como [...] elemento de maior complexidade fenomênica e conceitual entre todas as demais categorias

²⁷ Disponível em: <<http://www.uneb.br/prograd/a-pro-reitoria/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

²⁸ Disponível em: <<http://www.forumcostadodescobrimento.com.br/uneb-universidade-do-estado-da-bahia/>>. Acesso em: 30 set. 2017.

tratadas, é a referência que permite re-significar a expressão universidade *multicampi*.

Assim, diante do desafio exposto (FIALHO, 2005), a pesquisa também reconhece a multiplicidade/diversidade dos *campi*, sobre os quais, não é suficiente a análise de uma das áreas de formação, para o entendimento de sua complexidade. Entretanto, considera-se ainda, que nos contextos, esta poderia promover uma maior amplitude na compreensão das categorias que os constituem, a partir dos diálogos e ações dos sujeitos que nestes atuam, para a re-significação da missão que assume como universidade *multicampi*.

No contexto acima descrito, um cenário é delineado quando em um processo necessário de autonomia ‘relativa’²⁹ e autoria, os departamentos optam por currículos que diferem entre si, para um mesmo curso e campo acadêmico-científico. Assim, mesmo possuindo um viés convergente de orientações, diretrizes³⁰, pesquisas, estágio curricular supervisionado e atividades complementares, escolhem percursos distintos para a formação do pedagogo com as TIC’s e mídias. Desta forma, para compreender a área no campo, curso e formações, este diagnóstico (perfil/análise documental) propõe a partir do conhecimento da universidade na atuação com o curso, a delimitação do estudo e investigação dos currículos e departamentos (nesta ordem), além da caracterização do objeto, analisados em princípio através da organização das matrizes curriculares.

Nesse entendimento, a Tabela³¹ a seguir destaca todos os Cursos de Pedagogia (presenciais e regulares), seguindo a lógica de organização Campus, Departamento, Municípios³², com breve descrição da formação com o objeto, apresentando-os de acordo com os dados gerais dos projetos dos cursos nos vários *campi* (BAHIA, 2007; 2008; 2011).

Quadro 5 - Currículos de Pedagogia / Departamento e municípios

Campus	Departamento	Município	Formação envolvendo as TICs' e mídias
Campus I	DEDC - Departamento de Educação	Salvador	Currículo organizado por núcleos obrigatórios. Propõe um componente curricular envolvendo as TIC’s e mídias, ofertado para todos os graduandos, com mais três propostas a serem ofertadas caso haja escolha/demanda dos discentes, colegiado e/ou Departamento. Também está em funcionamento no município de Lauro de Freitas. (Oferta especial)

²⁹ Sobre este aspecto, o termo “relativa” se acopla à autonomia, por reconhecer que no contexto da sociedade, onde os processos sociais e formativos são “regulados” pelas instituições, faz-se necessário reconhecer que tal produção criativa, se aceita num campo específico com regras e proposições sistematizadas, reconhecidas e legitimadas, como construtos temporalmente a serem considerados.

³⁰ **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

³¹ Sistematização e organização dos dados dos currículos em resumo nas tabelas feito exclusivamente para a tese.

³² Disponível em: <<https://portal.uneb.br>>. Acesso em: 11 set. 2017.

Campus III	DCH - Departamento de Ciências Humanas	Juazeiro	Currículo com matrizes diferenciadas. Organização em Núcleo de aprofundamentos de estudos, com três possibilidades de formação: Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação e Comunicação. Propõe dois componentes curriculares obrigatórios a todos os graduandos com o acréscimo da possibilidade de formação no Núcleo de EDUCOM.
Campus VII	DEDC - Departamento de Educação	Senhor do Bonfim	Currículo com matriz única com um componente curricular para a formação com as TIC's e mídias. Formação básica. Propõe outros componentes (Tópicos especiais da Educação) que podem ofertar estudos na área, a depender da demanda e oferta propostas por cada departamento.
Campus VIII	DCH - Departamento de Ciências Humanas	Paulo Afonso	Idem Campus VII
Campus IX	DCH - Departamento de Ciências Humanas	Barreiras	Idem Campus VII
Campus X	DEDC - Departamento de Educação	Teixeira de Freitas	Idem Campus VII
Campus XI	DEDC - Departamento de Educação	Serrinha	Idem Campus VII
Campus XII	DEDC - Departamento de Educação	Guanambi	Idem Campus VII
Campus XIII	DEDC - Departamento de Educação	Itaberaba	Idem Campus VII
Campus XV	DEDC - Departamento de Educação	Valença	Idem Campus VII
Campus XVI	DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Irecê	Idem Campus VII
Campus XVII	DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Bom Jesus da Lapa	Idem Campus VII

Fonte: Bahia (2007; 2008; 2011)

Como exposto na coluna “Formação envolvendo as TIC’s e mídias”, os departamentos atuam com três propostas de currículos, oficialmente publicadas (BAHIA, 2007; 2008; 2011) e diversas, quando se referem à inclusão, formação e usos das TIC’s e mídias na graduação. Os departamentos escolhidos (DEDC I, DCH III e DEDC VII) para a realização da pesquisa seguem a sequência da tabela acima, aspecto que se constitui em uma coincidência, pois, a seleção foi baseada na diversidade dos currículos, buscando nestes, conhecer os cenários *onde/como* as formações acontecem, pois, é preciso clareza de que os componentes e/ou percursos escolhidos, evidenciam apenas uma área, de uma formação de maior abrangência, complexidade e campo. Assim, as informações foram organizadas (agrupamentos e estruturas) para promover o conhecimento dos aspectos principais de forma mais clara possível, onde as coerências, semelhanças e diversidades das propostas são investigadas e compartilhadas,

apresentando na diversidade da (re)formulação, suas caracterizações e identidades, em um percurso, no qual cada uma é singular e pontual, exigindo cuidado nas comparações e juízos.

Nos contextos investigados, é de fácil identificação que os currículos e matrizes divergem entre si: o 1º é o do Departamento de Educação do Campus I - DEDC I³³ (Salvador) (ANEXO 1), o 2º, o Departamento de Ciências Humanas, Campus III - DCH III³⁴ (Juazeiro), este com três fluxogramas e endereços diferentes para uma mesma graduação (ANEXOS 2, 3 e 4), e o 3º, que se refere aos demais³⁵, 10 (dez) *campi*/departamentos, os quais, optaram por uma mesma proposta ‘comum’, entre os quais, foi escolhido o Departamento de Educação, Campus VII - DEDC VII³⁶ (Senhor do Bonfim) (ANEXO 5), um currículo de matriz única, cuja diferenciação tem um espaço ‘em aberto’ para a criação autoral e criativa de cada departamento que optou pela proposta, através da oferta de um componente curricular (a ser adequado a cada realidade), denominado “Tópicos Especiais da Educação na contemporaneidade”, que sugere a inserção de temáticas diversas de ensino, de acordo com as demandas formativas dos contextos (ANEXO 6).

Com relação ao objeto, as propostas apresentam desde o projeto de curso e/ou de reconhecimento, componentes curriculares que estudam e promovem a área, tendo em cada uma destas, diferenciações que podem ser consideradas e/ou reorganizadas tanto no projeto como nas práticas, apresentando, convergências e divergências conceituais e metodológicas que orientam a formação.

A Figura 8 complementa o Quadro 5, ilustrando este cenário da pesquisa, dos *campi*/cidades que possuem propostas únicas diferenciadas e aqueles de opção comum. Como demonstrado no mapa no início deste capítulo; duas das propostas possuem apenas uma opção obrigatória em toda a matriz (Currículo 1/DEDC I e Currículo 3/DEDC VII), apresentando em ambas, semelhanças nas escolhas dos componentes curriculares para a formação, com carga horária de 60 horas. A primeira, é referida como “Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação” (ANEXO 7), ofertada no sétimo semestre e, a segunda, que atende à maioria dos departamentos é denominado “Tecnologia da Comunicação e Informação” (ANEXO 23) e ofertada no quinto semestre, isso em registro nos currículos oficiais.

³³ Disponível em: <<https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAGÓGICO-7.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

³⁴ Disponível em: <https://portal.uneb.br/juazeiro/wp-content/uploads/sites/13/2017/01/projeto_pedagogico.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

³⁵ Campi: VII, Senhor do Bonfim; VIII, Paulo Afonso; IX, Barreiras; X, Teixeira de Freitas; XI, Serrinha; XII, Guanambi; XIII, Itaberaba; XV, Irecê; XVII, Bom Jesus da Lapa.

³⁶ Disponível em: <<https://portal.uneb.br/senhordobonfim/wp-content/uploads/sites/26/2017/02/PROJETO-PEDAGÓGICO-4.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Figura 8 - Departamentos que têm o curso de Pedagogia, em destaque, os escolhidos

Fonte: BAHIA (2007; 2008; 2011).

A proposta do Currículo 2/DCH III, difere das demais ao direcionar explicitamente para o diálogo e inter-relação dos campos Educação e Comunicação, com os estudos das TIC's e mídias como um dos percursos formativos, a qual está organizada em duas etapas: a primeira, do 1º ao 5º semestres, com matriz comum a todos e, a segunda etapa, do 6º ao 8º semestre, sobre a qual os discentes optam pela continuidade da formação em um dos 3 (três) núcleos de aprofundamentos de estudos: (a) Núcleo de Educação Infantil e Séries Iniciais, (b) Núcleo de Educação e Comunicação (EDUCOM) e (c) Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Assim, organiza-se em dois momentos: o primeiro, com os componentes curriculares “Educação e Comunicação”, com carga horária de 60 horas, no 3º semestre (ANEXO 12) e, “Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação”, com carga horária de 60 horas, no 4º semestre (ANEXO 13), ambos ofertados na primeira parte da matriz, e comum a todos os graduandos. E o segundo, a partir da escolha discente pelo núcleo. Esta oferta propõe ampliar os estudos, pesquisas e práticas envolvendo as TIC's e mídias, aos discentes que optarem pelo EDUCOM, dando continuidade da formação nesta área específica dentro do campo educacional.

Como visto, as propostas compõem a diversidade presente na formação do pedagogo em uma mesma universidade, cujos currículos têm diferenciações no trato, nas abordagens e referências formativas, nos quais, conceitos como mídia-educação, tecnologias na/para a

educação e como é o caso do DCH III, a educomunicação, aparecem, este último, não abordado explicitamente pelas demais. Assim, enquanto duas matrizes optam por um componente curricular obrigatório (Currículo 1/DEDC I e Currículo 3/DEDC VII), o Currículo 2/DCH III define no “Núcleo de Aprofundamento de Estudos”, uma especificidade que é única.

Outro aspecto que é comum em todos os currículos são as estruturas de núcleos de aprofundamentos sobre os quais, para o DEDC I é “de livre opção do aluno, de acordo com a disponibilidade departamental”, ou seja, as alterações concernentes a matriz única em vieses formativos específicos, depende do que é “possível” para o departamento (BAHIA, 2007, p. 37). Os núcleos nos currículos de pedagogia são previstos como orientação nas formulações das propostas ao nível nacional pelo Parecer CNE/CO nº 05/2005 e pela Resolução CNE/CO nº 01/2006.

Com relação a esta escolha pelo direcionamento dos núcleos dentro dos estudos do currículo, o Currículo 3/DEDC VII tem um direcionamento semelhante ao Currículo I/DEDC I, ou seja, muitas das especificidades, entre elas a inter-relação com a comunicação, além do componente curricular obrigatório, poderão acontecer com os “Tópicos especiais” dependendo da demanda do curso, departamento e contexto, ou seja, as escolhas são mutáveis e as definições pontuais à formação que dependem dos sujeitos presentes em ato, as demandas podem ser alteradas, sem, contudo, afirmar suas relações com o campo, e o por que incluí-las, ‘mais ou menos’ na proposta.

A partir da análise, é perceptível que nos discursos e práticas evidenciados nas matrizes discursivas, a existência de proposições e intencionalidades diversas para a formação inicial e ação profissional. Pois, as TIC’s e mídias parecem ser definidas como uma escolha dos sujeitos e não uma proposição sistematizada para sua presença no curso e campo. Outra dimensão é o *espaço-tempo* de inserção, com alterações frequentes do “*lugar*” que o(s) componente(s) ocupa(m), assim como, as ementas e propostas, as quais, a princípio são evidenciadas a partir de ações pontuais dos pesquisadores, que as elaboraram e estão registradas, em contrapartida aos discursos que apresentam como processos mais relacionados às questões pontuais, do que, um consenso temporalmente construído dos aspectos relevantes para a área no campo. Aspecto importante a ser destacado, uma vez que expõem nas deliberações, sua diversidade, autonomia e autoria dos processos, bem como, o distanciamento entre elas, pois, o curso é de pedagogia e existem diretrizes e especificidades científicas, educativas e profissionais para a graduação, na qual se faz necessário a busca por sistematizações, para o próprio fortalecimento e construção identitária da formação e ação profissional, mesmo compreendendo as nuances em contínuas

elaboraões, portanto, em movimento que lhes são características, como campo consolidado e de diálogo com as fronteiras de outros conhecimentos.

O que se observa são interpretações e entendimentos em direcionamentos diversos. O Quadro 6, a seguir, apresenta a organização geral dos cursos³⁷ selecionados, em seus formatos e estruturas lógicas, como registrado nos documentos (BAHIA, 2007; 2008; 2011).

Quadro 6 - Organização geral dos cursos selecionados para a realização da pesquisa

Organização	DEDC I	DCH III	DEDC VII
Formação	Graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia (Com estudos de aprofundamentos em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar e Educacional, sendo opcional para o aluno no final do curso, observando o turno de estudo e a disponibilidade departamental).	Licenciatura em Pedagogia (Organizado por Núcleos de Aprofundamentos de Estudos: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação e Comunicação).	Licenciatura em Pedagogia Organizados por nucleação, sendo mais evidenciada a estrutura dos eixos.
Ingresso	Vestibular Anual para as turmas de 2008. Vagas: 250 (100 no turno matutino, 100 no turno vespertino e 50 no turno noturno).	Vestibular e SISU 80 anuais	Vestibular De 50(cinquenta) a 100(cem) vagas de acordo com as Resoluções que tratam de quadro de vagas por departamento.
Regime de Matricula	Semestral	Semestral	Semestral
Regime e turno de funcionamento	Parcial (Matutino, Vespertino e Noturno)	Parcial (Vespertino e Noturno)	Não consta no Projeto.
Calendário de aulas	100 dias letivos nos termos do artigo 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n no . 3.694/96	Idem	Ibidem
Currículo Pleno	x	x	x
Horário de Funcionamento	Turno matutino: 07:30 às 12:00 horas. Turno vespertino: 13:30 às 18:00 horas. Turno Noturno: 18:30 às 22:00 horas e aos sábados das 08:30 às 12:00 horas.	Turno vespertino: 13:30 às 18:00 horas. Turno Noturno: 18:30 às 22:00 horas e aos sábados das 14:30 às 12:00 horas.	Não consta no Projeto.

Fonte: BAHIA (2007; 2008; 2011).

³⁷ Os dados são descritos como aparecem nos projetos.

Atualmente, os currículos estão em processo de reformulação (2018/2019), as versões em vigência datam dos anos de 2007 (Currículo 1/DEDC I), 2008 (Currículo 3/DEDC VII) e 2011 (Currículo 2/DCH III), cujos fundamentos legais possuem referências comuns, uma vez que utilizaram das mesmas bases, como, por exemplo, a relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, preconizadas pelo Parecer CNE/CP nº. 5/2005, do Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e a Resolução CNE/CES nº. 1/2006, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para o Curso de Pedagogia, obrigatórios para a formação no campo. Tal aproximação é também a necessidade do atendimento às exigências nacionais, que impulsionaram, como demonstram, as elaborações dos fundamentos legais e diretrizes (tópicos abaixo), como destacados nos históricos dos cursos e nas reformulações que ocorreram ao longo dos anos. Ou seja, a referência legal, em todas as propostas, é a mesma.

Quadro 7 - Documentos oficiais que fundamentam os currículos

DEDC I / DCH III / DEDC VII
<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96), em seus diferentes artigos; • Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; • Parecer CNE/CP no 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; • Parecer CNE/CP no 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; • Parecer CNE/CP no 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP no 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; • Resolução CNE/CP no 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; • Resolução CNE/CP no 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Fonte: BAHIA (2007; 2008; 2011).

No tópico a seguir, serão apresentados os aspectos gerais da organização dos currículos (continuação da estrutura lógica da formação), destacando as similaridades, pois todas definem a nucleação como percurso como definido nas diretrizes (BRASIL, 2005; 2006b). Entretanto, o Currículo 2/DCH III, ao fazer sua interpretação, propõe uma diferenciação ulterior, cujo direcionamento apresenta na sua estrutura três possibilidades formativas e de conclusão de curso, definidas em matrizes e núcleos diversificados, como apresentado anteriormente. Quanto ao Currículo 1/DEDC I e o Currículo 3/DEDC VII, também estão organizados por nucleação,

porém com a delimitação de uma única matriz formativa, com a diferenciação de componentes curriculares “*em aberto*”, a serem ofertados caso haja demanda (DEDC I) (ANEXOS 7, 8, 9, 10, 11), ou ainda, definidos e preenchidos (DEDC VII) por cada departamento de acordo com a própria realidade e contexto (ANEXO 23 e 24).

Os currículos são estruturados com base nas Diretrizes curriculares³⁸ (BRASIL, 2005; 2006a) que enfatiza o exercício das funções do magistério em seu artigo 4º, respeitando ainda as diversidades nacionais e de autonomia das instituições que as (re)formula e/ou propõe. Para tanto, sugere no Art. 6º:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente

[...]

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais

[...]

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação [...] (BRASIL, 2006b, p. 3-4, grifo do autor)

A opção pela nucleação nas matrizes curriculares (BAHIA, 2007; 2008; 2011) é uma forma de organização importante no contexto complexo, veloz e fragmentado da contemporaneidade, em meio às transformações difíceis de serem mapeadas e alcançadas. Sua proposta nos currículos parte do entendimento da diversidade e multiplicidades dos saberes e conhecimentos, cuja convergência é possível através da dialogia (BOHM, 2005) e entendimento da polifonia (BAKHTIN, 2013; BEZERRA, 2016), abrindo ao encontro reflexivo das ações dinâmicas e interdisciplinares com os agrupamentos dos componentes, ultrapassando a perspectiva limitada de disciplina, por isso, núcleos. Entretanto, consideram e apresentam interpretações diferentes ao indicativo das diretrizes (BRASIL, 2006b), que no Currículo 1/DEDC I e no Currículo 3/DEDC VII, salvo variações opcionais, como a escolha de algum seminário e/ou tópico especial que poderão ser ofertados em vários semestres sob diferentes temas, o graduando possui uma “base comum de formação” direcionada a um campo específico, o da pedagogia. Assim,

³⁸ Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que eles se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa. (BOURDIEU, 1983, p. 21)

No Currículo 2/DCH III, a nucleação é proposta com outro entendimento, cuja crítica é o fato de ser ‘obrigatória’, a partir do 6º semestre por direcionar os aprofundamentos de estudos. Sobre os quais, questiona-se que os diálogos entre as áreas não têm acontecido como proposto no currículo oficial (BAHIA, 2011), o que reforça sua fragilidade nos três percursos. Na referida sistematização, a presença menos compreendida é a do EDUCOM, pois ao final serão todos pedagogos, como afirmam (Capítulo 5), portanto, qual o lugar e a relevância à formação do pedagogo com a sua presença? Nesse contexto, alguns saem da graduação com mais apropriações na área investigada que outros, pois nem todos os egressos interagem e/ou investigam as especificidades da interface, assumindo assim, as demandas do campo e não a área que envolve as TIC’s e mídias. Ou ainda, a demanda como desafio da realização dos núcleos, de modo que potencialize a formação do pedagogo sem fragmentá-la. Nesse sentido,

A estrutura do campo científico se define, a cada momento pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura de distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chaves objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983, p. 133)

O destaque para estes aspectos da formação configura o direcionamento que as três propostas assumem como percurso, sendo que em cada um deles, ganhou contornos únicos e diferenciados e, ao mesmo tempo, com possibilidades de convergências, que serão tratadas com mais detalhes a seguir.

2.1.1 Delimitação do campo e objeto de pesquisa

A priori, os currículos têm formatos diferentes, os quais necessitam como defende esta tese, de análises e reflexões sobre os objetivos e aspectos definidos com relação à área. A escolha aqui se justifica a partir da observação e reconhecimento na formação inicial e atuação do pedagogo, sobre a qual, percebe-se um distanciamento entre os discursos produzidos com relação às práticas didático-pedagógicas nos espaços escolares e contextos da universidade, bem como, os conceitos e metodologias que caracterizam a complexidade e diversidade do estudo, como é possível ver no Quadro 8 com as organizações e caracterizações dos cursos.

Como referido anteriormente, a escolha dos departamentos seguiu dois critérios: (1) um representante de cada um dos currículos em vigência na universidade, daí as três possibilidades; (2) a diversidade nas ofertas dos componentes curriculares e/ ou percurso que referenciam à formação. A delimitação para os currículos e espaços territoriais também se sustenta no princípio de exequibilidade da investigação, buscando na diversidade compreender as construções das referências consideradas relevantes para a totalidade das propostas, no grande espaço geográfico que a universidade atua.

- **Organização e caracterização geral dos projetos de cursos**

Quadro 8 - Aspectos gerais da organização dos currículos

Deptos	Organização Curricular	Caracterização	Descrição	Carga Horária
DEDC I	Núcleos de Formação	Núcleos de Estudos Básicos (NEB)	Eixo articulador da formação reflexiva do novo Pedagogo. Através dele, serão efetivados os estudos e as atividades críticas que envolvem as diferentes concepções filosóficas, princípios, planejamento, diagnósticos, gestão, práticas educativas, processos avaliativos e didáticos. Será o núcleo dos conhecimentos fundamentais que nortearão a organização e a teorização em torno das diferentes e complexas práticas educacionais e profissionais formativas na área de Pedagogia.	1.560 horas
		Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de estudos (NADE)	Oportuniza ao futuro pedagogo-docente a possibilidade de ser um investigador em sua profissão, questionando de maneira ampla os processos educacionais e de gestão que fazem parte do contexto social e educacional. Esse núcleo se propõe, ainda, a se transformar numa importante ferramenta de estudo e de análise das demandas necessárias na área educacional, para garantir uma formação diversificada e integrada do pedagogo.	1.440 horas
		Núcleo de Estudos Integrados (NEI)	Propõe a ser o elemento inovador, integrador das demais atividades dos núcleos de estudos, garantindo a participação dos estudantes em vivências educacionais, estudos curriculares, atividades culturais e científicas e em eventos de cunho educacional, de maneira integrada, participativa, interdisciplinar, multidisciplinar e diversificada.	360 horas
			São trabalhos de livre escolha dos estudantes, mas, sempre orientados pelo corpo docente do semestre letivo correspondente, com um planejamento definido, coordenado, considerando os conteúdos, a carga horária e os responsáveis pelo acompanhamento das atividades, com indicação da Área de Ensino e do Colegiado do Curso de Pedagogia e aprovação departamental.	

DCH III	Tópicos de Formação Básica	Base curricular comum a todos os graduandos	Nele será garantido o acesso às bases gerais e amplas de formação do pedagogo. Constitui-se a essência do saber característico que estabelece a formação do pedagogo, sua área de atuação profissional e noções gerais da docência e da gestão dos processos educativos.	2.640 horas
	Tópicos de Formação diversificada	Núcleo de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Voltado às áreas de atuação profissional, a partir das experiências de ensino, pesquisa e extensão. Esse tópico é composto pelo Núcleo de Aprofundamentos de Estudos que permitem aos alunos a diversificação de estudos em áreas já exploradas pela comunidade acadêmica. É a possibilidade de os alunos cumprirem percursos acadêmicos diferenciados, sem, contudo, perder de vista a essência do curso materializada na docência e na gestão dos processos educativos.	360 horas
		Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultos	IDEM	360 horas
		Núcleo de Educação e Comunicação	IBIDEM	360 horas
DEDC VII	Núcleos de Formação	I. Saberes essenciais à formação de pedagogos e pedagogas	Estudos que contemplam os eixos: Eixo Temático Articulador: Formação de Pedagogos: EDUCAÇÃO E ABORDAGENS SOCIOS CULTURAIS (1º e 2º períodos) Eixo Temático Articulador: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS): EDUCAÇÃO E ABORDAGENS POLITICA E PEDAGÓGICAS. (3º e 4º períodos)	1.455 horas
		II. Saberes complementares e diversificados para a formação de Pedagogos e Pedagogas	Eixo Temático Articulador: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS): EDUCAÇÃO E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS (5º e 6º períodos) Eixo Temático Articulador: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS): APESQUISA E A PRATICA COMO ELEMENTOS CONTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (5º e 6º períodos)	1.635 horas
		III. Saberes Integradores na Formação de Pedagogos e Pedagogas	Os saberes integradores na formação de pedagogos e pedagogas compreendidos nesta proposta curricular estão contemplados nos espaços curriculares que seguem, de modo a favorecerem a transversalidade, interdisciplinaridade e articulação com os TCC.	180 horas

Fonte: BAHIA (2007; 2008; 2011).

Nas propostas (BAHIA, 2007; 2008; 2011), a primeira referência ao objeto aparece no perfil profissiográfico para os licenciandos do curso, nas definições iniciais da atuação futura. Cada uma delas de forma diferenciada, entretanto, com convergências teóricas e epistemológicas relacionadas ao próprio campo, apresenta abertura teórico-metodológica para a perspectiva interdisciplinar e de diálogo com outras áreas de conhecimentos. Para o Currículo 1/DEDC I, um dos objetivos do perfil é

[...] formar o pedagogo para atuar no terceiro milênio, numa concepção de educação permanente, de contínuo aperfeiçoamento teórico-prático, considerando as demandas contemporâneas sócio-históricas, a perspectiva e a exigência do mundo social e do trabalho, que estão sempre em processo de transformação. (BAHIA, 2007, p. 30-31).

Ao destacar a importância para a formação na contemporaneidade, de transformação contínua dos processos, sugere que a atuação deve contemplar as linguagens e os meios de comunicação, assim como, a possibilidade de realização de projetos nos diversos contextos, também relacionando com outros campos às TIC's. O termo/conceito mídias, não aparece explicitamente, ou ainda, a interface com o campo comunicacional como princípio e base. Entretanto, propõe que é preciso:

- participar de pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvam suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, em ambientes escolares e não escolares; (BAHIA, 2007, p. 33)

O segundo departamento (Currículo 2/DCH III) diversamente propõe textualmente referências com relação ao campo comunicacional, sobre o qual sugere, que nos contextos, incluam o diálogo e a convergência com as linguagens, as TIC's e mídias, ao afirmar que,

Entende-se que a formação do profissional de educação em Pedagogia, oportuniza uma visão integrada das múltiplas competências e habilidades referentes ao seu campo de atuação, tanto do ponto de vista dos mecanismos específicos da docência e da gestão da instituição escolar quanto de outros processos educativos. (BAHIA, 2011, p. 3)³⁹

Para tanto, continua com a definição e proposição dos núcleos de aprofundamentos de estudos para a formação, entre os quais, o Núcleo de Educação e Comunicação (EDUCOM), possui de forma mais detalhada os seguintes objetivos formativos:

Núcleo de Educação e Comunicação – Competências a serem aprofundadas:

- Enfocar as práticas comunicacionais nos processos educativos;
- Reconhecer os meios de comunicação e de seus suportes (linguagens, como operam, limites, alcance, etc) em uma perspectiva pedagógica;
- Fomentar as novas tecnologias para fins didáticos e problematizar as formas, técnicas e procedimentos a partir de uma abordagem pedagógica dos mesmos;

³⁹ Número de página esta relacionado como consta no documento disponibilizado, organizado em 3 partes.

- Viabilizar os elementos teórico-práticos que permitam ao aluno a análise e a reflexão sobre produções áudio-visuais, propiciando a compreensão dessas experiências por meio da ampliação de sua leitura e produção;
- Problematicar o campo pedagógico frente aos processos observados com o uso das tecnologias de informação e comunicação. (revisão dos conceitos de ensino, de aprendizagem, de conteúdo, de atividades e das metodologias);
- Considerar a dimensão educativa (formativa) implicada nos fenômenos midiáticos;
- Desenvolver um olhar nas leituras de imagens no processo educativo;
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão, articulando conexões entre a educação e a comunicação;
- Conhecer e aplicar programas existentes de Educação à Distância, promovidos pelo setor público, instituições educacionais, ONGs e outros; (BAHIA, 2011, p. 7-8)

Posto desta forma, a proposta não apenas vislumbra a presença das TIC's e mídias, como faz da interface dos campos (Educação e Comunicação), parte de sustentação das suas bases com o campo comunicacional, sem, contudo, apresentar o termo Educomunicação.

A terceira proposta (DEDC VII), possui uma formação mais ‘generalista’, com a possibilidade de muitos campos e conhecimentos diversificados para a formação do pedagogo, assim, a relação com o objeto e os objetivos são definidos aqui por aproximação dos conceitos apresentados, onde pontua especificamente a “[...] área da comunicação e tecnologias” (BAHIA, 2008, p. 19). Se refere a campo ou área? A priori não fica claro no projeto, sendo explicitado nos objetivos a seguir. Nestes, os esclarecimentos não aparecem em detalhes, entretanto, afirma pontualmente que a

- [...] formação constitui-se a partir da fundamentação *científico-técnica e cultural-humana, antropológica e ecopedagógica*, aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriedade, singularidade e diversidade dos fenômenos educativos. (BAHIA, 2007, p. 39, grifo dos autores)
[...]
- Atuar na área da Comunicação e Tecnologias Educativas desenvolvendo metodologias e materiais pedagógicos adequados; bem como, atuando na formação docente para utilização destes materiais. (BAHIA, 2008, p. 41)

Diante das aproximações da interface dos campos, entre os objetivos definidos para as formações dos perfis profissionais, são destacados aspectos pontuais, sobre os quais, as primeiras análises permitem compreender no campo específico da pedagogia, um contexto de constantes mudanças, além de uma necessária e urgente demanda que reivindica repensar continuamente os discursos e as práticas em construção. Nestes, é clara a exigência do “mundo social e do trabalho”⁴⁰ (BAHIA, 2007) na viabilização da formação nos contextos, e, como

⁴⁰ Currículo 1/DEDC I.

afirma o Currículo 2/DCH III (BAHIA, 2011) para uma atuação que se torna múltipla, assim, a inclusão da gestão dos “processos educativos”. Para tanto, faz-se necessário compreender os “contextos e complexidades” promovidas pelas “incertezas”⁴¹ (BAHIA, 2008), cujos fenômenos educacionais emergem das convergências com o paradigma contemporâneo envolvendo os processos comunicacionais, os quais mesmo não aparecendo textualmente, surgem como parte das propostas, entretanto, cabe salientar que esta é uma primeira interpretação dos vieses epistemológicos, na busca por coerências conceituais nos “documentos” que representam o campo formativo.

Sobre o(s) paradigma(s) na construção dos percursos da investigação, Lopes (2003, p. 93), afirma que “[...] uma perspectiva teórico-metodológica e uma problemática traz acoplada uma problemática metodológica, que são as estratégias usadas para a própria construção/investigação de um objeto de conhecimento”. Portanto, as decisões que são feitas ao longo do processo de criação e ações do/no campo, buscam compreender nas interpretações dos/nos percursos, as tentativas de construções com o objeto, apresentados aqui, para em seguida, definir os aportes teórico-metodológicos mais coerentes no detalhamento nas formações.

- **A Formação inicial do Pedagogo com as TIC’s e mídias na UNEB (DEDC I, DCH III e DEDC VII)**

O Quadro a seguir (9) apresenta as denominações, o ‘tempo-espço’⁴² dos componentes curriculares nos percursos que envolvem os estudos das TIC’s e mídias nos currículos:

Quadro 9 - Componentes curriculares e/ou percursos que envolvem os estudos das TIC’s e mídias

Deptos	Componentes curriculares	Carga horária	Semestre	Modalidade
DEDC I	Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação	60h	7º	Obrigatória
	Antropologia da Mídia	30h	3º (Seminários Temáticos de Educação I)	Ofertadas aos discentes como integradores das atividades dos núcleos de estudos. O escopo é aprofundar a formação, sendo que estes dependem da livre
	Educação a distância	30h	7º (Seminários Temáticos de Educação II)	

⁴¹ Currículo 3/DEDC VII.

⁴² Este termo se refere à carga horária de formação e o semestre escolhidos durante o percurso para sua realização, início, meio ou final do curso ou ainda em diferentes momentos, como é o caso do DCH III.

	Metodologia da Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação - Laboratório de investigação criativa	30h	8° (Seminários Temáticos de Educação III)	escolha discente. Podendo haver oferta ou não.
DCH III	Educação e Comunicação	60h	3°	Formação básica para todos os graduandos (Obrigatórias)
	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	60h	4°	
	Educação a distância	60h	6°	Apenas para os graduandos que optaram pelo Núcleo de Educação e Comunicação
	Linguagens e Comunicação	60h	6°	
	Didática e tecnologias	60h	7°	
	Seminários Temáticos	60h	7°	
	Laboratório de Comunicação	60h	8°	
	Tecnologias na Educação	60h	8°	
DEDC VII	Tecnologia da Informação e Comunicação	60h	5°	Obrigatória
	Educação, Mídia e Comunicação	90h	Do 4° ao 8° períodos	Estão definidas como TEC (Tópicos especiais em Educação e Contemporaneidade). Fazem parte de uma lista de possibilidades, podendo ser ofertadas ou não, a depender de cada departamento.
	Educação a distância	90h		
	Laboratório de Comunicação	90h		

Fonte: BAHIA (2007; 2008; 2011).

Algumas diferenciações podem ser claramente notadas: duas das propostas (Currículo 1/DEDC I e Currículo 3/DEDC VII) propõem um componente obrigatório (em destaque na tabela acima), o Currículo 2/DCH III propõe dois, com a possibilidade de continuidade da formação na área, aspecto que discutiremos nas interpretações das matrizes discursivas e práticas posteriormente, pois sua efetivação, “positividade ou negatividade”⁴³ nos projetos não aparecem no registro escrito e em suas nuances, somente são possíveis e perceptíveis, com os movimentos e discursos dos sujeitos.

Positividade aqui é referida ao risco e superficialidade de uma (ou muitas) proposta(s) ser(em) direcionada(s) em um currículo com a formação para que sejam “iguais, superficiais e transparentes”, a todos, pois não é disso que se trata. Mas da busca pelo entendimento, da multiplicidade das proposições e como estas incidem na formação. E negatividade como necessária e presente nos currículos e ações pedagógicas, pois de acordo com o conceito apresentado por Han (2017a, p. 13, grifo do autor), esta “[...] nutre a “vida do espírito”, o *outro no mesmo*, que gera uma

⁴³ Conceitos abordados na pesquisa na perspectiva de HAN (2017a).

tensão negativa, conserva vivo o espírito”. Uma vez que a positividade, “[...] se despede tanto da dialética quanto da hermenêutica, sendo que a dialética repousa na negatividade” (HAN, 2017a, p.13). Importante deixar claro desde o início da apresentação das propostas, que estas não estão aqui sendo interpretadas e compreendidas com vistas a buscar o ‘comum’, mas as convergências do(s) objeto(s) no(s) campo(s), da possibilidade da fusão de horizontes (GADAMER, 2001), se possível, o que se pretende encontrar são perspectivas e ações que ampliem e viabilizem mais o *fazer* tensionado e gestado na dialética, cuja diversidade nas formações promove a necessária contextualização, construção e desconstrução dos processos.

As propostas possuem ao menos um componente curricular ‘comum’ a todos para os estudos na área, inter-relacionando as TIC’s com a educação. O Currículo 1/DEDC I o denomina como “Educação e tecnologia da comunicação e da informação”, relacionando o campo ‘Educação’ à área na nomeação do componente, entretanto, a palavra ‘tecnologia’ está no singular e a ‘comunicação’ precedendo a ‘informação’, se esta é prerrogativa intencional, o projeto não define. A terceira (Currículo 3/DEDC VII), também opta pela escrita dos termos no singular, não inclui o campo, definindo-o como “Tecnologia da Informação e da Comunicação”, e, neste caso, a nomeação registra a “informação” antes da “comunicação”, diferente da anterior, escolha também não explicada. Por conta da diversidade da proposta o componente comum do Currículo 2/DCH III será abordado posteriormente.

- **Quadro das disciplinas comuns**

Quadro 10 - Componentes curriculares de cada departamento que possuem similaridades

Deptos	Disciplinas ‘comuns’	Ementas	Modalidade/Semestre / CH
DEDC I	Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação	Educação e tecnologias da comunicação e da informação: problematização da técnica e da tecnologia; elemento comum aos contextos didático-pedagógico escolar, comunicacional e informacional emergentes; ressignificação da didática e do currículo a partir da identificação, da vivência e da reflexão crítica sobre diferentes fazeres formativos e educativos; modos de elaboração de conhecimentos e comunidades epistêmicas. Os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnocientíficos, em uma perspectiva sócio-histórica, das tecnologias de comunicação e informação; a formação do educador a partir dessa emergência contemporânea, a superação de processos societário capitalistas e de sua matriz tecnocientífica da modernidade.	Obrigatória / 7º semestre / 60 horas/aula
DCH III	Educação e tecnologias da	Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação. As implicações pedagógicas e sociais do seu uso na educação, no contexto da história da tecnologia educacional e	Obrigatória / 4º semestre / 60 horas/aula

	informação e comunicação	da escola contemporânea. Estudo de políticas públicas em informática educativa.	
DEDC VII	Tecnologia da Informação e da Comunicação	Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as tecnologias da informação e da comunicação na educação. Estudo dos principais recursos tecnológicos da área da comunicação e da informação, suas características e principais funções e sua utilização no ensino e na aprendizagem no âmbito escolar. Influência das TIC's na vida social, política e econômica da sociedade. Estudo de políticas públicas em Informática Educativa e EAD.	Obrigatória / 5º semestre / 60 horas/aula

Fonte: BAHIA (2007; 2008; 2011).

Sobre os enunciados, Baccega (1995, p. 53, grifos do autor) destaca que é “[...] o lugar onde “nasce” o discurso, o *lugar* de onde “brota” o discurso. O *enunciado* é a manifestação desse discurso, que seja na modalidade escrita da língua, que seja na modalidade oral”. Assim, se relaciona de forma ideológica, com a dinâmica das classes sociais, seus interesses e conflitos (BACCEGA, 1995), por isso, a explicação sobre os termos como uma construção epistemológica para dar respostas sobre o objeto, de suas escolhas, definições e fundamentos. Sobre os nomes que designam o ‘simples’, Wittgenstein afirma que

[...] é impossível falar explicitamente de qualquer elemento originário; pois para este não há nada além da mera denominação; há somente seu nome. Mas, assim como aquilo que se compõe desses elementos originários é, ele mesmo, uma criação entrelaçada, da mesma forma as suas denominações se converteram em discurso explicativo desse entrelaçamento; pois a sua essência é o entrelaçamento de nomes. (2009, p. 39)

O destaque para estes detalhes é uma curiosidade a ser pensada, pois, ao atuar e investigar com a área, as diferenças conceituais ficam claras quanto as inserções no campo, que possuem na relação e nas perspectivas das tecnologias na formação, a(s) racionalidade(s) relacionada(s) à(s) intencionalidade(s) que orienta(m) a(s) práxis.

O enunciado anterior tem três sub-categorias importantes para compreender as proposições dos documentos com relação às matrizes discursivas: (1) a(s) racionalidade(s) que orienta(m) os percursos construídos, (2) a(s) intencionalidade(s)⁴⁴, aqui entendida como proposta por Searle (2005, p. 158, tradução própria), como “[...] propriedade da mente para a qual é dirigida ou verte ou diz respeito a objetos e estados de coisas do mundo a essas indispensáveis”, que dá o “sentido” aos entrelaçamentos entre as intenções de comunicação e formação e, (3) a práxis como construto temporalmente entendido nos processos de elaborações e tentativas do *fazer*.

⁴⁴ “[...] proprietà della mente per cui questa è diretta o verte o riguarda oggetti e stati di cose del mondo indispensabile da essa.”

Reportando à primeira sub-categoria destacada acima, para Sylvain (2009, p. 10), a racionalidade é uma questão central, atributo da própria humanidade, pois, “O homem se define pela linguagem e pela razão, o que significa que, sem linguagem, não haveria racionalidade”. Assim, para entender os processos *dentro e fora* dos termos, enunciados dos componentes, faz-se necessário refletir que,

Qualquer análise apenas interna do texto só conseguirá evidenciar a palavra *dada*. Só o estudo das relações dele com as formações ideológicas/formações discursivas, com as condições de produção do discurso, possibilitará a percepção da palavra *dando-se*, da palavra em movimento na direção do novo. Se assim não for, estaremos cortando a relação dos discursos com o processo histórico daquela sociedade e a dinâmica de sua apropriação por parte do sujeito. Assim fazendo, estaríamos impedindo a possibilidade de inter-relacionar as várias formações discursivas/formações ideológicas e, portanto, estaríamos impedindo uma reflexão crítica sobre a práxis, lembrando que a própria reflexão crítica faz parte dessa práxis. (BACCEGA, 1995, p. 90, grifo do autor)

O projeto de maior diferenciação (Currículo 2/DCH III) deixa evidente através de suas escolhas para as nomeações, conceitos e matriz de formação pautados em uma perspectiva teórico-metodológica (edu)comunicativa, pois define e afirma por escrito, que acontecerá a partir da inter-relação entre os campos, Educação e Comunicação (nesta ordem). A qual com relação aos componentes curriculares obrigatórios, propõe semelhante às demais (Quadro 14), o componente definido como “Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação”, ressaltamos sua diferenciação dos demais, pois as TIC’s no projeto aparece no plural, e informação precede a comunicação. A diferença com relação aos outros dois currículos está na presença do componente curricular “Educação e Comunicação” (oferta de estudo anterior ao componente ‘comum’), o que anuncia que as bases desta proposta também está relacionada ao diálogo com outro campo de conhecimento, este se fazendo claro ao ser nominado na chamada do enunciado, o campo comunicacional. Entretanto, cabe destacar que o entendimento deste sentido não está evidenciado apenas no termo, mas nos discursos que o fortalece, colocando em xeque a própria formação do campo da comunicação na educação e vice-versa, abrindo-se a um diálogo *in-comum*.

2.2 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO: TIC’S E MÍDIAS NOS CURRÍCULOS

2.2.1 O Departamento de Educação, Campus I (DEDC I/Currículo 1)

O currículo está organizado em nucleação como proposto pelas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006b), com matrizes diferenciadas durante o percurso, sendo que ao final, a graduação é voltada para o licenciado de pedagogia, em um único endereçamento. No que se

refere a área da pesquisa, propõe apenas um componente curricular obrigatório, envolvendo as TIC's e mídias a todos os graduandos, independente das diferenças nos percursos durante a formação e escolhas que podem alterar por conta dos núcleos. Pois, organiza-se em áreas definidas nos estudos de aprofundamentos em Educação infantil, anos iniciais do Ensino fundamental, Educação de jovens e adultos e Gestão escolar e educacional, que farão parte das opções aos graduandos, com a devida observação para o turno e disponibilidade do departamento, ou seja, opcional também para o lugar e tempo de formação, pois não está definido como percurso único, mas como possibilidades em aberto, podendo ocorrer ou não. Apesar disso, a proposta tem o mérito por apresentar uma complexidade formativa no campo da pedagogia, com o cuidado para muitos detalhes, evidenciando claramente as escolhas e especificidades propostas, característica de muito valor formativo, por sua coesão e coerência. A organização curricular, se propõe a,

[...] a oferecer a formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e da difusão, do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo um Projeto Pedagógico nos termos do que defende o Fórum dos Dirigentes Municipais de Educação (BAHIA, 2007, p. 35).

Nesta perspectiva, a estrutura do Curso definido como “Licenciatura Plena de Pedagogia”, organiza os núcleos, considerando:

- os princípios constitucionais e legais que dão suporte à formação de professores e do futuro pedagogo-docente;
- a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas consideradas como sendo um conjunto de competências e de habilidades básicas necessárias ao desenvolvimento do profissional-pedagogo; bem como o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, na área de Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores;
- o processo formativo contínuo e integrado norteado pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas e suas repercussões na vida social. (BAHIA, 2007, p. 35)

Os fundamentos ampliam-se para as exigências da formação e atuação profissional, que consideram

[...] os aspectos humanísticos, educativos, tecnológicos e técnicos que deverão fortalecer sempre o projeto pedagógico do curso, baseando-se nas competências e habilidades contemporâneas, exigidas pelo mundo pós-moderno e pela atual sociedade da informação. (BAHIA, 2007, p.36).

São três núcleos de estudos: o Núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Aprofundamento de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores e Diversificados, organizados em áreas e modalidades, que não se configuram em habilitações para o magistério, aqui chamados de “estudos de aprofundamento” de “[...] livre opção do aluno, de acordo com a disponibilidade departamental.” (BAHIA, 2007, p. 33) Atenção à palavra “disponibilidade”, portanto, opcional à formação.

O currículo não destaca a relação com a comunicação nos seus objetivos fundamentais. Entretanto, de forma implícita, reconhece que as contínuas mudanças exigem uma formação complexa e ampla diante das exigências para atuar no campo. Sobre o objeto, encontra-se na afirmação de que é preciso “[...] integrar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BAHIA, 2007, p. 33), cuja referência está na proposição de formação relacionada às TIC’s. O que pode ser compreendido como uma abertura para pensar a relação do campo com outros campos e situações dos contextos que envolvem os processos comunicacionais, pois como objetiva, destacando que é necessário para

- observar os problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (BAHIA, 2007, p. 33)

Nesse entendimento de transversalidade das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, no perfil do egresso, o curso, propõe um profissional aberto às mudanças, com atuação em algumas esferas que corroboram com os fazeres dos projetos que colocamos em questão, como:

- trabalhar em equipe e de maneira interdisciplinar, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- desenvolver a gestão democrática das instituições em que atuem, enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (BAHIA, 2007, p. 33)

Como a pesquisa irá propor um diálogo com a perspectiva comunicacional, os tópicos acima corroboram com o *fazer* de um projeto que converge quando destaca a inter-relação, mesmo não ditando explicitamente a interface da educação com a comunicação, estando esta, nas bases dos projetos com as TIC’s e mídias, compreendida aqui como uma denominação de

outra forma, mas que apresentam nuances diversas, assim como em outras propostas, por isso, o destaque da convergência das possibilidades do campo com outros conhecimentos.

Entre as propostas analisadas (correndo o risco de fazer juízo de valor), o Currículo 1 possui uma elaboração sistematizada dentro do próprio campo, com detalhes relevantes sobre os percursos, compondo um viés de fácil entendimento através da leitura. No ementário são 4 componentes curriculares (Figura 8), o componente obrigatório cujos termos do título são apresentados no singular como dito anteriormente, sendo alterado na ementa (ANEXO 7), onde ‘tecnologias’ aparece no plural, contextualizando-as desde a gênese e entendimento da técnica como processo de criação do humano, relacionando diretamente com o campo de formação num contexto em transformação. É uma proposta que se apresenta de forma detalhada (Ementa, Conteúdos e Bibliografia básica), sendo suas referências voltadas a relação das tecnologias com a educação, sem mencionar direta e/ou explicitamente como conceitos que veem do campo comunicacional, em seu entendimento.

Figura 9 - Organograma das disciplinas ofertadas na área (DEDC I)

Fonte: A autora.

Os demais componentes curriculares, da denominação aos percursos propostos, são pontuais, destacando-se como aspectos mais específicos, com objetos definidos como linhas de investigação, o que denota uma forte presença do departamento na realização de pesquisas,

também em nível *stricto sensu*, pois possui Mestrado e Doutorado em educação⁴⁵ com linha de pesquisa na área⁴⁶.

Sinaliza a compreensão e transversalidade da área no currículo e formação (BAHIA, 2007), sendo enfatizado com componente curricular, situado no final do curso, período no qual os graduandos estão concluindo a formação, portanto, um conteúdo a ser dado, que dependendo das interações pode não ser considerado no ECS, por exemplo, uma vez que não fez parte do processo de formação desde o início. Seria mais um ‘recurso’ à prática pedagógica ou este é uma referência basilar à formação?

As referências do currículo corroboram com muitas das análises já propostas no campo da fundamentação (LIMA JR., 2005; PRIMO, 2011; LÉVY, 1993), com conceitos e entendimento de que a *technè* está na base da presente proposta como um aspecto transversal, com a ideia por escrito de imbricamento com os processos construídos pelo homem envolvendo as TIC's, entretanto, tal compreensão é reduzida no fazer quando é vista mais claramente apenas no componente obrigatório (BAHIA, 2007).

Quadro 11 - Ementas dos componentes curriculares relacionados ao objeto do DEDC I

Denominação	Ementa	Demanda
Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação	Educação e tecnologias da comunicação e da informação: problematização da técnica e da tecnologia; elemento comum aos contextos didático-pedagógico escolar, comunicacional e informacional emergentes; ressignificação da didática e do currículo a partir da identificação, da vivência e da reflexão crítica sobre diferentes fazeres formativos e educativos; modos de elaboração de conhecimentos e comunidades epistêmicas. Os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnocientíficos, em uma perspectiva sócio-histórica, das tecnologias de comunicação e informação; a formação do educador a partir dessa emergência contemporânea, a superação de processos societário capitalistas e de sua matriz tecnocientífica da modernidade.	Obrigatória 7º Semestre 60 horas
Antropologia da Mídia	Contribuições teóricas ao estudo da mídia, enquanto fenômeno sócio-cultural. Cultura, educação e mídia. Televisão e produção de significados na sociedade de consumo com ênfase no contexto brasileiro. Cinema e identidade cultural.	Opcional, depende das demandas do departamento 30 horas
Educação a Distância	Educação a distância, histórico mundial e no Brasil; educação a distância enquanto modalidade particular de prática educativa; meios de prática dessa modalidade (correios, rádio, televisão, meio telemático); sociedade da informação e a Educação a Distância; reflexos sociais da Educação a Distância; reflexões sobre o futuro da Educação a Distância no espaço social e virtual.	IDEM

⁴⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/ppgeduc/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

⁴⁶ Linha de pesquisa (LPq) 4 – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/ppgeduc/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Metodologia da Alfabetização e tecnologias da informação e Comunicação - Laboratório de investigação criativa	A psicologia genética de Jean Piaget a abordagem sócio-Histórica de Vygotsky e Wallon, implicações metodológicas para os processos de aquisição, de desenvolvimento e uso da lecto-escrita; aquisição da escrita e inclusão digital no ensino fundamental da rede oficial; o papel da mediação docente em ambientes informatizados; a função do jogo e o papel dos jogos eletrônicos na aquisição da lecto-escrita; construção criativa de materiais didáticos multimídia para classes de alfabetização, testagem e avaliação dos materiais.	IBIDEM
---	--	--------

Fonte: BAHIA (2007).

No Núcleo de Estudos Integradores (NEI) aparecem os demais componentes (ANEXO 11), os quais desde os termos às proposições de estudos têm uma relação de aproximação com a área. Cada um deles compondo um *rol* de possibilidades formativas organizadas em Seminários temáticos de Educação I, II e III, podendo sere incluídos ou não, como destacado anteriormente. São de livre escolha, orientados definidos e coordenados pelos docentes (conteúdos, carga horária e os responsáveis pelo acompanhamento).

Os demais componentes (NEI; ANEXOS 7, 8, 9 e 10) que se aproximam à investigação são: “Antropologia da mídia”, com carga horária inferior à primeira, com 30 horas, nesta, as referências estão relacionadas ao estudo da mídia como fenômeno sócio-cultural destacando referências do campo da comunicação. A segunda, “Educação a distância”, assim como nos demais currículos, como uma modalidade de ensino que se faz presente no contexto mundial e no campo. A terceira e última proposta “Metodologia da Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação – laboratório de investigação criativa” é específica como uma pesquisa no campo educacional, num contexto de mudanças com as tecnologias e mídias, também para o processo de alfabetização dos sujeitos. Estas propostas formativas serão ofertadas dependendo da demanda do departamento (colegiado, docentes e discentes), assim, fazem parte de um elenco de possibilidades que envolvem outras discussões ao currículo, entretanto, nem todo pedagogo passará por todas.

A área e componente curricular obrigatório é contemplada no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), o qual é definido como “[...] um lugar de destaque da pesquisa/investigação na práxis pedagógica formativa.” (BAHIA, 2007, p. 43) que norteará a formação do “novo” pedagogo promovendo a unidade do campo epistemológico com o praxiológico (BAHIA, 2007).

Os aparatos e dispositivos tecnológicos no currículo, são nomeados como “suportes”, auxílio ao trabalho dos professores, citando o laboratório de informática como um destes, além do acervo bibliográfico e os projetos de pesquisa, ensino e extensão. O Laboratório é destacado no item referente à “Inovação Educacional” sobre o qual afirma que

[...] ficará disponível para garantir o acesso dos discentes à Internet, ao mundo das inovações tecnológicas e do saber, fortalecendo os trabalhos individuais e coletivos dos diferentes núcleos de formação; o Núcleo de Pesquisa em Educação será o lugar de aperfeiçoamento das atividades científicas, da implantação de um ambiente de criação de ferramentas tecnológicas para favorecer a dinâmica da sala de aula e proporcionar a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (BAHIA, 2007, p. 63)

Assim, tem-se no documento uma indicação como “ferramentas tecnológicas”, o que pode ser interpretado com uma perspectiva instrumental sobre as TIC’s e mídias de entendimento à formação. O que contrapõe à organização curricular que nomina claramente a área, superando a concepção de *instrumentum*, quando afirma que a proposta prevê a ampliação do que é considerado como exigências da formação do profissional,

[...] considerando os aspectos humanísticos educativos, tecnológicos e técnicos que deverão fortalecer sempre o projeto pedagógico do curso, baseando-se nas competências e habilidades contemporâneas, exigidas pelo mundo pós-moderno e pela atual sociedade da informação. (BAHIA, 2007, p. 36)

Assim, a referência ao laboratório é material, maquínica, a formação é o lugar da inclusão e transformação conceitual e praxiológica.

2.2.2 O Departamento de Ciências Humanas, Campus III (Currículo 2/DCH III)

A segunda é a mais complexa a ser apresentada pois, difere de muitos cursos de pedagogia, não apenas no âmbito da UNEB, ao invés de um componente na matriz e outros opcionais como a primeira, define núcleos de aprofundamentos dos estudos com percursos diferenciados a serem escolhidos entre uma das opções (o graduando segue apenas um viés formativo), ofertados a partir do sexto (6º) semestre letivo, onde o direcionamento da graduação muda de acordo com a opção (Quadro 8). Vale destacar que os discentes podem inscrever-se nos três núcleos (em futuro, após a realização da primeira escolha), entretanto, o prolongamento do curso e/ou o retorno a este, para cursar outro núcleo, além da falta de experiências anteriores é uma possibilidade que nunca aconteceu (como relatam). O DCH III propõe muitos direcionamentos para os objetivos da graduação, sendo um específico buscando a relação com o campo comunicacional, quando afirma que o pedagogo irá,

Atuar na área de comunicação e tecnologias educativas, desenvolvendo metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas, bem como atuar na formação docente para utilização destes materiais. (BAHIA, 2011, p. 124)

O viés do currículo é de abertura aos processos comunicacionais, em especial através da educação popular, esta última como referência de formação e prática profissional de docentes do departamento, que têm extensa experiência como a EJA, numa relação próxima com a “Educação comunitária”, além de proposições em contextos não-formais, onde a comunicação está presente como meio para potencializar os processos, como, por exemplo, os “Círculos de cultura” (FREIRE, 1983), o uso da rádio comunitária e as decisões compartilhadas dos discursos nos contextos.

Outro aspecto que reforça o percurso é a presença da graduação de Comunicação Social, com nova a resolução (BAHIA, 2013; 2016) e de acordo com as novas diretrizes (BRASIL, 2013), com ênfase em Jornalismo em multimeios, tem formato diferenciado, pois inclui a presença da Educomunicação com o componente curricular “Comunicação e Educação” (ordem diversa da pedagogia que coloca a Educação antes), na formação dos jornalistas com carga horária de 60h, no terceiro semestre (BAHIA, 2017). Na proposição do currículo anterior (BAHIA, 2013), o curso de jornalismo ofertava em dois semestres, os componentes “Comunicação e Educação I” e “Comunicação e Educação II”, no qual, constava e permanece, o componente de “Comunicação comunitária”⁴⁷ (BAHIA, 2013).

Na versão atual (BAHIA, 2017), esta demanda da interface é reduzida a um componente curricular “Comunicação e Educação”. Desta forma, fica clara sua presença e força nas bases formativas do contexto, mesmo que os sujeitos dos dois cursos, não dialoguem diretamente sobre as possibilidades de articulação entre os campos, estão presentes e em movimento em um mesmo processo histórico, promovendo construções nas experiências do cotidiano do departamento. Além destes, há ainda um mestrado em educação⁴⁸ com linha de pesquisa que relaciona a área e a interface entre os campos, com a presença de egressos dos dois cursos discutindo “Educação, Comunicação e Interculturalidade”⁴⁹.

No curso de pedagogia, o percurso de formação comum a todos os núcleos propõem dois componentes curriculares para a matriz (ANEXOS 12 e 13): Educação e Comunicação (3º semestre e 60h) e Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (4º semestre e 60 h). A maior diferenciação está para os discentes que optarem pelo núcleo de EDUCOM (Figura 7),

⁴⁷ Disponível em: <<https://portal.uneb.br/juazeiro/wp-content/uploads/sites/13/2017/01/MATRIZ-CURRICULAR-2.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

⁴⁸ Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA. Mestrado, Linha 2 de Pesquisa: Educação, Comunicação e Interculturalidade. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/ppgesa/linha-2/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

⁴⁹ Acolhe projetos de pesquisas em educação com os seguintes temas: educomunicação; cultura visual; tecnologias da informação e comunicação; gênero, sexualidade, trabalho e etnias; representação dos territórios e das culturas do semiárido na mídia e na educação. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/ppgesa/linha-2/>>. Acesso em: 10 mai. 2019

organizado em três semestre letivos (ANEXOS 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22): 6º semestre: Educação a distância (60h); Linguagens e comunicação (60h) e Estágio Supervisionado Curricular II (105h); 7º semestre: Didática e Tecnologias (60h), Seminários temáticos (60h) e Estágio Supervisionado Curricular III (105h); 8º semestre: Laboratório de comunicação (60h), Tecnologias da educação (60h) e o último Estágio Supervisionado Curricular (105h). A este processo ainda está relacionado a elaboração do TCC que tem a possibilidade de elaborações de produtos midiáticos e realização do trabalho monográfico na área, se for escolha do discente. (BAHIA, 2011)

A proposta muda completamente a referência ao campo educacional, com dois componentes diversos, que apesar das falas discentes considerarem similares, possuem desde as ementas, diferenciações claras sobre suas naturezas. Assim, a continuidade do percurso e relação com as TIC'S e mídias está na definição dos núcleos de aprofundamentos de estudos, no qual a área é enfatizada na interface, cuja relação e existência tem principalmente na influência do curso de comunicação social, a Educomunicação como campo em emergência, apesar do termo não está escrito no projeto, mas núcleo de Educação e Comunicação. Entretanto, apresenta-se mais que o imbricamento do construto epistemológico da EDUCOM, pois se propõe como uma aproximação com o contexto tecnológico e midiático contemporâneo, como visto em proposta (Figura 10).

Figura 10 - Organograma das disciplinas ofertadas na área - DCH III

Fonte: A autora.

A seguir, as ementas obrigatórias e as direcionadas ao núcleo de aprofundamentos de estudos.

Quadro 12 - Ementas dos componentes curriculares relacionados ao objeto no DCH III

Denominação	Ementa	Demanda
Componentes obrigatórios a todos os graduandos		
Educação e Comunicação	Estuda a educação e comunicação com seus conceitos básicos, suas transformações e relações. As aproximações entre educação e comunicação. A linguagem dos meios de comunicação visuais, sonoros e impressos na escola contemporânea e suas possibilidades educativas. Educação do olhar, o papel do educador na introdução dos conceitos de educação e comunicação na formação do aprendiz. O uso dos meios interativos.	Obrigatória (60 horas)
Educação e tecnologia da Informação e Comunicação	Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação. As implicações pedagógicas e sociais do seu uso na educação, no contexto da história da tecnologia educacional e da escola contemporânea. Estudo de políticas públicas em informática educativa.	Obrigatória (60 horas)
Componentes do núcleo de aprofundamentos de estudos em EDUCOM		
Educação a distância	Estuda as experiências contemporâneas governamentais e não governamentais em educação à distância: PROINFO, TV ESCOLA, PROFAE, TELECURSO 2000, UNIREDE e outras. Concepções de educação, de aprendizagem, de conhecimento, o processo educativo e as práticas comunicacionais nesses programas.	Núcleo de Educação e comunicação (EDUCOM) (60 horas)
Linguagens e comunicação	Estuda os princípios básicos da teoria das comunicações. Análise das linguagens utilizadas no processo de comunicação e informação na contemporaneidade, relações entre semiótica, educação e comunicação.	IBIDEM (60 horas)
Estágio Curricular Supervisionado II	Discute a compreensão do estágio na sua relação teórica e prática, saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio em observações e análises de processos com tecnologias contemporâneas presentes. Experimentações livres de situações que envolvam práticas e tecnologias educacionais.	IDEM (105 horas)
Didática e tecnologias	Analisa a didática aliada às novas tecnologias: pressupostos teóricos-metodológicos do uso da mídia na educação. Audiovisual na educação: potencialidades do uso da TV, vídeo e rádio na produção do conhecimento.	IBIDEM (60 horas)
Seminários temáticos	Discute a organização de seminários para o aprofundamento de temas como educação, comunicação e tecnologias. Estudo de temas da educação de interesse dos alunos ou sugeridos pelo corpo docente que envolva educação, comunicação e tecnologias.	IBIDEM (60 horas)
Estágio Curricular Supervisionado III	Discute a compreensão do estágio na sua relação teoria e prática. Saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Realização do estágio através da execução de projetos pedagógicos com a utilização dos meios tecnológicos de comunicação, em escolas da rede pública.	IBIDEM (105 horas)
Laboratório de Comunicação	Estuda a avaliação de softwares na área educacional como logo e outros. Reflexão e discussão de bases para elaboração de um projeto pedagógico, que inclua a utilização dos meios tecnológicos de comunicação.	IBIDEM (60 horas)

Tecnologias na Educação	Analisa as tecnologias e de suas concepções nas sociedades tribais, antiguidade, modernidade e contemporaneidade. Discussão acerca do caráter localizado dessas tecnologias e de suas implicações e impactos na organização sócio-econômico e político-educacional de cada contexto.	IBIDEM (60 horas)
Estágio Curricular Supervisionado IV	Estuda a compreensão do estágio na sua relação teoria e prática. Saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio num desses campos: projetos de extensão com mini cursos na área de educação e comunicação, tendo como clientela alunos do curso de formação de professores, docentes das diversas redes de ensino, membros de ONGs, comunidade em geral com interesse na área, com contribuição e orientação das demais disciplinas deste núcleo, num trabalho interdisciplinar.	IBIDEM (105 horas)

Fonte: BAHIA (2011).

Assim, o currículo está organizado em duas etapas, na estrutura de núcleos, de acordo com as diretrizes (BRASIL, 2006b), definidas como: (1) Tópicos de formação básica, base curricular comum a todos os graduandos e, (2) Tópicos de formação diversificada, este último a serem escolhidos entre as três opções de núcleos.

As ementas se propõem de forma complexa, pois enfatizam a relação das tecnologias, mídias e a educação com ampla referência às proposições do campo comunicacional, como fundamentos para a formação do graduando. Tal perspectiva, ao mesmo tempo que inova, não deixa claro como seria a atuação do docente com um viés tão específico. *Pedagogo e/ou Educomunicador?* Este segundo termo referente ao profissional nem sequer aparece, assim, espera-se deixar que as respostas venham das matrizes discursivas, pois, o projeto é sucinto e não é muito detalhado sobre este aspecto, se é que foi percebido no momento de sua concepção. Da forma como se apresenta no documento, a proposta tem um viés formativo de Educomunicador no campo da educação e pedagogia. Seria um Pedagogo-educomunicador? (REIS; TELES, 2018) Fica a proposição para refletir, uma vez que no currículo, assim como nas matrizes discursivas, este termo e definição não aparecem.

2.2.3 O Departamento de Educação, Campus VII (Currículo 3/DEDC VII)

O Curso possui uma proposta com apenas um componente a ser cursado por todos os graduandos, denominado “Tecnologia da Informação e Comunicação” (ANEXO 24). Neste, não consta no nome a inter-relação com a educação, tampouco apresenta conteúdos e referências, deixando em aberto aos departamentos que optaram por este currículo fazer os acréscimos. Outras possibilidades para os estudos na área estão como opções no componente de “Tópicos especiais da Educação na Contemporaneidade - TEC’s” (ANEXO 25), com carga

horária elevada de 90 horas, sendo que as temáticas relacionadas fazem parte de um grande elenco envolvendo outras áreas e campos (ANEXO 6).

Aparecem apenas os nomes sem referências, ementas ou conteúdos, o que subte, que serão definidos, e de certa forma, afirma o documento (BAHIA, 2008) serão incluídos de acordo com as demandas das realidades dos departamentos, caso haja “interesse”, propondo ainda um projeto comprometido com a transformação social e, como o Currículo 1/DEDC I, não define e aponta pontualmente sem maiores esclarecimentos, a relação com outros campos. As outras proposições relacionadas ao objeto são: Informática aplicada à Educação, Educação a distância, Laboratório de Comunicação e Educação, Mídias e Comunicação.

Propõe matriz única, sem, contudo, definir nos registros como se dará a formação com as TIC's e mídias, pois como são descritas, as propostas se apresentam em aberto, o que deixa livre à interpretação de como acontecerá. Com as possibilidades de realização opcional de TEC's (podendo acontecer ou não), pois dependem da demanda do colegiado, departamento, docentes e discentes, evidenciando sua (in)definição em um percurso de aprofundamento à área, pois os termos são muitos e variados.

Um dado a destacar é o fato de ser uma proposta de convergência com outros departamentos que atuam com o currículo, formação e campo, porém, as especificidades da área foram deixadas para serem elaboradas e definidas de acordo com as realidades, o que pode ser relevante sobre o respeito à diversidade e demandas dos contextos. Entretanto, é também uma lacuna e complicador, uma vez que, dependendo do departamento, docente, perspectivas e abordagens, o direcionamento tendência às exigências e escolhas pontuais entre os objetivos e as intencionalidades daqueles que as fazem e promovem.

Como as demais, está organizado em três Núcleos de Aprofundamentos de Estudos a serem cursados por todos os graduandos. O (1) Núcleo de Estudos básicos (NEB), “Saberes essenciais à formação de pedagogos e pedagogas”, considerado como eixo articulador da formação reflexiva do “novo pedagogo” (BAHIA, 2008), apresenta diferentes estudos e atividades das concepções filosóficas, princípios, planejamento, diagnósticos, gestão e práticas educativas, processos avaliativos e didáticos, como núcleo de conhecimentos “fundamentais” para nortear as práticas educacionais e profissionais do campo; (2) O Núcleo de Aprofundamentos e Diversidade de Estudos (NADE), “Saberes complementares e diversificados para a formação de Pedagogos e Pedagogas”, que se propõe a investigar a profissão na sua relação com os processos educacionais e de gestão do contexto profissional social, e; (3) O Núcleo de Estudos Integrados (NEI), “Saberes Integradores na Formação de Pedagogos e Pedagogas”, o qual propõe ser o elemento inovador do currículo com atividades

relacionadas aos núcleos, sendo de livre escolha pelos discentes e orientados pelos docentes que definem as proposições a serem ofertadas.

Com apenas um componente curricular (5º semestre, ANEXO 23), o termo escrito não inclui a palavra educação, cuja ementa é pouco explorada, sem detalhes para a formação e não há bibliografia básica, deixando lacunas a serem compreendidas pelo docente que irá ministrá-la, definindo os modos de sua inserção e realização. Nesse entendimento, são duas possibilidades (entre outras): a primeira é a de que esta abertura pode ser preenchida com as demandas de formação do curso no departamento, com as especificidades do grupo e região, pois a universidade em sua *multicampia* se estende pela vasta, múltipla e diversa região da Bahia; a segunda, preocupante diante das muitas (in)definições nesta área, poderia reforçar que a ausência de uma ementa ‘melhor’ definida e sistematizada, pois sem uma bibliografia básica, deixa a lacuna da convergência para o fortalecimento da área no campo, que dependerá da formação e atuação do docente. Assim, pode ter uma perspectiva que tendencie para um agir mais instrumental ou (edu)comunicativo, onde a possibilidade para a formação pode ficar a critério exclusivo daqueles que a realizam.

Quadro 13 - Ementas dos componentes curriculares relacionadas ao objeto no DEDC VII

Denominação	Ementa	Demanda
Tecnologia da Informação e da Comunicação	Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as tecnologias da informação e da comunicação na educação. Estudo dos principais recursos tecnológicos da área da comunicação e da informação, suas características e principais funções e sua utilização no ensino e na aprendizagem no âmbito escolar. Influência das TIC's na vida social, política e econômica da sociedade. Estudo de políticas públicas em Informática Educativa e EAD.	Obrigatória
Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade - TEC	Tópicos norteadores na formação de pedagogos organizados em temáticas e enfoques específicos que atendam às demandas reveladas pela comunidade acadêmica, apresentadas em diferentes modalidades organizativas, como: disciplinas, seminários temáticos, seminários interdisciplinares, oficinas pedagógicas, mini-cursos, grupos de estudo e ou de pesquisas, atividades de campo. Definidas pelos colegiados de curso mediante orientações constantes no item 6.2.1.2 deste projeto.	Opcional, depende das demandas do departamento

Fonte: BAHIA (2008)

A área se faz presente desde a organização dos núcleos, com os estudos considerados necessários a serem investigados, os quais constam na lista dos tópicos e atividades descritas, quando afirma que tem como um dos objetivos: “Desenvolver um convívio crítico e reflexivo com as tecnologias da informação e comunicação, ressignificando o uso já existente, rumo a potencialização dos processos interativos.” (BAHIA, 2008, p. 193)

Desta forma, a concepção que emerge, é a de que faz parte das bases de formação na perspectiva da transversalidade e conhecimento de mundo, incluindo no núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos (NADE) que amplia e destaca como campo reflexivo, as investigações dos processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais (BAHIA, 2008). O que nos permite relacionar com os projetos que dialogam com a perspectiva comunicacional, sendo que esta não aparece de forma explícita, pois quanto às disciplinas (Figura 8), estão direcionadas às áreas específicas dos ensinos, sem tocar os conceitos investigados, como, por exemplo, a interface dos campos na perspectiva da EDUCOM. Entretanto, no Currículo a abordagem relaciona à área desde seu início no histórico da instituição/departamento/curso, ao afirmar que nos projetos de extensão na região “[...] agrega atividades e linhas de pesquisa na área de Educação e Comunicação” (BAHIA, 2008, p. 19).

Figura 11 - Organograma das disciplinas ofertadas na área (DEDC VII)

OBS.: (*) - Opções encontradas entre outras áreas e campos. Elenco de 90 temáticas

Fonte: A autora.

Assim, como proposta de maior representatividade no âmbito da universidade, a priori, apresenta que na fundamentação e orientação das diversas pautas de reformulação “[...] as discussões foram calcadas nas concepções contemporâneas de currículo, nas necessidades e realidades da *multicampia* dessa universidade” (BAHIA, 2008, p. 29), cujo conceito está relacionado ao seu entendimento como espaço de poder e territórios (BAHIA, 2008), que buscaram consensos em documento, como será evidenciado nas matrizes.

A atuação do licenciado está pautada em três dimensões: a docência, a gestão educacional e escolar, a produção e difusão de conhecimentos. Para tanto, a sua elaboração tem em vistas a construção dos saberes necessários à formação do pedagogo que no debate contemporâneo inclui e investiga as perspectivas como a transdisciplinaridade, multirreferencialidade e o multiculturalismo crítico, com vistas a um profissional que atua compreendendo a diversidade e a diferença (BAHIA, 2008). O projeto se define ainda como fortemente inspirado nos ideais de Paulo Freire, na reflexão contextualizada, na direção de construção de um “novo” currículo para promover a mediação entre as “teorias educacionais” (BAHIA, 2008, p. 43). Assim, considera como finalidade

[...] corrigir as falhas apresentadas pelo sistema especialista, que organiza sua estrutura curricular em torno de um trabalho pedagógico fechado e parcelado, sem oportunizar ao pedagogo conhecer o modo globalizante, incorporando as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem e as dimensões: social, econômica, política e antropológica do fenômeno educativo, pois a compartimentalização do trabalho pedagógico em tarefas, implícitas nas funções dos especialistas, produz na verdade, extremo distanciamento das questões-chave da educação. (BAHIA, 2008, p. 44)

Nesse sentido, apresenta ainda alguns desafios presentes no tencionar entre o possível, o planejado e/ou idealizado, como afirmam sobre os “nossos sonhos”, como, por exemplo, a diversidade, a autonomia e a interdisciplinaridade, como condição para um diálogo aprofundando com a possibilidade de sistematização entre as áreas de conhecimentos, da contextualização e da aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, propõe como dimensões: a) sócio-antropológica (etnias, identidades, cultura, cidadania); b) axiológica (justiça, solidariedade e ética); c) estética (apreciação do belo, processos criativos, consciência de si e do mundo); d) epistemológica (caráter instável, efêmero e localizado do conhecimento e daqueles que o produzem); e) tecnológico (convívio crítico e reflexivo com as TIC’s, além da ressignificação de seu uso); f) formativo (compromisso com a própria formação, desenvolvendo estratégias no plano institucional, público e político); e, g) profissional (valorização docente,

discussão e humanização das relações, construção de conhecimento, “soluções” para os lemas da escola pública contemporânea). (BAHIA, 2008)

2.3 OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UNEB E A PERSPECTIVA COMUNICACIONAL

Esta pesquisa corrobora com Wolton (2011) quanto a concepção da comunicação que dialoga, imbrica-se e orienta a proposta formativa, pautada na relação com a dimensão antropológica, nos processos do compartilhamento e negociação necessários para a superação do horizonte da incomunicação ente os sujeitos e as culturas, de instauração e fortalecimento dos processos sociais e políticos, de tomadas de decisões feitas no diálogo conflituoso, mas com a necessária inclusão do outro.

Nos currículos, as implicações teórico-metodológicas da interface com o campo comunicacional para os contextos dos departamentos, não estão explícitas nos documentos oficiais como um princípio epistemológico de investigação e elaborações das propostas. As três referências apresentam diferenciações desde a escrita, as quais ampliam-se quando se parte para a escuta dos sujeitos. Sobre estes, pode-se afirmar brevemente, que as críticas e incompreensões estão direcionadas quando se discute a inter-relação com a comunicação como performance aos usos das TIC's e mídias na graduação, a constatar nas análises das matrizes, documentos e discursos, que ao tratar destas, o termo comunicação aparece divergindo da concepção primeira apontada, a do compartilhamento e das relações em todas as suas dimensões.

Assim, o termo está presente em todas as propostas, sendo que, em duas delas (Currículo 1/DEDC I e Currículo 3/DEDC VII), a ênfase está direcionada às tecnologias, em diferentes perspectivas, assim, constata-se uma presença tênue e discutida diversamente, pois a centralidade não é na interface, mas na inclusão e uso das TIC's e mídias. O Currículo 2/DCH III (BAHIA, 2011), ao contrário, propõe a inter-relação dos campos, a partir do entendimento que vem das referências do contexto, como descrito na proposta com o núcleo de 'Educação e Comunicação', definido como um dos vieses formativos e um aspecto a ser 'mais' investigado, uma vez que, ao propor, também volta-se aos estudos e práxis com as tecnologias, como construto necessário à (re)criação de *outra* abordagem curricular, com vistas a valorizar as especificidades e emergência dos processos comunicacionais, sempre presentes com as mídias, ou seja, na sustentação dos argumentos há um campo de referência onde estão situadas.

Além da diferença de direcionamento, do tecnológico para o comunicacional e vice-versa, é da proposição do DCH III que emergem as reflexões que dão o *input* inicial à pesquisa, como também *espaço-tempo* de atuação do pesquisador. Nesta, algumas considerações implicam nas escolhas que a formula, pois em se tratando de um campo de conhecimento consolidado como é a Educação, a presença de outra perspectiva paradigmática no currículo, como é o caso da EDUCOM, prerrogativa aprofundada mais adiante, não se apresenta como um processo compreendido pelos sujeitos (como as matrizes discursivas evidenciarão), cujas dicotomias e fragmentações, de acordo com os entrevistados, apesar de ser diferenciada e de caráter inovador, não esclarece o lugar na relação com os conceitos e o seu ‘real’ significado para a formação inicial do pedagogo (crítica discente). Afinal o que significa, formação para a inclusão e/ou uso das tecnologias e mídias na educação? Ou teriam outros significados mais elementares, de entendimento da relação?

A proposta acima em destaque é diversa e única, assim como a do Currículo 1/DEDC I, ambas apresentam seus currículos como uma construção autoral e autônoma dos departamentos nos contextos. Neste aspecto, seguem em consonância com um currículo construído prioritariamente *com* e *para* a realidade na qual estão inseridos, sendo que, no caso deste último, a perspectiva comunicacional não está evidenciada como campo de referência às incursões, mas potencialmente na sua transversalidade, uma vez que, a concepção é de entendimento da gênese em *technè* no fazer da proposta.

Sobre o aspecto formativo com as TIC’s e mídias, diversamente ao Currículo 2/DCH III, o Currículo 1/DEDC I e o Currículo 3/DEDC VII se aproximam em suas propostas, pois optam por um componente curricular na matriz ofertada a todos os graduandos, no qual o termo/conceito da interface, na perspectiva da EDUCOM não aparece, seja em registro ou conceitualmente. Entretanto, retornando ao princípio comunicacional, em todas propostas está na transversalidade como parte de seu construto epistemológico, aspecto óbvio, sobre o qual pode-se afirmar não se constitui em uma presença que amplie as investigações na área, aparece mais como referência reconhecida nas relações, do que como campo que contribui com as investigações num entendimento crítico dos meios na formação do pedagogo. Por isso, a exigência de que é preciso interpretar, conhecer e incluir os diversos modos de denominação do objeto.

Sobre este aspecto, segundo Wittgenstein (2009), denominar e descrever não estão no mesmo nível, o primeiro é a preparação para o segundo. Os componentes curriculares da forma como estão postos nos registros documentais, por si só, não garantem a compreensão dos percursos propostos, estes seriam uma primeira e importante etapa que decorre da complexa elaboração curricular, pois, “[...] com a denominação de uma coisa não se faz nada ainda. Ela

também não tem nome, exceto no jogo. Isto era também o que Frege tinha em mente quando dizia que a palavra só tem um significado no contato de uma frase.” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 42-43).

A especificidade mais evidente nas propostas, para além do entendimento de campo(s), racionalidades, intencionalidades e ações distintas nas *práticas do fazer*, como *lugar* de efetivação das TIC's e mídias no(s) currículo(s), é que estas não possuem uma construção 'consensual', de reflexão conceitual, epistemológica e metodológica para sua inserção no âmbito da universidade e prática didático-pedagógica, que pudesse vir a ser subsidiada *com e para* a área em emergência dentro do campo educacional. As matrizes discursivas discentes reforçam esta hipótese, quando destacam que pouco incidem na prática profissional futura, pois são *palavras, falas* cujas metodologias, apresentam propostas, formações, modos de fazer, mas que se encontram distantes de uma transformação no campo de elaboração final, no pedagógico e no imbricamento das experiências.

Ultrapassando a interface com a comunicação como princípio epistemológico, uma referência evidente enquanto conceito e percurso de formação é a *media education* (BUCKINGHAM, 2017), mesmo não definida desta forma nos currículos, pois o termo e/ou abordagem não aparecem, está presente como umas das possibilidades para refletir e promover o uso das TIC's e mídias, em específico no espaço formal, o qual também não se apresenta claramente como fundamento que sustenta a formação (BAHIA, 2007; 2008; 2011). Relacionado a esta, pode-se destacar o componente que se refere à inter-relação “Educação e Tecnologias da Informação e comunicação” como uma escolha 'comum', evidenciando tal proposição.

Desta forma, a perspectiva comunicacional está mais evidente (em partes do documento e nas falas) da proposta do Currículo 2/DCH III, entretanto, pode-se afirmar ainda, que é uma construção em processo, uma vez que não bastam os registros e/ou compreensões pontuais dos sujeitos no campo, faz-se necessário que este entendimento faça parte da práxis pedagógica em elaboração e de fato, como construção e referência aos discursos da área no campo. O que não é uma tarefa fácil, pois, ainda convive com o distanciamento entre os dois campos, os quais estão pautados em suas intencionalidade(s) e cientificidade(s) próprios, o diálogo ainda como um *dever*.

As diferenças podem ser compreendidas como percursos construídos pelos hermenutas, levando em consideração os contextos e realidades do entorno, sem, contudo, considerar a multiplicidade de referências da área no campo ou a possibilidade de ligação entre os muitos espaços que atuam na perspectiva do 'com', de ao menos promover orientações compartilhadas e negociadas no espaço público e institucional.

PARTE II - CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A atenção consciente está sempre lá para dar testemunho do mais ou menos longo trabalho de elaboração que gera o movimento do ser para transformações de sentido, de contextos de vida, de relação com o outro, de relação consigo mesmo. O conjunto das manipulações de informações, de objetos, de instrumentos, de materiais compósitos que a realização do projeto gera, é bem-sucedido ou fracassa de acordo com a qualidade de nossa vigilância. (JOSSO, 2004, p. 257)

Figura 12 - Mapa perspectivas da formação

Fonte: A autora.

3 OS CAMPOS DE CONHECIMENTOS E AS PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS DE FORMAÇÃO

O currículo é considerado um território complexo dos campos e fronteiras dos conhecimentos, na elaboração das demandas e itinerários implicados na efetivação e realização dos processos. Ao discutir as referências que emergem nas abordagens e formações, percebe-se que alteram-se apresentando nuances diversas, destacando diferenciações entre as proposições, que ora destacam um percurso de mídia-educação, ora de tecnologias na/da/para educação e/ou ainda Educomunicação, entre outras bases conceituais e metodológicas, que exigem uma maior compreensão dos processos situados na interface com o campo da comunicação e outras áreas, exigindo novas interpretações na criação dos percursos.

Nesta perspectiva, opta-se por delimitar nos discursos e na práxis *com* e *para* as mídias e tecnologias, a compreensão do *lugar, espaço e tempo* escolhidos para este aspecto, uma vez que não apenas muitos estudos destacam sua real presença e importância para a atuação profissional no campo, como a sociedade e mundo são construídas *com, em volta e imbricadas* com estas.

Diante desta constatação, pode-se afirmar que nos currículos analisados, aparecem de formas diferenciadas, sendo muitas vezes negligenciados, ou ainda, gerando dúvidas sobre as proposições e abordagens. A citar, como exemplo, os termos, ementas, conteúdos e bibliografias e, a realização dos estudos e pesquisas, que dependendo dos escopos, não apresentam com clareza, as concepções, conceitos e metodologias dispensados às tecnologias e mídias, pressuposto este, elucidado por conta do ‘pouco ou não’ uso e presença no contexto escolar e práticas profissionais dos graduandos de pedagogia em sua atuação no campo formativo, como destacaram as matrizes discursivas.

Tal esclarecimento é uma etapa inicial importante, pois emergem dos discursos, entre ‘incoerências e distanciamentos’ na práxis dos sujeitos nas formações e ação profissional, cujas proposições e escolhas pautam-se nas experiências do cotidiano e contexto institucionalizado. Assim, propõe-se pensar os caminhos traçados com as propostas, com vista ao estreitamento e/ou superação do distanciamento entre o *dizer* e *fazer* nos currículos e formações.

Para tanto, faz-se necessário revisar outras perspectivas e concepções, a fim de ampliar a compreensão das lacunas identificadas pelo próprio campo e profissionais que neste atuam, uma vez que, a complexidade que envolve a construção de um currículo é um processo que se tornou ainda mais “complicado” (PINAR, 2016), pois tem na formação, nas construções nos contextos, incluindo as problemáticas de mundo e vida dos sujeitos, os aspectos que se propõem como relevantes, a serem considerados durante sua elaboração. O pedagogo, como profissional

responsável, torna a questão ainda mais complexa, pois sua formação possui dimensões que se colocam entre os conflitos caracterizados como ‘fracassos’ e ‘sucessos’ da educação, amplamente difusos e criticados pela sociedade, e, uma delas é o distanciamento das TIC’s e mídias.

Estas últimas, como proposições formativas a serem alcançadas, as quais envolvem ainda, as perspectivas (razão e racionalidades) que orientam os movimentos dos sujeitos em um mundo em contínua transformação, o que implica, na ampliação das dificuldades dos percursos, pois tendem a serem fragmentados, limitando os entendimentos, momentaneamente definidos como lugar de chegada e sentido para as produções de conhecimentos e significados, das ações que incidem no *fazer* cotidiano da formação. Na contemporaneidade, convive-se continuamente com pensamentos e ações (variadas em posicionamentos) sobre o mundo e relações, no qual a ‘intenção’ dialógica deveria voltar-se para a convivência compartilhada, pois, apesar das diferenças, o escopo final de atuação é a promoção de uma sociedade cada vez mais democrática.

Assim, uma educação que tenha como horizonte a emancipação intelectual e de pensamento, tão desejada e proposta por muitos estudos (ADORNO, 1995; FREIRE, 1983; 1987; 1996; GIROUX, 1997), não poderia ser mais atual e urgente. Por trás de toda ação humana estão os paradigmas que revestem as intencionalidades dos sujeitos, que as promovem na práxis cotidiana. Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar e compreender as racionalidades (instrumental e comunicativa), presentes nas inter-relações e mediações cognitivas e formativas, das abordagens de currículo e os modos de conceituar e agir com as TIC’s e mídias, expressos nas linguagens e discursos no campo. Para tanto, propõe interpretar os conceitos de tecnologias e mídias como *technè* e *instrumentum*, nas apropriações e usos, e, além destes, ampliar a investigação da proposição nominal, compreendendo desde a sua gênese, os construtos e percursos para a área.

Diante das propostas dos currículos compreende-se nas categorias relacionadas, os processos de mediações e referências na construção de sentidos. O escopo foi investigar no(s) percurso(s) evidenciado(s) nos contextos, suas realizações e fundamentos teórico-metodológicos. Sobre estes, é recorrente encontrar elaborações discursivas, construídas em uma perspectiva contemporânea, do paradigmático emergente (BEHRENS, 2005; CAPRA, 2001; MORAES, 1996; SANTOS, 1995), *a partir* e *com* as transformações ocorridas nos últimos decênios, as quais diferem das proposições fragmentadas e instrumentalizadas ainda presentes nas práticas com as TIC’s e mídias, problemática anunciada na pesquisa. Ou seja, se pensa e propõe em um viés mais comunicativo, paradigmático em transformação, entretanto, os fazeres ganham conotações que distanciam de um viés mais dialógico e/ou (edu)comunicativo, o que configura-se em um *destempo* e uma *distonia* entre as ações, que se encontram fortemente

marcadas pela ideia de *instrumentum*, fragmentado e de materialidade em detrimento de outra(s) possibilidade(s).

As reflexões a seguir, buscam conhecer e compreender as perspectivas defendidas nos currículos oficiais e nas matrizes discursivas, a partir dos conceitos de razão e racionalidades, das presenças mais notadas nos documentos e falas, que transitam entre o instrumental, a crítica e outros referenciais, como, por exemplo, a comunicativa e a (edu)comunicativa. Esta última como uma elaboração relacionada à crítica, mais atual e com poucas referências no campo educacional, pois não é considerada como possível à formação, mas nem por isso, menos importante na sistematização dos percursos.

Neste contexto uma pergunta se faz presente: como aproximar os discentes às tecnologias e mídias para além do uso instrumental, promovendo a inclusão de outros discursos e sistematizações, ampliando as formas, princípios e reflexões que incidam na prática profissional presente e futura? Tal questionamento entra em contraponto com a opção da maioria dos departamentos por um componente curricular ‘comum’, definido na inter-relação da educação com as tecnologias da comunicação e informação, com variações que diferem nos enunciados dos termos e ementas, o que sugere à interpretação, as racionalidades que desencadeiam as diferenças e definem alteridades não determinantes, tampouco deveriam, nos modos que fundamentam os estudos das disciplinas.

Assim, mesmo exposto de forma simplificada e delimitada, tal contexto e realidade, continuam desafiando a escola e a docência sobre os modos para interagir. Na vida, os docentes também usam muitas das criações midiáticas, tecnológicas e digitais, na graduação e instituições de ensino formais, entretanto, os usos são limitados, assim é preciso promover uma formação que de fato possa no fazer das ações, a possibilidade de diminuição dos distanciamentos que a educação ainda possui nas realidades, ‘cada vez mais’ imbricadas com estes processos. Calvani (1997, p. 10, tradução nossa) afirma que enfrentar o problema das tecnologias da/na *educação*⁵⁰ significa estudar para alcançar “[...] uma construção social do conhecimento: estamos, portanto, no âmbito da epistemologia”⁵¹. Desta forma, está em aberto à construção, mas qual epistemologia e qual(s) racionalidade(s)? Os sujeitos no campo precisam responder e, para isso, faz-se necessário compreender as escolhas da sua realização.

⁵⁰ Em destaque, por ser um dos termos a serem investigados na referência com a conceituação, práxis e inserção na formação inicial do pedagogo.

⁵¹ “[...] una costruzione sociale della conoscenza: siamo dunque nell’ambito dell’epistemologia”.

3.1 ENTENDIMENTOS SOBRE OS CONCEITOS

Dá-se continuidade às indagações acima, com uma investigação sobre os conceitos, cujas tentativas de definições são necessárias à interface dos campos, na compreensão dos processos, quanto as justificativas de inclusão e dos argumentos sobre as coisas, que, neste contexto específico, delimitam as possibilidades de respostas. Com relação à pergunta inicial, desde as primeiras reflexões, a problemática e pressupostos são expressos através das palavras que atravessam tudo, exigindo compreender as diferentes concepções e perspectivas, que referendam as teorias e os discursos, por isso, a trama aqui exposta para o entendimento, a priori, dos sentidos e significados.

Quando nos deparamos com os diversos conceitos, uma das primeiras ações é buscar conhecer o que é, e para que serve, aspectos que centralizam ‘a coisa’ a ser conhecida, apresentando as diferenças que envolvem a questão ontológica da existência ou essência, também presente, o que confirma a ideia, de um entendimento que perpassa por mais de uma dimensão do conhecer. Desta forma, a objetividade pode ser inicialmente compreendida a partir ‘do que é’, em seguida da sua história, sem, contudo, desconsiderar de que precisa ser uma atividade crítica e criativa, pois envolvem as subjetividades e intersubjetividades nas mediações e interações com os termos/conceitos do(s) objeto(s).

Os construtos sobre as TIC’s e mídias, idealizados como percursos, pautam-se no conhecer dos conceitos e teorias, como escolhas à sistematização, sendo amplamente utilizados na educação em suas proposições formativas, as quais envolvem a tecnicidade, que está presente nos usos que se faz. Para Hardy-Valée (2013, p. 16) conceito é um “[...] conhecimento geral que transcende a particularidade das percepções ao mesmo tempo que permite dar sentido a ela”.

Assim, as considerações que se seguem com os termos, palavras e conceitos adotados para a construção da tese, buscam sentido nas elaborações discursivas, praxiológicas, de multiplicidades e complexidades que constituem os campos dos quais emergem, em diálogo com outros campos, situando, portanto, muitas das reflexões na tentativa de compreensão entre as fronteiras e criações possíveis, quando busca conhecer as coisas, justificando-as, ao mesmo tempo, sem deixar de lado ou esquecer que todas estas proposições e/ou elaborações estão relacionadas à(s) racionalidade(s) que inclui (ou deveria) o ‘sensível’, expresso nas vivências e experiências que configuram as ações que permitem a ‘imersão’ além da própria razão.

O conceito em regra geral “é um particular” (HARDY-VALÉE, 2013, p. 16), o qual não está na materialidade das coisas, mas nas elaborações mentais, pois é na mente, na atividade cognitiva que se forma, potencializando as aprendizagens. Portanto,

[...] estão no centro da atividade cognitiva: a *aprendizagem* é uma aquisição de conceitos; a *crença* é uma atitude cognitiva acerca de uma proposição (em que dois conceitos são articulados) na qual o sujeito adere ao conteúdo da proposição; a *inferência* é uma aplicação de conceitos (a objetos, a percepções); enquanto o *raciocínio* é um correlacionamento de inferências. Os conceitos intervêm igualmente no conhecimento: quando uma crença é verdadeira e justificada, podemos considerá-la como um *conhecimento*. Os conceitos e os conhecimentos são organizados habitualmente em taxonomias mais complexas: *teorias*. (HARDY-VALÉE, 2013, p. 17-18, grifo do autor)

Para construir a interpretação e os argumentos sobre o objeto, muitas teorias se fazem presentes mesmo que, não intencionalmente escolhidas como convergentes, pois, por vezes, o encontro com as bases que fundamentam as elaborações mentais, formam-se nas experiências, estudos e tentativas (em muitas direções) para compreender a própria inserção no mundo e o que fazemos sobre esta, portanto, não é uma produção dada como um fim a ser encontrado, mas uma criação dos sujeitos em processo contínuo. Por isso, a construção da investigação atravessando os conceitos, sentidos e significados de cada uma das abordagens e escolhas (do que for possível mapear), para o alcance dos entendimentos, que são paulatinamente incluídos para explicar em uma lógica de coerência intelectual e cognitiva, as pautas e categorias definidas nos caminhos que os formam.

Hardy-Valée (2013) destaca que os conceitos possuem seções e/ou dimensões em sua composição: (a) o primeiro é invariante, que se refere ao universal representado em suas especificidades, o qual indica certas propriedades; (b) em seguida, o critério, que deve especificar a(s) regra(s) que possibilita(m) o estatuto sobre a inclusão “da coisa na categoria” (p. 19); (c) o terceiro é a aquisição e o formato, que se refere à representação abstrata da “coisa” a ser conhecida; (d) em seguida, a organização dos modos como as coisas podem ser definidas/sistematizadas a partir de categorias, assim como as elaborações que podem ser agrupadas da mesma forma, em uma ordem superior; por fim, (e) a função, aspecto para além da categorização, sobre o qual é possível atribuir diversas/outras funções.

Como sistematização do estudo sobre o conceito, Hardy-Valée (2013, p. 127, grifo do autor) afirma que,

Aderindo ao nominalismo radical de Wittgenstein, postulamos que *todo conceito é uma palavra*, porque *toda palavra é um conceito*. Não há

possibilidade de experiência-conhecimento fora da linguagem, que nos constitui. O conceito-palavra, isto é, o signo, é uma forma de vida (*lebensform*) decorrente da atividade (*tätigkeit*) daqueles que a empregam. Recuperar a etimologia de um conceito-palavra é, portanto, resenhar as ações sociais que, ao longo dos milênios, o constituíram como uma forma de vida – e negar, no mesmo gesto, o programa conservador e a-histórico que insiste em ver no étimo uma verdade que, fora do humano e da história jamais existiu.

No ciclo hermenêutico que se buscou seguir, a investigação das palavras estão relacionadas às histórias e contextos, ditos e definidos em muitos estudos, serviram de referências para justificar o porquê da racionalização das coisas através dos conceitos que se propõem a traçar as convergências e entendimentos entre as categorias. Vale ressaltar tal aspecto, uma vez que não é possível pontuar as ‘verdades’, mas as interpretações temporalmente construídas, a partir dos estudos possíveis sobre o lugar, tempo-espço, cuja construção é também autoral, crítica e criativa, portanto, situada. Certamente dentro de uma coerência encontrada no diálogo entre as fronteiras dos conhecimentos.

3.2 ENTRE AS PERSPECTIVAS INSTRUMENTAL, A COMUNICATIVA E A CRÍTICA

A primeira investida é a de que os currículos e as formações partem de uma perspectiva de racionalidade para a construção do próprio campo e ação, buscando nos conceitos difusos pela filosofia, outros campos e a apropriação pela educação, na ampliação dos discursos através das palavras e, em seguida, a investigação das relações destas com as práticas.

Assim, emerge a necessidade do entendimento de razão, que para Abbagnano (2007), possui alguns significados como alternativas, elaboradas ao longo da história ocidental e investigadas pelo campo filosófico. A primeira como referência de orientação aos sujeitos para todos os campos, da indagação à investigação, nesse sentido, como uma faculdade que lhe é própria. A qual perpassa pela conduta humana no mundo, orientando o procedimento específico do conhecimento; a segunda, como fundamento e razão de ser, como essência necessária ou substância, presente na filosofia aristotélica. O que de certa forma, nos leva a intuir e racionalizar como controle, conduta, explicação que vem desde os primórdios da filosofia ocidental, a qual define ainda, como um critério orientador, como um universal que compreende o particular, portanto, a razão como guia que chega para “compreender a realidade, a justificá-

la.” (ABBAGNANO, 2007, p. 826), neste momento surge também como procedimento discursivo, a qual passou a ser considerada frequentemente como a própria razão.

A terceira, como argumento ou prova de “estar com a verdade” (ABBAGNANO, 2007, p. 827), que remota a Fichte e pressupõe a razão como discurso, como auto-revelação ou evidência que foi estabelecida por Husserl, manifestação fenomenológica dos objetos (coisas e essências); conceito também aceito por Heidegger (ABBAGNANO, 2007), cuja compreensão da função do *logos* para fazer algo, “perceber o ente” (ABBAGNANO, 2007, p. 828), assim, *Logos* pode significar razão e consciência racional, chamada de evidência. “Desse ponto de vista, o caráter fundamental da racionalidade é a validade do posicionamento: se o objeto é verdadeiramente posto, o ato é válido, e a posição tem caráter racional” (ABBAGNANO, 2007, p. 828); a última é definida como relação no sentido da matemática. Sobre as quatro alternativas, Abbagnano afirma que são insuficientes para guiar o homem em todos os campos, justificando que

A primeira delas esgotou-se historicamente, e o abandono da lógica em que era expressa é um sinal desse esgotamento. As alternativas (b) e (c) impossibilitam a determinação de procedimentos rigorosos; a (b) põe em risco a própria função diretiva da razão. A alternativa (d) possibilita o desenvolvimento de uma disciplina autônoma, que é a moderna lógica matemática, mas é restrita demais para expressar as tarefas da R. em todos os campos. É certamente possível empregar em todos os campos as técnicas lógico-matemáticas construídas com base na noção de R. como tautologia, mas nem todos os procedimentos que podem ser definidos como racionais podem ser reduzidos a tais técnicas. Em geral, comportamento racional é o que permite dominar uma situação, enfrentar suas mudanças e corrigir os eventuais erros do próprio procedimento. Portanto, a racionalidade de um procedimento só pode ser determinada em relação à situação específica que ele permite enfrentar. E a consideração da R. remete desde logo (como queria Husserl) à consideração das esferas ou dos campos específicos, unicamente em relação aos quais se pode decidir sobre a racionalidade de um procedimento. Deste último ponto de vista, a teoria da R. hoje não pode ser dada por uma metafísica da R., mas por investigações metodológicas e críticas que, do exame de procedimentos autônomos de que o homem dispõe em cada campo de pesquisa, remontem às condições gerais em que esses procedimentos podem ser projetados. (2007, p. 829-830)

As definições acima se propõem a refletir sobre os conceitos de razão e destes, as construções sobre as racionalidades elaboradas para os entendimentos da área. De um termo tratado pela filosofia e como propôs Habermas (2008a; 2008b), também na sociologia, aqui vem destacado para refletir as referências que orientam os modos de *dizer* e *fazer* na formação e na interface dos campos educação e comunicação, ou seja, qual(s) perspectiva(s) de entendimento(s) e de paradigma(s) sustenta(m) os currículos. Em todos os contextos, existe a compreensão difusa sobre razão, conhecimento, fala e ação, cujo “tema filosófico fundamental

é a razão”⁵² (HABERMAS, 2008a, p. 53, tradução nossa), como proposição (não exclusivamente) que sustentam os construtos dos sujeitos. Entretanto, hoje, a filosofia não pode mais fazer referência à totalidade das coisas, como um saber totalizante (HABERMAS, 2008a).

Em todos os lugares da filosofia contemporânea, um argumento mais coerente se desenvolveu em torno dos núcleos temáticos firmes, na lógica ou teoria da ciência, na teoria da linguagem e na semântica, na ética e na teoria da ação, mesmo na estética. O interesse volta-se para as condições formais da racionalidade do saber, da compreensão linguística e da ação, no cotidiano ou no nível de experiências metodicamente estabelecidas ou de discursos sistematicamente estabelecidos.⁵³ (HABERMAS, 2008a, p. 54, tradução nossa)

Sobre esta afirmação, desde o destaque à teoria da argumentação que teve a tarefa de reconstruir “[...] os pressupostos e as condições paradigmático-formal do comportamento explicitamente racional”⁵⁴ (HABERMAS, 2008a, p. 54, tradução nossa), na prática pedagógica, tais proposições são sustentadas pelos paradigmas, que também instauram os fazeres das práticas, os discursos que são propostos racional e discursivamente, além dos percursos e o ‘como’ devem ser realizados para sua efetivação. O desafio aqui é encontrar uma linha de entendimento entre a filosofia e a sociologia na construção de um argumento que desvele além das condições atuais da formação, de identificar como estes estudos contribuem com a interpretação dos processos que cria através da linguagem e da racionalização. Nesta perspectiva, “[...] os processos de encarnação das estruturas de racionalidade não podem ser interpretados estritamente como processos de aprendizagem, mas como um aumento na capacidade de adaptação.”⁵⁵ (HABERMAS, 2008a, p. 56, tradução nossa).

A educação pauta a formação e a sua práxis no discurso, na linguagem verbal. Esta é uma constatação óbvia ao observar as práticas promovidas nos espaços e instituições. Tal reconhecimento constitui uma exigência à investigação das ‘palavras’ e dos ‘discursos’ nos contextos e campo, uma vez que compartilhamos e convivemos com suas forças e incidências nas realidades, dentro e fora dos espaços, muitos dos quais, pouco dialogam entre si, deixando a ideia de que se encontram ultrapassados ao ignorar as mudanças além dos seus muros,

⁵² “[...] della ragione incarnata nem conoscere, nem parlare e nell’agire. Il tema filosofico fondamentale è la ragione”.

⁵³ Ovunque nella filosofia contemporanea si sia sviluppata una più coerente argomentazione intorno a saldi nuclei tematici, nella logica o nella teoria della scienza, nella teoria del linguaggio e nella semantica, nell’etica e nella teoria dell’azione, persino nell’estetica, l’interesse si rivolge alle condizioni formali della razionalità del conoscere, della comprensione linguistica e dell’agire, nel cotidiano o sul piano di esperienze impostate metodicamente ovvero di discorsi instaurati sistematicamente.

⁵⁴ “[...] i presupposti e le condizioni paragrammatico-formale di un comportamento esplicitamente razionale”

⁵⁵ “[...] i processi dell’incarnazione di strutture di razionalità non possono essere interpretati in senso stretto come procedimenti di apprendimento, ma semmai come una crescita di capacità di addattamento.”

promovendo assim, uma formação que não atende às demandas contemporâneas, desconsiderando um dos princípios fundamentais que é o respeito àqueles a quem se direciona.

Desse modo, a necessária compreensão dos sentidos e significados criados e/ou sistematizados que promovem e definem o que virá a constituir as propostas, cuja presença da razão e racionalidade elaboradas/escolhidas para o *entremeio*, têm relação com os sujeitos e suas ações nos contextos, com os aspectos considerados às elaborações. Para Sylvain (2009, p. 9) foram os filósofos continentais seguindo Husserl que

[...] interessaram-se preferentemente pelas condições de possibilidade da própria significação. Ela dependeria de uma propriedade de nossa consciência, a intencionalidade (“toda consciência é consciência de algo”) pela qual nada tem sentido a não ser na visada de uma consciência.

Entretanto, situa-se e promove, portanto, em um *destempo* entre discursos e práticas, perceptível nas pautas dos currículos, nas diferentes compreensões que têm de inclusão das TIC's e mídias na sala de aula, que continuam em um estado de incerteza no fazer pedagógico. Sobre estas, durante a realização da pesquisa, os colaboradores discentes ao referirem-se a este aspecto da graduação, pontuam que parecem proposições “incoerentes”, que ficam “presas” num discurso “apenas verbal”, ou seja, afirmam que é preciso incluí-las, apresentar outras proposições “mais práticas” no contexto da própria formação. Assim, parte-se exatamente da presente crítica, que corrobora com Citelli (2006), ao afirmar que

[...] a relação entre a palavra e a experiência construída seja através das narrativas seja dos arranjos argumentativos, pode ter a mesma solidez de um sonho em noite de verão. O que se afirma como o real costuma esconder um mero exercício discursivo, algo cuja consistência diz respeito apenas ao âmbito da própria palavra. (p. 17)

Esta é uma questão central, a falta de consistência nos discursos, que por vezes são compreendidos como ‘vazios’ de sentidos e significados, nos quais, as experiências ‘parecem’ escassas. As propostas se ‘dizem’ sobre a formação e um fazer, que não se efetivam no campo profissional. Deste ponto de vista, a formação inicial do pedagogo tem sofrido inúmeras críticas ao longo dos anos, aspecto que esta pesquisa espera destacar e compreender mais, a partir da hermenêutica sobre a práxis, na relação com as especificidades dos currículos, de repensar e/ou ressignificar as bases que fundamentam e ampliam em outros direcionamentos não pensados e/ou instituídos, da possibilidade de pautar a(s) convergência(s).

3.2.1 Perspectiva instrumental

Inicia-se aqui com a mais enfatizada e difusa, a perspectiva instrumental presente em muitas proposições de currículo, principalmente, no cotidiano da formação inicial e exercício profissional do pedagogo, daí a crítica, de que precisa superar a ideia de ‘instrumento e/ou ferramentas’ geralmente enunciada ao referir às tecnologias e mídias, aspecto presente nas ações dos sujeitos. Sobre as quais, é comum observar que, *a priori*, a ideia é de que são ‘recursos’ para a aprendizagem e, mesmo que muitos dos entrevistados não tenham abordado especificamente neste viés, no contexto de atuação futura, é facilmente observável nas práticas de estágio curricular supervisionado, reforçando os construtos discentes, que vislumbram e apontam em seus discursos a ausência de outras referências que a supere, continuando um processo de repetição mecanicista e fragmentada para a área. Pode-se ainda acrescentar que a partir desta perspectiva compreende-se a inclusão e usos, como aparatos tecnológicos maquínicos, como *instrumentum* de trabalho, os quais estão arraigados a um paradigma, portanto, uma forma de ver, compreender e propor as ações à educação.

Sobre o instrumento, geralmente relacionado à ‘coisa’ que possibilita aos usos do humano para produzir algo com resultado. Abbagnano (2007, p. 655) destaca que foi Dewey que ampliou o sentido desta palavra como um meio capaz de produzir resultados, como um desencadeador do “meios-resultados”, categoria “operacional” que serve o “meio”, objetivo. Assim, de origem no latim, ao ser traduzida incorre no risco reducionista de ser vista como ferramenta, o que se contrapõe à proposição de criação na gênese em *technè*.

A chamada para o reducionismo de *instrumentum* está no próprio processo histórico que altera os modos de compreensão, a partir da revolução industrial e da perspectiva mecanicista de pensar sobre as coisas, e com a conotação que esta palavra tem sido referida na prática pedagógica não é diferente. Na formação pode ainda ser relacionada ao paradigma moderno, que busca nas ciências e exatidão das respostas como verdades, muitos dos entendimentos que temos ainda hoje, sendo comum observar no cotidiano com as TIC’s e mídias, proposições limitadas como se estas fossem meros instrumentos que servem apenas de meio para acesso às informações e conteúdos do currículo formal, desconsiderando o caráter influenciador, pelas interações que potencialmente podem promover, a qual ainda busca expurgar tudo o que desafia a prática pedagógica.

As tecnologias desafiam, mas não são as determinantes do processo, portanto, considerá-las para além desta abordagem é referendar nas apropriações e usos dos sujeitos, o caráter de criatividade, invenção e interação com outras reflexões que superem uma perspectiva

tradicional e instrumental como orientação para sua inclusão. Pois, está pautada na modernidade e na ideia de instrumentalização das coisas, potencializada por seus desenvolvimentos, que na expectativa de muitos, alterariam a realidade formativa. Os caminhos dessa transformação, entretanto, necessitam ser repensados, pois apesar de um discurso contemporâneo em contraponto ao moderno, muitas práticas referendam este último, defendendo e legitimando um paradigma que se apresenta no cenário educacional em duas dimensões, inicialmente superado em muitos discursos, que se colocam como interdisciplinares, mas que no fazer têm se mostrado mecanicistas e fragmentados, expressando dificuldades na construção das experiências que não estão em harmonia com o dito. Como destaca Benjamin, as consequências desta perspectiva herda da modernidade e do moderno, a ideia de que ela também se propõe a transformar os sujeitos em heróis, e sobre estes, afirma: “O herói é o verdadeiro tema da *modernité*. Isto significa que para viver a modernidade é preciso uma formação heróica.” (BENJAMIN, 2000, p. 10)

Neste cenário, o *destempo* se apresenta na dissonância entre os discursos, visto como uma lacuna a ser superada com a “aceleração” nos processos educacionais, enquanto se propõe um currículo e uma prática de transformação do fazer enunciada, cuja efetivação se torna um desafio, pois não basta uma proposição discursiva, precisa ser um entendimento construído no diálogo com os meios nas ações praxiológicas entre os sujeitos. Aspecto que se torna ainda mais tenso com as mudanças ocorridas no mundo, pois buscam construir a partir das abreviações de ser e estar em um contexto cada vez mais conectado e veloz (ROSA, 2019), de práticas modernas, que se configuram em obstáculos a serem superados para promover a aproximação e adaptação desejadas. Benjamin destacava que este paradigma torna-se obstáculo, “[...] que a modernidade opõe ao *élan* produtivo natural do indivíduo encontram-se em desproporção com as forças dele. É compreensível que o indivíduo fraqueje, procurando a sorte” (2000, p. 10-11).

Na educação este ímpeto encontra-se ainda, com as forças do mercado que propõe a mercantilização das coisas, inclusive da educação (ADORNO, 1995; GENTILI, 1995). Assim, diante das definições mais pontuais do próprio campo, outros campos e áreas têm sugerido quais caminhos a educação deve percorrer e, geralmente, este passa por uma grande ênfase nos conteúdos (que são importantes, vale destacar), cujos processos precisam ser revistos. Um dos maiores problemas está na entrada constante destas opiniões (por que é disso que se trata) de como o campo deve (poderia!) atuar. E, no trato com as tecnologias e mídias, o senso comum da sociedade as vê como janelas e/ou aberturas para conhecer mais, como se o sujeito fosse um lugar para depositar informações. Por isso, a dificuldade de encontrar ‘consensos’ na educação

sobre as abordagens, entretanto, é preciso compreender que tal perspectiva “[...] caracteriza uma época; caracteriza simultaneamente a força que age nesta época e que faz com que ela seja parecida com a antigüidade.” (BENJAMIN, 2000 p. 16). Força ainda presente.

3.2.2 Perspectiva comunicativa

A segunda perspectiva está relacionada aos processos e meios comunicacionais nos discursos e na práxis, os quais estão presentes nos contextos dos sujeitos, com limitada incursão na educação. Uma primeira análise quanto a necessidade de sua presença, está implicada com a complexidade encontrada, que emerge das interações nas esferas da vida, cujas demandas formativas estão em contínuo conflito com as proposições da técnica, da instrumentalidade e da economia, colocando-se diante das insurgências nas realidades sociais, culturais e educativas que pressionam as instituições para que dialoguem mais com as criações e avanços tecnológicos e midiáticos nos currículos. Desta forma, ao realizar tal afirmação, é preciso apontar possibilidades que redimensionem o pensamento crítico e sua promoção, quanto a superação de uma racionalidade arraigada à repetição instrumental, para uma comunicativa nas práticas pedagógicas, e assim ampliar as interpretações e busca de sentidos.

O entendimento para esta perspectiva parte dos estudos da ação comunicativa proposta por Habermas (2008a; 2008b) e Maar (2014), como um dos vieses para a superação da razão instrumental questionada. Para Brunkhorst (2008), a teoria habermasiana da sociedade parte da linguística e um conceito filosófico de razão, para depois desenvolver uma teoria sociológica, que surge da pragmática universal por este delineada (HABERMAS, 2001).

A teoria da ação comunicativa é um núcleo teórico ao qual Habermas relaciona a outras operações, de abertura, confronto e verificação com outros paradigmas, como um ponto de ‘ancoragem’ que retorna com longas explicações sobre política, direito, moral e memória histórica, como pontos de uma reflexão teórica da comunicação e do discurso realizado, ilustrando o conceito verso um entendimento que seja possível alcançar “discursivamente”. Assim, pretende ser uma ‘teoria crítica da sociedade’, cujos ‘universos’ conceituais e de referências versam à filosofia analítica e a filosofia da linguagem anglo-saxão, assim como a teoria sistêmica (BRUNKHORST, 2008; REESE-SCHAFER, 2008; RUSCONI, 2008).

Como uma vasta teoria de difícil abrangência em sua totalidade, pela extensão e complexidade que impõe através dos muitos estudos que envolvem processos de redefinição, reajustamento semântico, conceitual e temático, além de ser, como é definida, uma teoria *in progress*, portanto, em construção, está presente neste tópico da investigação como uma

tentativa de compreensão da ‘ação’ proposta e definida como comunicativa, cuja referência basilar é o diálogo, a partir das desconstruções e reconstruções sugeridas, de superação da racionalidade instrumental (HABERMAS, 2008a; 2008b).

Para tanto, buscou compreender a modernidade, a qual considera um projeto não falido, mas inacabado, e, para isso revisita autores como Durkheim, Weber, Mead e Parsons, propondo em uma posição considerada por muitos como conservadora, de que esta seria uma teoria moderna (HABERMAS, 2008a; 2008b; RUSCONI, 2008; BRUNKHORST, 2008), como uma ‘chave’ aos processos de racionalização que trazem consigo motivos propositivos e construtivos. Para a qual, fala-se positivamente em um modo ‘racionalmente motivado’ da ‘verdade’ que envolve uma ética do discurso (HABERMAS, 2009a), afirmando, que a racionalidade comunicativa não é um processo da consciência, mas um *medium* de reprodução simbólica do mundo da vida (HABERMAS, 2008a; PIZZI, 2006)

Desta forma, anuncia ‘pragmaticamente’ a mudança do paradigma e discursivamente da “consciência” à “comunicação”, interpretando de modo original, como afirmam muitos interpretes (BRUNKHORST, 2008; REESE-SCHAFER, 2008; RUSCONI, 2008), a partir do que foi denominado de “reviravolta linguística”, da centralidade do discurso como uma teoria reflexiva que circunscreve as proposições para um entendimento através da ação comunicativa, cujas referências situam as condições e a possibilidade do processo de emancipação, bem como sua promoção, tradução e realização prática.

Para o alcance da teoria proposta, os percursos são de desconstrução e reconstrução (STIELTJES, 2001) de uma concepção de racionalidade através da “pragmática formal da linguagem”, da revisitação dos modelos de ação social que são direcionados para a distinção entre quatro tipos de agir (HABERMAS, 2008a): 1) agir estratégico, denominado de teleológico instrumental, que é um agir guiado por um cálculo racional com referência ao escopo, recordando que o ator social não é nunca um indivíduo isolado, mas em relação, situado em um contexto constituído por fatos e eventos, mas que de acordo com este agir, realiza suas ações, sob a influência de outros; 2) o agir regulado pelas normas, tem a ver com a dimensão deontológica na modernidade, disciplinada pelo direito; 3) o agir expressivo ou dramaturgo, refere-se a auto-representação simbólica dos sujeitos em suas interações sociais, cada um é público e ator do(s) outro(s), é um agir muito influenciado por componentes ‘extra-racionais’ por ser do tipo emotivo, cultural ou social e; 4) o agir comunicativo, que se refere a intenção e interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ações, os quais com os meios verbais e extravertais estabelecem uma relação interpessoal e intersubjetiva. Esse tipo de agir vive na dimensão da linguagem (HABERMAS, 2008a).

O agir comunicativo se realiza em três atos linguísticos (ilocucionários): 1) a conversação, que é o entendimento racional dos eventos ou situações; 2) a ação guiada por regras e normas, como entendimento reconhecido e validado pelos sujeitos, e; 3) a ação dramática, cuja interação social para o sujeito cria uma auto-realização simbólica diante de um público, como, por exemplo, o pedagogo, pois para a realização de seu ‘exercício profissional’ precisa do reconhecimento da parte de um público, os discentes (HABERMAS, 2008a; BRUNKHORST, 2008).

Considerado um programa ambicioso, a teoria aparece e inter-relaciona conceitos e categorias das ciências sociais como ação e sistema, ambiente e mundo da vida, meios reguladores e os processos, numa sequência que propõe como “compreensão-entendimento-consenso”. Para isso, inicia com a problemática da racionalidade, como uma das categorias principais do estudo, sobre a qual anuncia que se move em três dimensões: a primeira é o plano metateórico, das implicações da racionalidade e dos conceitos gerais da ação; o segundo é o metodológico que destaca a teoria da compressão dos sentidos e, o terceiro, empírico que se trata de explicações de como e porque a modernização passou a ser vista sob a ótica da racionalização (HABERMAS, 2008a; RUSCONI, 2008).

Assim, apresenta e defende a distinção entre o agir comunicativo e não comunicativo, ou estratégico como define, relacionando a ‘todo tipo de ação’. Entretanto, cabe a reflexão diante do exposto, como uma teoria reconhecida ao nível mundial, quanto a busca por justificativas para um agir ‘comunicativo’, uma vez que, as questões da diversidade e dimensões da vida se fazem presentes, colocando-se diante das incoerências das ações humanas, indagações sobre a possibilidade de ‘alcançar’, de fato, racional e discursivamente um ‘entendimento consensual’. (HABERMAS, 2008a; 2008b)

A teoria no contexto da pesquisa tem espaço e amplitude para sua projeção, pois no âmbito formativo é fundamental que a ‘intenção’ verso o entendimento das ‘coisas’ seja um dos critérios que sustenta os discursos, entretanto, diante da própria realidade, sabemos o quanto é difícil tal construção. Neste processo, a pesquisa e a teoria em questão, corroboram na individualização de que o *medium* é a linguagem, o *telos* do ‘entender-se’, dos mecanismos alternativos que ‘coordenariam’ as ações sociais entre duas lógicas consideradas incompatíveis por Habermas (2008a; 2008b), de entendimento e de influência. Nos dois modelos sistematizados tem comunicação, troca de informações, entretanto, somente na ‘coordenação’ e na intenção é que se cria uma compreensão que segundo Habermas, é de reconhecimento intersubjetivo de pretensões para a validade criticável. (HABERMAS, 2008a)

A proposta seria de um ‘autêntico convencimento’, aqui não se pode deixar de destacar como as práticas pedagógicas têm proferido discursos sobre as TIC’s e mídias nos currículos,

como se fossem a ‘chave’ para as aprendizagens e as formações nos contextos, entretanto, como as observações têm possibilitado refletir, assim como as matrizes discursivas, nem sempre têm relação com uma ação comunicativa. Muitas das proposições encontradas nos contextos e campo podem ser identificadas como estratégicas, verso um conteúdo e um ‘influenciar’ estrategicamente, sem necessariamente promover uma ação construída discursivamente no diálogo para um entendimento mútuo. Para Habermas (2008a; 2008b), não se pode agir de um modo para o entendimento através da razão comunicativa e, ao mesmo tempo, influenciar-se estrategicamente, ou se propõe a ‘influência de’, ou a troca comunicativa.

Aborda outras teorias, como as teses de Parsons com uma ênfase particular na teoria da ação e sistêmica, como um processo de escolhas reflexiva e teórica que formam e chegam à metade do percurso com a tentativa de desenvolvimento da sua teoria através da pragmática formal em confronto com a literatura anglo-saxão sobre os atos de fala. Seria um agir social, com a atividade finalizada que versa à comunicação. (RUSCONI, 2008)

O agir instrumental/estratégico e o agir comunicativo definem duas esferas da vida que são entre si complementares. De sistema, como algo disciplinado pela instrumentalidade técnica e estratégia, como, por exemplo, a esfera econômica, a política e o estado, em contraponto ao conceito de mundo da vida, cunhado por Hurssel (PIZZI, 2006), e reconhecido na teoria como o ‘fundo e horizonte’ do agir comunicativo. Para Habermas (2008b, p. 714)

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental no qual o falante e o ouvinte se encontram, onde podem avançar mutuamente a alegação de que suas expressões se harmonizam com o mundo (objetivo, social ou subjetivo) e no qual podem criticar e confirmar essas reivindicações de validade, para expressar sua dissidência e alcançar um entendimento.⁵⁶

O conceito é ainda “constituído [...] por determinados valores e determinadas convicções básicas que formam o horizonte de cada ação (inclusive os atos de fala).” (PINZANI, 2009, p. 109).

Habermas não entende renunciar a ideia de modernidade, mas preservá-la da derivação tecnicista e economista. Que segundo ele, para avançar devem ser submetidos a mecanismos discursivos e radicados no mundo da vida e da esfera pública autônomos, este último, como o lugar de formação democrática coletiva. Assim, assume a defesa da razão crítica de um agir comunicativo, defendendo ainda uma modernidade não concluída, como afirma, uma contraposição polêmica verso abordagens pós-modernas e pós-estruturalista. Para ele, o projeto

⁵⁶ Il mondo vitale è per così dire il luogo trascendentale nel quale parlante e ascoltatore se incontrano, nel quale possono avanzare reciprocamente la pretesa che le loro espressioni se armonizzino con il mondo (quello oggettivo, sociale o soggettivo) e nel quale essi possono criticare e confermare queste pretese de validità, esternare il proprio dissenso e raggiungere l’intesa.

incompleto de modernidade, não ‘deveria’ ser abandonado, para que reencontre ‘seu caminho’, do qual foi desviado, e leve a término a própria ‘missão’. Para isso, a saída estaria em uma razão baseada no diálogo, que a salvaria da ‘deriva’ pós-moderna, das regras e normas, para uma compreensão compartilhada, de crítica e renovação da sociedade.

Quanto ao conceito de ética do discurso, o sistematiza em discussão com Apel (2005a; 2005b), sobre o qual, são convencidos de que qualquer sujeito que faça parte de uma discussão, predispõe das pretensões de validade, como: compreensibilidade, vericidade (conteúdo proposicional que seja verdade), sinceridade (intenção de expressão de modo sincero e proporcionalmente verdadeiro) e exatidão. Estas, deveriam estar presentes para que haja ‘entendimento entre os interlocutores’, o que implica que a comunicação acontece entre sujeitos ‘livres, corretos e sinceros’, onde ‘venceria’ a comunicação ‘melhor’, sendo a base de cada discurso. As pretensões além de valor ético, têm um valor lógico, expressos em condições: o primeiro é de valor cognitivo, baseado nas normas éticas com princípios racionais; o segundo é o valor deontológico, com os princípios de bem e justiça, cujo valor formal estabelece as condições da comunicação; e, terceiro é universal, a qual propõe superar o relativismo, sustentado por um modelo ético, segundo o qual possa valer para todos, em cada tempo e lugar. Pretensões difíceis de serem alcançadas no cotidiano das ações, o que coloca sob suspeita o modelo que tem numa situação ‘discursiva ideal’ a referência para uma sociedade mais justa e centrada na igualdade entre os sujeitos.

A explicação da pragmática formal tem em vista a teoria do discurso, a qual, em aproximação com a presente tese, busca das palavras e explicações com a pragmática e a filosofia da linguagem, os entendimentos sobre os discursos nas formações e as ‘racionalizações’ propostas entre o *dizer* e o *fazer*, com as TIC’s e mídias. De certa forma, concordando que existe a necessidade de um agir coordenado que destaca na sociedade e processos, a centralidade da comunicação, uma racionalidade e ação mais comunicativas e menos instrumental. Ou seja, uma teoria que encontra ressonância nas bases de transformação do campo educacional, cujo percurso confirma-se em similaridades com o filosófico e sociológico para o entendimento dos construtos presentes. Para Rusconi (2008, p. 36), “É consenso que toda ação social deve ser realizada em conjunto com a influência estratégica. Mas o consenso autêntico existe somente se é baseado sobre “convencimentos comuns” e estes podem ser alcançados somente através dos atos bem sucedidos.”⁵⁷

⁵⁷ “Il consenso che presiede all’agire sociale può certamente essere estorto con la forza o con l’influenza strategica. Ma il consenso autentico esiste soltanto si è basato su “convincimenti comuni” e questi sono raggiungibili soltanto tramite atti linguistici riusciti”.

O conceito central é o de diálogo entre concordâncias e discordâncias conscientes com as definições das situações propostas, o que poderia ser suscetível ao consenso temporalmente construído (se e quando possível). Portanto, se coloca como a síntese de um agir comunicativo aos movimentos e interações dos sujeitos. Neste, para ‘concordar’ é necessário que se faça referência ao mundo objetivo, subjetivo, intersubjetivo e social dos interessados (HABERMAS, 2008a). Um agir concebido diretamente por um sujeito capaz de linguagem e ação, o qual reabre a problemática da compreensão do ‘sentido’ e das posições que cada um tem na questão tradicional afrontada que envolve a fenomenologia, a etnometodologia e a hermenêutica filosófica (BRUNKHORST, 2008; REESE-SCHAFER, 2008; RUSCONI, 2008; STIELTJES, 2001). Segundo Pinzani (2009, p. 54-55), para Habermas “[...] a hermenêutica é ‘uma arte e não um método’, visto que a interpretação do sentido de construções simbólicas, isto é, de obras ou de ações, não pode ser operacionalizada: uma ‘mediação’ do sentido simbólico não é possível.” Acrescenta a esta, o interesse de emancipação.

Sobre a hermenêutica, em “A lógica das ciências sociais” (HABERMAS, 2009b) propõe uma discussão com a hermenêutica gadameriana, que para ele se transformara em uma ética discursiva, a qual seria um aprofundamento ulterior, realizado a partir da crítica feita a Gadamer, cujo percurso conclui que,

O esclarecimento, que provoca uma compreensão radical, é constantemente político. Naturalmente, a crítica também permanece ligada ao contexto tradicional que ela reflete. Ante uma certeza de si monológica, da qual a crítica se arroga, a objeção hermenêutica gadameriana continua tendo razão. Para a interpretação hermenêutica profunda, não há nenhuma ratificação além da autorreflexão de todos os participantes, uma ratificação que chega a termo e acontece no diálogo. Do *status* hipotético de interpretações gerais vem à tona de fato a priori restrições impositivas quanto à escolha do modo, segundo o qual a cada vez a pretensão de esclarecimento de uma compreensão crítica deve ser resgatada. (HABERMAS, 2009b, p. 335)

O entendimento proposto por Habermas, como qualquer teoria, possui críticas que cabem aqui para ampliar as referências do que poderia ser necessário para a superação de uma perspectiva paradigmática ainda amplamente sedimentada no “chão da escola”, como a racionalidade instrumental, uma ‘raiz’ difícil de ser erradicada. De proposições pautadas em monólogos para os ensinos, desconsiderando muitas vezes, apesar de muito repetido como necessário, o diálogo como sustentação das formações, o aprender pela experiência construída no compartilhamento dos projetos que tem nas problemáticas da vida a justificativa das suas presenças.

Sodré (2014) afirma que Habermas “[...] põe o conceito de mediação a serviço da utopia de um uso racionalista e democrático da ação comunicativa fora do controle capitalista da esfera pública”, este último, um dos conceitos centrais da teoria habermasiana, também encontra na crítica de Han (2014), a reflexão de que não mais existiria diante das escolhas dos sujeitos pelo “diálogo” nas redes e através das TIC’s, ao invés do espaço público. Portanto, como uma não adequação ao contexto e tempos hodiernos. É possível o alcance do entender-se consensualmente? Ou não teria subestimado, como afirma Carvalho (1996), a “influência da ideologia” (apud STIELTJES, 2001) e as formas de “dominação” presentes nos discursos? Para Brunkhorst (2008, p. 29-30),

A originalidade do projeto Habermasiano, por outro lado, reside no desejo de integrar a reivindicação incondicional da racionalidade comunicativa – reivindicação implícita a atos lingüísticos evolutivamente diferenciados – com uma forte teoria social empiristicamente controlável, intimamente ligada ao processo falibilista do discurso científico.⁵⁸

Nos contextos da sociedade, assim como das formações atravessadas pela comunicação este é um aspecto a ser considerado, principalmente pelos não entendimentos das questões ideológicas e de dominação que forçam sobre as relações e discursos, ações estratégicas, de busca pelo convencimento ou pela ‘fala’ daquele que impõe mais, como é característico em muitas instituições formativas. A continuidade destas reflexões continuarão com o próximo tópico, considerado como uma possibilidade além desta.

3.2.3 A crítica e a perspectiva (edu)comunicativa

A terceira possibilidade é mais um desafio, que uma constatação consolidada, assim como a anterior também não é. A defesa é a de que os currículos além dos discursos críticos e comunicativos difusos por escrito, na fala e no agir, cheguem à transformação da práxis, pautando a realidade para a superação da perspectiva que tem na ideia de instrumentalidade, pouco comunicativa, a centralidade dos processos e práticas. Levanta-se aqui, uma proposição crítica e (edu)comunicativa, esta última com o prefixo ‘edu’ em destaque, uma vez que não é percebida na educação como possibilidade paradigmática e/ou racionalidade de compreensão, relacionada explicitamente a uma abordagem, a qual inclui, entre outros processos, as TIC’s e

⁵⁸ L’originalità del progetto habermasiano, invece, sta nella volontà di integrare la pretesa incondizionata della razionalità comunicativa - pretesa implicita agli atti linguistici evolutivamente differenziati - con una teoria sociale forte, empiristicamente controllabile, strettamente legata al fallibilistico processo di discorso scientifico.

mídias. A ênfase é na tentativa de estreitamento epistemológico e praxiológico entre os campos, sobre os quais, não se pode anular que os estudos realizados continuamente em diversos contextos têm potencializado sua insurgência como um entendimento para pensar a formação *a partir/com* do imbricamento na interface dos campos e outras elaborações que centralizam a contextualização da realidade, como uma das referências para os discursos e as ações.

A perspectiva anterior é uma teoria que continua como tal e, apesar de colaborar com os processos comunicacionais, a perspectiva de espaço público e construção da democracia, necessário nos contextos formativos, possui críticas sobre a possibilidade de construção consensual dos argumentos “válidos” em “busca da verdade”. O campo formativo atua na eminência de construir discursivamente com a diversidade nos contextos, a própria práxis. Apesar disso, é observável nos percursos didático-pedagógicos que, dependendo da abordagem que a referencia, a perspectiva não é comunicativa e sim estratégica, isso para utilizar o conceito habermasiano. Entretanto, é possível construir uma práxis mais comunicativa, ou como este tópico gostaria de provocar, crítica dos processos comunicativos em busca de uma outra abordagem que tenha como horizonte uma perspectiva (edu)comunicativa, ou seja, construída no imbricamento, nas possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares de entendimento do conhecimento e ação hipertextual.

Uma das críticas mais apocalípticas à teoria do agir comunicativo de Habermas é feita por Byung-chul Han em *Racionalidade digital. O fim do agir comunicativo*⁵⁹ (2014, tradução nossa). A obra é reduzida, abordada em um texto, no qual busca na cultura oriental dos jovens japoneses denominados de *hikikomori*, que se refere aqueles que optam por relacionar-se com o mundo através da internet – fenômeno não apenas japonês – como difuso em muitos espaços, servindo para pontuar que os sujeitos de hoje, ou seja, nós (em sua maioria), escolhem interagir com os pares, assim como muitas das ações que desenvolvem, através da utilização de alguma tecnologia.

A referência a Han (2014), não é para afirmar o fim do agir comunicativo, mas de reconhecer sua importância provocadora diante da realidade que temos hoje, entretanto, é uma crítica apocalíptica, sobre a qual propõe uma mudança de paradigma, de separação do paradigma comunicativo. O discurso tenta e de certa forma justifica, de que há um saudosismo habermasiano pelo agir comunicativo, colocando em evidência através da crise política, que não se faz mais com diálogo (se alguma vez o fez!) ou comunicação, tampouco consenso, sua proposição nasce exatamente do fim do diálogo e da comunicação, como afirma.

⁵⁹ Razionalità digitale. La fine dell'agire comunicativo.

Han (2014) não nega o problema da internet e cita Habermas para afirmar que este último, também ver neste espaço, a dificuldade de construção da esfera pública, necessária para o agir comunicativo. Para justificar sua provocação, pois não constrói uma teoria, recupera autores como Rousseau e Lévy, o primeiro com uma política anterior à comunicação e produzida fora de uma enunciação e de argumentação, contrária a proposta habermasiana, mas que se aproxima das construções realizadas hoje. Sobre Lévy afirma que

Na rede digital de Pierre Lévy, nem o ruído, nem o shitstorm são produzidos: “Vozes se juntam, respondem, fazem uma improvável sinfonia ouvida”. O Partido Pirata, que compartilharia completamente a utopia de Pierre Lévy de uma democracia em tempo real, fracassa porque faz uso excessivo da discussão coletiva. Assim é arruinado no ruído e no shitstorm. Também o mesmo “feedback líquido” estabelecido pelo partido foi concebido como uma máquina discursiva.⁶⁰ (HAN, 2014, p. 62)

Estamos assistindo uma mudança que busca um referencial e/ou um outro paradigma, entretanto, diversamente de Han, no contexto de interface dos campos (educação e comunicação) é difícil entender um paradigma que não seja possível no *entremeio* construído discursivamente, com os argumentos e contrapontos naturais dos processos do humano diante das coisas. A interface nasce exatamente nesta construção dialógica que é feita, pautada no conflito e na ‘disposição’ para agir na perspectiva comunicativa.

Um dos aspectos que Han enfatiza é a ideia de “filtro” de Pariser (2012), mais pessimista que a provocação por este apresentada sobre o fim do espaço público, que ocorreria no reforço à crise da democracia, aspecto que levaria a outro tipo de democracia, a qual seria privada de uma agir comunicativo, sem a dimensão plural. Sobre o paradigma afirma:

A atual reviravolta digital (digital turn) questiona as teorias de ação comunicativa de Habermas. Nos blogs ou mídias sociais que hoje constroem ou substituem o espaço público, não há lugar para o discurso. Nenhum espaço público é construído (*Öffentlichkeit*). As mídias digitais tornam a sociedade cada vez mais pobre no discurso. Impedem a construção de uma comunidade em um sentido empático. Eles são produzidos apenas aleatoriamente insanos (*Ansammlungen*) ou multidões (*Vielheiten*) de indivíduos isolados, de ego e nenhuma assembléia (*Versammlung*) no sentido de “lugar do discurso”. Os

⁶⁰ Nella rete digitale di Pierre Lévy non si producono ovviamente né rumore né shitstorm: “Le voci si accordano, si rispondono, fanno udire un’improbabile sinfonia”. Il Partito Pirata, che condividerebbe appieno l’utopia di Pierre Lévy di una democrazia in tempo reale, fallisce perché fa un uso eccessivo della discussione collettiva. Così va in rovina nel rumore e nello shitstorm. Anche lo stesso “liquid feedback” stabilito dal partito è stato concepito come una macchina discursiva.

O termo *shitstorm*, traduzido literalmente como “tempestade de merda”, as tempestades que são postas nas redes.

indivíduos não são mais um sujeito político capaz de produzir um nós. (HAN, 2014, p. 51-52)⁶¹

Neste sentido, a “A teia é centrífuga. Ela contém uma força de escape que complica o discurso. Falta a interioridade do discurso comunicativo ou dialógico.”⁶² (HAN, 2014, p. 52, tradução nossa). O que dificultaria a construção, segundo ele, do espaço público que necessita dos aspectos comunicativos, de encontro em assembleia, mas que no contexto do digital o que se tem é o contrário, no qual há uma força que descentraliza esta ideia e a destrói, inviabilizando a construção “[...] portanto, nenhuma ação comunicativa é possível na web”.⁶³ (HAN, 2014, p. 53)

Para superar tal problemática afirma:

Na web, devido à sua força centrífuga, não se produz algum equivalente do espaço público discursivo, portanto é necessário buscar não-equivalentes, mas alternativas ao espaço público discursivo, que estejam em condição de extrair informações politicamente relevantes de cada mensagem descentralizada. Seria necessário então uma mudança de paradigma político, deixando de lado categorias aceitas como discurso, diálogo, argumentação, espaço público, etc. Uma mudança de paradigma de um idealismo discursivo para um materialismo digital. Se a razão fosse um parâmetro que poderia ser produzido com comunicação, levaria ao fim da razão. (HAN, 2014, p. 53-54)⁶⁴

Esta tese questiona o paradigma proposto, pois no campo que tem na interface construtiva da linguagem, a possibilidade (edu)comunicativa de entendimento da realidade no imbricamento com os processos e meios comunicacionais, pelo fazer pedagógico, a construção discursiva e consensual, temporalmente alcançada (com as lacunas e dificuldades presentes) é o que sustenta a ‘moderação’ das tentativas de entendimento dos discursos que, neste lugar, tempo e espaço se constroem na argumentação. Han critica a proposição habermasiana de que

⁶¹ L’attuale svolta digitale (digital turn) pone radicalmente in questione le teorie di Habermas dell’agire comunicativo. Nei blog o nei media sociali che oggi costruiscono o sostituiscono lo spazio pubblico non ha luogo alcun discorso. Non viene costruito nessuno spazio pubblico (Öffentlichkeit). I media digitali fanno sì che la società divenga sempre più povera di discorso. Impediscono la costruzione di una comunità in senso empatico. Si producono solo casualmente folle (Ansammlungen) o moltitudini (Vielheiten) di individui isolati, di ego, e nessuna assemblea (Versammlung) nel senso di “luogo del discorso”. I singoli non sono più un soggetto politico in grado di produrre un noi.

⁶² “Il web è centrífugo. In esso è insita una forza di fuga che complica il discorso. A esso manca di fatto l’interiorità del discorso comunicativo o dialogico.”

⁶³ “[...] perciò nel web non è possibile nessun agire comunicativo.”

⁶⁴ Nel web, a causa della sua forza centrífuga, non si produce alcun equivalente dello spazio pubblico discursivo, perciò bisogna cercare non equivalenti, ma alternative allo spazio pubblico discursivo, che siano in condizione di estrarre informazioni politicamente rilevanti da ogni messaggio decentralizzato. Sarebbe necessario allora un cambio di paradigma politico, che metta da parte categorie accettate come discorso, dialogo, argomentazione, spazio pubblico ecc. Un cambio di paradigma da un idealismo discursivo a un materialismo digitale. Se la ragione fosse un parametro producibile con la comunicazione, esso comporterebbe la fine della ragione.

todos precisam estar em um mesmo nível, crítica que tem razão, pois os contextos, as experiências e oportunidades formativas dos sujeitos estão situados numa sociedade globalizada e desigual e, no nosso caso, cada vez mais centrada na mercantilização das coisas num viés neoliberal, cuja força dos argumentos de alguns, suprimem a de outros e este aspecto não está relacionado apenas ao discurso, mas aos lugares onde foram construídos, das ideologias que se formam no processo discursivo (FOUCAULT, 1999) e influenciam. Sobre a crítica Han afirma que,

Nem todos podem expressar seu próprio enunciado de verdade (Geltungsanspruch) medido linguisticamente e contemporaneamente baseado. Quem sabe como argumentar melhor ganha mais poder e determina o discurso ao seu gosto, independentemente do conteúdo de verdade do próprio argumento. (2014, p.63)⁶⁵

Na sociedade plural que vivemos, cada vez mais dividida e polarizada, a construção de grupos e não de comunidades são reforçados pela ‘sociedade da opinião’, sem levar em consideração o outro que é diverso. Assim, mesmo propondo a ‘igualdade de direitos’ o consenso é difícil de ser construído, por isso a importância de uma participação que seja pautada nos princípios da democracia (deveria ser) construída no diálogo onde os participantes não fazem apenas escolhas, mas reivindicam e imprimem suas pautas. Sobre este processo, devemos concordar, uma vez que também se sustenta em decisões que agrupam forças, o que pode levar a exclusões, mas ainda é a melhor opção que temos e, no fazer dos currículos, por exemplo, ressaltando a importância das identidades dos grupos e contextos no qual são realizados, esta convergência se faz necessária, não apenas para melhoria das construções dos *entremeios*, entre o *dizer* e o *fazer*, bem como, o fortalecimento do(s) campo(s) e da formação, e, consequentemente como esperamos (de esperar) como destacava Freire (1996), de uma educação laica, pautada na diversidade e no respeito, de qualidade para todos. Temos ainda muito a defender, e esta construção que é coletiva, é uma demanda urgente.

A crítica de Han gera uma nova forma de democracia? Ao menos esta é a proposta colocada ao afirmar que

O esperar não pertence ao habitus digital. O discurso, no sentido habermasiano, é um processo longo e complicado em comparação. Precisa de

⁶⁵ Non tutti possono però esprimere il proprio enunciato di verità (Geltungsanspruch) misurato linguisticamente e contemporaneamente fondarlo. Chi sa argomentare meglio ottiene più potere e determina il discorso a proprio piacimento, indipendentemente dal contenuto di verità del proprio argomento.

muita paciência. O resultado do discurso não é imediato e visível com os olhos. Corresponde a uma temporalidade completamente diferente. A democracia, que é fundada sobre ele, em face da aceleração geral dos processos sociais é muito lenta. (HAN, 2014, p. 67, tradução nossa)⁶⁶

A educação ainda necessita deste processo longo e complicado, o que não significa que não concordamos com as críticas sobre os destempos que percebemos nas ações e propostas nos espaços formativos, diante das transformações da realidade, de descompasso e lentidão das coisas (MACLUHAN, 2002; MARTIN-BARBERO, 2014; PAPERT, 2008), que dependendo da interpretação pode aludir de que é preciso acelerar para acompanhar. Entretanto, onde mais encontraremos um lugar tão propício para repensar os processos que criamos se não na educação? Apesar das muitas críticas, de rigidezes que precisam ser rompidas para diminuir os distanciamentos que promovem à realidade, de fato a escola convida e provoca à dúvida, o pensamento e a construção de conhecimentos, desacelera processos que de tão rápidos não são mais percebidos, apenas quando concluídos, que faz da humanidade e dos espaços, aquilo que ela busca constituir ao longo da sua história, a consolidação do campo educacional como um lugar de aprendizagens contínuas, para aprender a lidar com os processos da vida, não como um lugar estéril para apropriar-se ‘somente’ de conteúdos, pois é um lugar de múltiplas produções, as quais podem promover (potencializar) o respeito verso si e os outros, diversos e fundamentais para o processo humano, a educação é este lugar. Um lugar, tempo e espaço de “conversação necessária” (TURKLE, 2016).

3.3 A COMUNICAÇÃO E OS ASPECTOS ESTRUTURANTES DAS PROPOSTAS NO(S) CAMPO(S)

Os entendimentos sobre as TIC's e mídias nos diversos segmentos da educação e na formação do pedagogo, não se encontram claramente definidos em um campo conceitual e de atuação, seja como interface com a comunicação, assim como, imbricamento necessário para o diálogo e princípio de transformação nos modos de pensar e criar, pois a inter-relação aqui proposta (Educação e Comunicação) é pouco citada e/ou referida nos currículos, com exceção do Currículo 2/DCH III que a propõe claramente, apesar dos discursos dissonantes, em especial, dos discentes, como expressos nas matrizes discursivas.

⁶⁶ L'aspettare non appartiene all'habitus digitale. Il discorso, in senso habermasiano, è al confronto un processo lungo e complicato. Esso necessita di molta pazienza. Il risultato del discorso non è immediato e visibile con gli occhi. A esso corrisponde una temporalità completamente diversa. La democrazia, che si fonda su di esso, di fronte alla generale accelerazione dei processi sociali è troppo lenta.

O pressuposto comprovado nas observações e levantamento de dados nas realidades investigadas propõem a defesa de que a interface acrescenta ao campo educacional outros/novos percursos e proposições, a serem compreendidos, pois são demandados pelos contextos. Entretanto, são práticas difíceis de serem mapeadas, o que constitui um ponto nevrálgico, uma vez que, suas especificidades têm na pedagogia e didática, duas das bases mais sólidas, requeridas para a sustentação de outras áreas e/ou campos com os quais dialoga, entre eles a EDUCOM. Nesta perspectiva, faz-se necessário referir-se à transversalidade da área no currículo e na formação inicial, como um estudo que está diretamente ligado aos campos, que advém das transformações hodiernas, da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, e como é o caso específico deste estudo, da comunicação.

É um processo de investigação híbrido no tratar das questões cientificamente, com o acréscimo da filosofia hermenêutica, da semiótica⁶⁷ e da psicologia cognitiva, como sustentação e interpretação dos estudos que têm desafiado o currículo e as referências sobre as problemáticas encontradas, como, por exemplo, o atropelo das políticas públicas, o descaso e desqualificação que permeiam a educação com as diversas escolhas no trato das TIC's e mídias.

Assim, para elucidar estes fazeres, a mediação é uma categoria central, pois inclui e explica os processos da interface nos discursos, nas práticas e os meios propostos pelas/nas intersubjetividades, intencionalidades e interdiscursividades das trocas, gerências, ingerências e escolhas, que dependem dos que 'à frente' se encontram com os demais que propõe dialogar. Deste modo, ao falar de mediações, entra em jogo os discursos dos agentes, com toda a complexidade que pode acrescentar ao agir comunicativo (HABERMAS, 2008a; 2008b), sobre o agir "finalizado" para os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, é difícil construir o estado da arte das categorias investigadas, pois nos deparamos com muitas interpretações, que ao longo da história construíram o objeto em caracterizações distintas entre si, as quais são consideradas relevantes e coerentes onde atuam, atravessando as linguagens e os discursos na gênese epistemológica construída e cada espaço.

A comunicação se move, assim, em direção aos processos psicológicos. O importante é a representação de uma realidade por um falante e a tentativa de recuperar o que é realmente comunicado por um ouvinte ou leitor. Esse processo de recuperação é chamado de inferencial, como é conhecido. E é gradual: às vezes inferimos tudo o que queríamos transmitir; outras vezes, por outro lado, deixamos de inferir algo que nos é dito; e outros, em suma, inferimos mal. Bem, se o que está envolvido na comunicação é estimular o ouvinte a ativar seus processos psíquicos de entendimento, e se não há

⁶⁷ Por conta da busca de compreensão das significações em jogo com os termos adotados nas propostas, ou seja, compreender os conceitos e alcance das significações.

decodificação automática, indicações sobre como processar informações parecem necessárias. Ou, para ser mais exato, eles podem não ser necessários, mas se forem usados, parece uma hipótese plausível de que eles têm um papel proeminente na compreensão do discurso. (ASCHENBERG; LAMAS, 2011, p. 12, tradução nossa)⁶⁸

Guias que podem ser de muitos tipos, do gênero discursivo, textual passando pelo estudo das palavras proposto pela gramática e/ou pela pragmática, aspectos nem todos destacados, aqui o gênero a ser investigado é o discursivo que se funda nas proposições consideradas relevantes aos currículos e formações. O que nos coloca em uma ‘mobilização’ maior, pelos processos complexos a serem explicados, como aqueles referentes às questões psíquicas, subjetivas em relação a uma objetividade nos modos do fazer. Por isso, os indicadores que sustentam as matrizes discursivas estarem no campo da linguagem, mais especificamente da filosofia, pela possibilidade de pensar *sobre e com* os processos. Assim,

Seguindo os princípios da pragmática, a compreensão de um discurso depende da decodificação dos conteúdos que são próprios de uma linguagem e também, e sobretudo, da decodificação do enriquecimento pragmático que é obtido a partir da análise do que é dito em relação ao contexto. (ASCHENBERG; LAMAS, 2011, p. 13, tradução nossa)⁶⁹

Desta forma, são muitos os motivos para buscar compreender as palavras/conceitos que definem e orientam os termos delimitados para a área, um deles é o necessário esclarecimento discursivo e praxiológico nos currículos, acreditando que compreendê-los ampliará não apenas as inclusões e abordagens nos contextos internos e externos das aprendizagens, como a potencialização de novas/outras práticas. A possibilidade de ampliação sobre os percursos na formação inicial para um entendimento maior e conectado entre si, sobre o ensino e a transversalidade das TIC's e mídias na graduação e atuação profissional futura. Este último, abordado a seguir, com suas implicações às formações, em um estudo sobre as abordagens mais compreendidas como presentes no campo como, a mídia-educação, tecnologias na/da/para a educação e a educomunicação.

⁶⁸ La comunicación se desplaza, así, hacia procesos psicológicos. Lo importante es la representación de una realidad por parte de un hablante y el intento de recuperación de lo realmente comunicado por parte de un oyente o lector. Este proceso de recuperación se llama *inferencial*, como es sabido. Y es gradual: a veces inferimos todo lo que se nos quiso transmitir; otras veces, en cambio, no logramos inferir nada de lo que se nos dice; y otras, en fin, inferimos mal. Pues bien, si de lo que se trata en la comunicación es de estimular al oyente para que active sus procesos psíquicos de comprensión, y si no hay una descodificación automática, parecen necesarias indicaciones sobre cómo procesar la información. O para ser más exactos, quizá no sean necesarias, pero si se emplean, parece una hipótesis plausible que tengan un papel prominente en la comprensión del discurso.

⁶⁹ Siguiendo los principios de la pragmática, la comprensión de un discurso depende de la descodificación de los contenidos que son propios de una lengua y también, y sobre todo, de la descodificación del enriquecimiento pragmático que se obtiene a partir del análisis de lo dicho en relación con el contexto.

Quando nos referimos aos termos anteriormente destacados no âmbito de formação, assim como, nos currículos propostos, estes são como categorias de investigação da ação, sendo que não aparecem explicitamente como sinônimos ou conceituações que possuem diferenciações a serem consideradas, quando da elaboração dos currículos e práticas docentes e, conseqüentemente, como propostas que viabilizem na interação, a inclusão e usos das TIC's e mídias.

Diante das observações realizadas ao longo de práticas (apresentadas na gênese da pesquisa), assim como, nos currículos ligados a cada um dos departamentos, existem similaridades que reforçam o entendimento de que os três termos se referem à mesma coisa e/ou proposta, pois todas incluem como fica claro nos discursos e publicações (BAHIA, 2007; 2008; 2011), as tecnologias e mídias. Assim, questiona-se, estão relacionados à mesma abordagem e/ou vieses da/para a formação? Diante do exposto e da práxis evidenciada nos discursos (escritos nos currículos e expressos nas entrevistas) não estão claros se existem, ou ainda, onde se encontram tais diferenciações, tendo, portanto, a ausência de um *telos* principal, cuja proposta/abordagem curricular constitua uma referência para a área no campo. O que há por trás da práxis instituída?

Por que afirmar as diferenciações apenas destacadas? Qual a relação com a tese e centralidade dos estudos e formação do pedagogo *com e para* a TIC's e mídias, evidenciando o que se propõe entre os discursos e a práxis? Ou ainda, o que significam nas realizações das ações dos projetos com as TIC's e mídias? E em educomunicação, é diferente das demais propostas? Assim, baseado nas indagações até o momento propostas, sobre por que conhecer e refletir sobre estas diferentes formas de pensar e agir, o estudo sugere encaminhar os percursos respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, incidir (como pretendemos) com uma práxis mais efetiva e que promova novas/outras experiências.

Sobre os processos que se relacionam com o conceito, Baccega (1995, p. 31) afirma que “[...] a mediação entre o homem e a realidade objetiva é exercida pelas linguagens, sobretudo pela linguagem verbal, pela palavra”. Há ainda as ‘influências’ que os meios provocam aos sujeitos, desafiando as mediações. Por fim, as mediações dos sujeitos com o mundo a sua volta, na interação e produção como princípios de formação constituem/constroem uma importante categoria que amplia a compreensão do trabalho e formação, construída na linguagem. Desta forma, “[...] o campo daquilo que denominamos mediações é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 265).

Neste estudo as fronteiras não estão claras, tampouco se tem a pretensão de elucidá-las, mas sim compreender nos *entremeios* dos ‘excessos’ discursivos, como potencializar os

percursos com demandas legítimas, que viabilizem os avanços no campo, pois quando negligenciadas, como é amplamente discutido, sua inserção é questionada sobre os usos nas formações e as ‘reais’ contribuições para a educação.

3.4 A INTERFACE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO E DE FORMAÇÃO

A educação atua no encontro com outras áreas e campos e, ao fazê-lo propõe diálogos que desafiam as próprias fronteiras de conhecimentos dos processos que constrói no mundo. Assim, forma-se e constitui-se como campo científico, sustentado pelas transformações que promove ao realizar a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e *hipertextualidade*⁷⁰ (VARISCO, 1995) que lhe é característica, na elaboração dos percursos didático-pedagógicos para promover as ações educativas. Portanto, ao apropriar-se e inter-relacionar-se com as fronteiras e objetos, imbrica-se com tais possibilidades, deixando em aberto nos movimentos, múltiplas e outras dimensões do *dizer e fazer* à práxis.

Corroborando com Wolton (2011), este estudo se propõe a seguir na contramão do movimento “quase onipresente” das TIC’s e mídias nos contextos e entorno das formações, compreendendo que existem contrapontos, sobre a centralidade imposta em todos os espaços das interações humanas, com os quais concorda-se ainda, o essencial, ou como costuma-se observar na práxis do currículo, a construção a partir das realidades dos protagonistas, não as técnicas, mas os sujeitos. Assim, tanto a comunicação como a educação possuem importâncias pontuais tanto na individualidade e especificidades de campo, como na interface, para (re)pensar e /ou (re)considerar a ‘grande’ difusão de informações e produção de conhecimentos que incidem e promovem as identidades, ganhando relevância como uma das subcategorias, os meios pelos quais são propostos para tal intento, sendo possível através das mediações e nestas as experiências.

A proposta da interface se compromete à investigação dos fenômenos comunicacionais com os educacionais, como “tentativas” (BRAGA, 2010) percebidas nas construções dos estudos na área, as quais se configuram como possibilidades de um ‘*devir*’ a ser construído, criativo e diversamente, elucidando as intencionalidades daqueles que as elaboram e definem.

⁷⁰ Hipertextualidade no sentido defendido por Varisco (1995, p.1, tradução nossa) ao afirmar que a prática hipertextual é tão antiga quanto o homem e “[...] a sua exigência / habilidade de elaborar, relacionar, organizar, comunicar as próprias ideias, interpretar a dos outros.” “[...] la sua esigenza/abilità di elaborare, relazionare, organizzzare, comunicare le proprie idee, interpretare degli altri.”

No campo educacional, a variável que emerge é um aspecto a ser considerado, pois, a ‘força’ que emana tendencia para si mesmo, por vezes sufocando outras vozes, o que poderia estar relacionado a um contraponto no que se refere aos princípios e intencionalidades da comunicação com a educação e vice-versa. Uma vez que, a compreensão de cada campo sobre o próprio desenvolvimento é o de fortalecimento científico, acadêmico e profissional (BOURDIEU, 1983), entretanto, em se tratando da possibilidade da interface na área, em destaque, mídia-educação, tecnologias na/da/para a educação e/ou EDUCOM, na formação do pedagogo, são considerados diversamente, podendo relacioná-los como *mídia + educação*, *tecnologias + educação* e *educação + comunicação* (citando apenas algumas), cujas interações possuem dimensões, que desde as escolhas dos *nomes* que as representam e definem, indicam as considerações percebidas e propostas, cujos usos são diferentes para os processos e percursos que se quer implementar no ensino e na aprendizagem, por isso os conflitos.

As bases que as referendam, findam por caracterizar uma diversidade que se expressa nas “tentativas”. Assim, a convergência entre os discursos e as práticas, como consenso temporalmente construído dos três currículos, para uma mesma área na *multicampia* da UNEB, não fica clara a factibilidade de uma construção que dialogue com a diversidade apresentada, o que denota a imprecisão das delimitações conceituais e teórico-metodológicas, fragilizando a sustentação das propostas defendidas, sobre as quais, *a priori*, definiremos como ‘tentativas’ a serem investigadas, cujas elaborações partem de grupos, em contextos e realidades diversos, por isso, o entendimento da interface dos campos e os processos comunicacionais, como necessários para compreensão do fenômeno e *medium*. Sobre estes, para Braga (2010, p. 66) são organizados em pelos menos dois aspectos,

Em todo episódio de uma margem, maior ou menor, de ensaio-e-erro torna os resultados probabilísticos, qualquer que seja o critério adotado para considerar o sucesso da interação. O *tentativo* corresponde, também, ao reconhecimento de algum grau de imprecisão (incerteza, multivocidade, ausência de controle) em todos os passos do processo.

A citação acima se refere aos processos no campo da comunicação, no entanto, também está relacionada ao campo educacional, pois, mesmo com as ações planejadas para os percursos didático-pedagógicos, as experiências construídas são previstas nas probabilidades, do ‘*devir*’, as quais dependem das interações construídas *pelos* e *com* os sujeitos nos contextos, se configurando como ‘tentativo’, cujas proposições aos modos de *fazer*, têm na criatividade e autonomia, duas dimensões importantes da sua existência, ao menos, num viés que respeite um currículo que parte da contextualização (REIS, 2011) e vozes do/no campo, como uma “[...]”

proposição da *comunicação tentativa* [...] desenvolvida pela exposição de seus aspectos constituintes” (BRAGA, 2010, p. 66).

Assim,

Afirmar a comunicação como *tentativa* não corresponde a dizer que ela se realizará ou não – em uma postura tudo ou nada – o que levaria à simples confirmação da raridade de sua ocorrência. Não parece ocorrer, na sociedade, uma alternativa mutuamente excludente entre uma comunicação perfeita e uma ausência radical de comunicação. Estas duas possibilidades seriam apenas os extremos abstratos de uma dimensão contínua, com graus, níveis e direções variáveis de atingimento. (BRAGA, 2010, p. 71)

Um processo que “determina uma diversidade probabilística complexa” (BRAGA, 2010), cujos ‘sucessos’ da interação podem ser múltiplos e variados, os quais estão implicados e imbricados com as intencionalidades e ações praxiológicas dos sujeitos, nos entendimentos sobre os enunciados, que devem ser ‘claros’, a fim de atender as demandas e os objetivos, levando ao compartilhamento no encontro entre os agentes, às compreensões que dependem também de seus envolvimento.

A hermenêutica dos processos encontra nas coerências e convergências, a partir da gênese das propostas, os percursos onde ocorrem e as ‘mensagens’ que se propõem a comunicar, por isso, os questionamentos: como provocar a interface e interações necessárias? São construções feitas por cada um (grupo) a seu modo? Como o campo educacional propõe tais entendimentos no imbricamento com o campo comunicacional? A diversidade dos termos já denota que se referem às TIC’s e mídias inseridas na educação, entretanto, com qual abordagem? Para responder é preciso compreender a importância do mapeamento destas possibilidades (tentativas), uma vez que nos percursos exige-se (ou deveria), (re)conhecer e identificar a(s) qual(is) conceito(s) são referidas.

Para Calvani,

Nesta área vem se aglomerando uma variedade de instrumentações que podem resultar úteis para os projetos e implementações de novos ambientes formativos, conceito que assume hoje uma relevância mais ampla com relação àquelas dos lugares tradicionais da educação, também estamos diante a um trajeto que não pode certamente considerar-se tratadas. (1997, p. 10, tradução nossa)⁷¹

⁷¹ In quest’area si vengono coagulando una varietà do strumentazioni che possono risultare utili per la progettazione ed implementazione di nuovi ambienti formativi, concetto che assume oggi una rilevanza più ampia rispetto a quella dei tradizionali luoghi dell’educazione, anche se siamo dinanzi ad un tragitto che non può certo considerarsi assestato. (1997, p. 10)

Outro motivo se refere à tentativa em responder à academia e a prática profissional do pedagogo, o porquê das escolhas, as quais estão explícita e implicitamente, relacionadas aos contextos, necessitando fazer parte das formações para promover e potencializar a capacidade interpretativa, sobre sua relevância na construção das propostas, com as transformações que ocorreram na sociedade e suas influências, as quais configuram em uma perspectiva contemporânea de currículo, um desafio à sua realização.

Não tem sido um discurso construído facilmente, ao contrário, o que é perceptível são os *destempos* entre *fora* e *dentro* das escolas e graduação. À medida que avançamos com tecnologias de última geração, há uma proliferação de interpretações sobre estes discursos e prática, cuja complexidade na educação, entra numa perspectiva de *não-lugar* e *não-entendimentos*, uma vez que na multiplicidade das ações, terminam por não fazer parte dos currículos e formações, o que pode incorrer em retrocessos, como, por exemplo, a inclusão das TIC's e mídias de acordo com as 'intencionalidades e movimentos' dos contextos, sem rigor científico e epistemológico relacionado(s) ao(s) campo(s), o que denota que sua exclusão pode ser um critério, desde que definido pelo grupo que elabora a proposta, excluindo e distanciando cada vez mais a interface com a comunicação no trato com as tecnologias, sedimentando a ênfase nos fragmentos formais em desconexão, das ausências de interesses da interação humana com a cibercultura, as novas mídias e as TIC's nas elaborações didático-formativas. Portanto, as indagações sobre a relevância de sua inclusão e os modos de fazer continuarão presentes e exigindo possibilidades de respostas.

A consideração da área no currículo e práticas formativas não é uma escolha, mas uma necessidade de aproximação à própria realidade. Assim, ao individualizar o lugar e tempos-espacos das categorias, a proposição funda-se nas experiências construídas na pedagogia e didática, para pensar a perspectiva comunicacional, como processo que vislumbra a superação da secular prática e discursos instituídos, os quais incidem e são desafiados pelo contínuo avanço das TIC's, distanciado-se da prática implicada no campo educacional, cujo viés é mais de investigação de possibilidades para o próprio fortalecimento, do que efetivamente uma ação que reverbera nas experiências que as sustentam. Portanto, a interface como a comunicação, 'mediatiza' outras relações nos fazeres do cotidiano, formativos e profissionais.

Desde o final do século passado, temos dialogado e realizado muitas tentativas teórico-metodológicas de inclusão e uso das TIC's e mídias nos contextos das formações, envolvendo todos os segmentos de ensino, da educação infantil à universidade, sobre os quais, não podemos deixar de evidenciar que, apesar destas, nos espacos-tempos escolares, percebe-se que são relegadas a ações pontuais em laboratórios, denominadas como 'ferramentas', 'instrumentos'

e/ou ‘recursos’ a serem ‘aplicados’ nos percursos didáticos para o alcance e entendimento de conteúdos considerados relevantes às aprendizagens.

Um dos maiores problemas quando nos referimos à prática pedagógica está pautado nos percursos teórico-metodológicos construídos para o desenvolvimento das ações que irão gerar novos/outros processos de produção de conhecimentos, sobre os quais espera-se numa perspectiva da coerência e convergência, que estejam relacionados ao sujeito na sua interação consigo, o outro e o mundo, num direcionamento de diálogo, troca, respeito e de inclusão, ao invés da individualização presente em todas as instâncias da vida. Cujo entendimento, como dito, parte do conceito aos usos propostos.

Na interface dos campos (SOARES, 2011a; CITELLI, 2011), a perspectiva muda, pois, os situa como partícipes dos entrelaçamentos interdisciplinares e transdisciplinares do conhecimento *no/do/com o mundo*. Entretanto, do seu “*lugar*” de *forma-ação*⁷², os campos atuam e direcionam sua práxis distintamente, assim, para potencializar as duas vozes, movimentos e intencionalidades do/no encontro, é preciso propor além do campo comunicacional, pois, trata-se e emerge da ‘tensão’ provocada por ambos. A qual compõe um processo complexo que necessita de esclarecimentos, pois, enquanto as práticas dos projetos de Educomunicação se sustentam nos percursos formativos, como, por exemplo, a pedagogia de projetos, é necessário que fique claro que as ações não se trata de forma simplista de uma apropriação do conteúdo do outro campo, mas, uma abordagem que se propõe na construção de proposições teórico-metodológicas para as formações, portanto, no fortalecimento das possibilidades da inter-relação com o outro na perspectiva de criação. Sobre as quais, como afirma Braga e Calazans (2001, p. 70, grifo do autor),

Temos observado, assim, nos mais interessados participantes de uma ou de outra área, uma expectativa de encontrar no outro campo um complemento que enriqueça e potencialize o seu próprio fazer na sociedade. Talvez o ângulo de interação mais relevante entre os dois campos seja esse espaço de transdisciplinaridade, *no qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos, a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho comum.*

Ou seja, um difícil e *in-comum* percurso construído na negociação e no conflito, no diálogo e no discurso, nas ações e movimentos para a convergência, do respeito às fronteiras e ao ‘consenso’ temporal ou acordo democraticamente definido, possível e necessário, portanto,

⁷² A palavra e conceito se apresenta com hífen como uma proposta de “prefixar” a ação, ou seja, “formar” a “ação”, enfatizar e dar força a importância deste complexo processo, cuja categoria é central na vida e educação dos sujeitos. O que move a ação.

refere-se à articulação e ao tensionamento da manifestação e probabilidade variável da comunicação no alcance de seus objetivos como *tentativa* (BRAGA, 2010). Assim, ao relacionar os cursos e campos, evidencia-se na interface, a delicadeza da questão (BRAGA; CALAZANS, 2001).

De um lado está o paradigma educacional que resiste ao encontro, pois, parece cumprir o seu papel em uma perspectiva mais fechada de entendimento da comunicação no desenvolvimento do próprio campo, cuja ênfase nas ‘regras e controles’, fortalece seu distanciamento. Do outro lado, o paradigma comunicacional, com a proposição de difusão dos *media* na formação, imbricada com o real na produção discursiva e prática. Neste processo, os campos ainda se apresentam como autônomos, mesmo discutindo sobre a convergência, pois, tanto a educação centra-se nos próprios percursos, na afirmação da identidade e campo, como a comunicação.

Portanto, na difícil elaboração curricular, nos confrontamos com o desafio do diálogo como possibilidade para a construção dos argumentos, consensos, dissensos sobre as intencionalidades, proposições e intenções, sobre o que é ‘necessário’ para compor a formação, encontra-se continuamente barreiras comunicacionais (entre sujeitos, processos, ideologias,...) nos currículos e práticas, evidenciadas nas construções *com* e *a partir* dos discursos, que ganham força na ação praxiológica, colocando-se muitas vezes, como o ‘melhor’ percurso. Entretanto, qual aspecto discursivo presente nas elaborações dos ‘arranjos’ argumentativos, das descrições e apresentações dos processos e ações? Este estudo nasce exatamente porque as críticas discentes e docentes afirmam que as formações são construídas discursivamente, como uma elaboração intelectual pautada em uma razão (LACROIX, 2002), mas que pouco incide no aspecto que mais toca os processos dos sujeitos, seus movimentos (corpo), a prática. As intencionalidades que transmutam as iniciativas que constroem as experiências, tem proposto a diversidade no *dizer* e *fazer* com percursos diversos. Para Cian (1997, p. 104, grifo do autor),

A intencionalidade representa o caráter fundamental do ser como consciência, para a qual um sujeito *tende* para o objeto, escapando de qualquer definição lógico-formal, mesmo inclinando-se para a *invenção*, com um modo de relacionamento que se abre para o escopo da *possibilidade*.⁷³

No encontro dos campos para (re)pensar as práticas de formação algumas considerações são possíveis de serem notadas quando nos referimos aos princípios

⁷³ L'intenzionalità rappresenta il carattere fondamentale dell'essere in quanto coscienza, per cui un soggetto *tende* verso l'oggetto, sottraendosi a ogni definizione logico-formale, anzi propendendo verso la *invenio*, con una modalità di rapporto che apre all'ambito della *possibilità*.

epistemológicos que emergem no diálogo. O elenco a seguir é fruto das experiências e observações das formações do DCH III, aqui destacados por serem diversos dos demais, propondo-se como um dos vieses para ressignificar a formação (BAHIA, 2011; TELES, 2018). Nestes, foi possível elaborar e sistematizar algumas considerações a partir dos diálogos entre os cursos de Pedagogia e Jornalismo em Multimeios do departamento, reportando à área possibilidades reflexivas da formação inicial do pedagogo com as TIC's e mídias para dialogar com as demais propostas no âmbito da UNEB, pois ao incluir os princípios da comunicação nas formações, foram perceptíveis alguns construtos com a interface, a saber (TELES, 2017; 2018):

- O encontro da comunicação e educação desafia pensar em novas/outras práticas de formação através do diálogo e construção de possibilidades formativas em espaços formais, não-formais e informais, na busca por uma coerência reflexiva no uso dos meios;
- Pensar e promover em espaços-tempos *in-comuns* amplia a criação e consolidação de uma terceira possibilidade, o da (edu)comunicação. Percurso com investigação inicial, pois os campos possuem especificidades científicas, educativas e profissionais a serem construídas e afirmadas, o que colocar em questão a escolha da formação do pedagogo com o viés educ comunicativo, assim, o diálogo recoloca e concretiza processos há muito discutidos como, por exemplo, os meios e as TIC's na escola e na interface com participação e ações conjuntas, num cenário que muda constantemente;
- Existem ganhos formativos e reflexivos aos dois campos; a comunicação que provoca a educação a aprender mais sobre os processos comunicacionais e comunicativos com os meios nos contextos, pois as experimentações acontecem constantemente, no dizer e escrever da comunicação, na denúncia e anúncio de outros construtos; E, na educação, as colaborações mais efetivas estão no âmbito que mais se especializou no decorrer de sua história, o pensar os processos de formação, gênese, construção, realização e avaliação dos projetos;
- Nas experiências com as TIC's e mídias, a aposta é no diálogo (linguagem) como possibilidade em aberto para as 'tentativas' construídas com vistas também à apropriação crítica-reflexiva dos meios como o jornal, o cinema, a fotografia, a TV, o computador, a internet, entre outros. Os quais envolvem outros processos comunicativos e tecnológicos, desde a roda de conversa às elaborações diversas que promovem maiores reflexões sobre a interface. De um lado, o formativo é elemento-

chave de mudança, do sujeito à realidade que o cerca, do outro, os meios, cujas interações ampliam as reflexões, pensamentos e construções nos processos (edu)comunicativos;

- Por fim, a clareza de que os diálogos e imbricamentos entre Comunicação e Educação/ Educação e comunicação, necessitam de esclarecimentos, pois seus princípios epistemológicos incluem nos contextos das práticas sociais, culturais e formativas, ações construídas nas ‘tentativas’ promovendo outras referências à pedagogia sobre a interface, criação e insurgência de outras proposições e referências.

Figura 13 - Mapa estudos e práticas com as TIC's e mídias

Fonte: A autora.

4 ESTUDOS E PRÁTICAS COM/PARA AS TIC'S E MÍDIAS

Um dos maiores desafios deste capítulo se refere à compreensão das palavras/conceitos, dos sentidos e significados na interface educação e comunicação, expressos nas variadas nomenclaturas dos termos escolhidos para os componentes curriculares, ementas e percursos que contemplam a área nas matrizes e contextos. Nessa perspectiva, investiga através das escolhas, os entendimentos construídos, os quais dependendo do direcionamento teórico-metodológico, dos processos sociais, culturais e educativos contemplados nas inter-relações das propostas, apresentam gênese, posicionamentos, fundamentação e referências diversas, nas formas de inclusão deste aspecto, apresentando como lugar (AUGÉ, 2000) de fala (AMARAL, 2005), a evidência de um dos campos de conhecimentos e não a interface, como se propõe e espera. Ou seja, a ênfase na educação, sem, contudo, referir-se ao imbricamento dos campos.

As propostas parecem destacar com mais força, o próprio campo, cujos movimentos, reforçam a permanência e/ou mudança do percurso, podendo distanciar-se dos princípios epistemológicos, discursivo e praxiológico sistematizados à área, evidenciando lacunas na formação com os processos e meios comunicacionais. Diante disso, investiga-se a interface, como um construto de transformação da práxis com as TIC's e mídias, a partir de um percurso dialógico e/ou (edu)comunicativo com as áreas e fronteiras dos conhecimentos em jogo, à interpretação dos conceitos como *technè* e *instrumentum* na apropriação e uso, além da proposição nominal referendada.

Assim, compreende-se as escolhas como um processo fundamental para o entendimento das abordagens, afirmando a importância de conhecer as proposições conceituais e formativas, da gênese em *technè*, ampliando suas difusão no campo, como, por exemplo, mídia-educação, TIC's e mídias na/da/para a educação e a interface Educação e Comunicação na perspectiva da Educomunicação, entre outras. O escopo, portanto, está relacionado à individualização da centralidade das opções no campo, como um dos aspectos de transformação das abordagens na Pedagogia, promovendo desde o início da graduação uma maior interação com as propostas e práticas difusas, não apenas com uma das abordagens, mas a multiplicidade presente. São três abordagens destacadas como as mais frequentes, sem, contudo, se apresentarem de formas claramente definidas.

Importante destacar que não se trata da defesa da normalização e/ou escolha de um 'único' termo/nomenclatura 'comum', mas esclarecer, que dependendo da opção, os paradigmas e a práxis tendem a compreensões diversas, aspecto óbvio, que imbuído das

subjetividades, intersubjetividades e intencionalidades, possuem ao menos duas direções. Por um lado, são ricos em diversidade de perspectivas, justificativas, fundamentações e construções, cujos movimentos são característicos do próprio campo educacional por seu caráter interdisciplinar, evidenciando sua complexidade ao promover a área. Por outro, a ausência de entendimentos sobre as nuances que as diferem, também constitui num distanciamento entre as realidades e contextos, pois ora um conceito, ora outro, não excludentes entre si, evidenciam os paradigmas que estão por trás dos movimentos nos percursos definidos pelos agentes, cujos posicionamentos orientam a formação e atuação profissional futura. Assim, faz-se necessário pensar no contexto da práxis, construída e proposta pelos grupos, sobre a qual é possível refletir, que o seu significado não difere do conhecido para o termo/conceito, que segundo Nesquens,

[...] é um conceito antropológico, um conceito que pressupõe comportamento.[...] Geralmente, assumimos que a PRAXIS é o resultado da transformação de comportamentos anteriores: a anamorfose; o que implica que será necessário enumerar configurações culturais, sociais e históricas muito complexas em cujo espaço os comportamentos hominídeos podem ser reformulados, para dar origem à forma da PRAXIS. A ideia da PRAXIS, assim entendida, corresponde de perto ao significado, em espanhol, da expressão “fazer humano”. (2006, p. 201, tradução nossa, grifo do autor)⁷⁴

Compreendida como “fazer humano”, propõe no *dizer* dos percursos, a desafiante tarefa de investigação das ‘palavras-conceitos’, sem, contudo, passar por um construto temporalmente ‘acordado’, deixando em aberto às interpretações, o que poderia, do ponto de vista da práxis, enfraquecer os estudos e as experiências. Entretanto, compreendido na complexidade dos *dizeres* e *fazeres* no campo, apresenta na investigação pela diversidade, a possibilidade e busca por convergências das fronteiras, cuja necessidade hermenêutica, direciona para a ampliação das escolhas com as TIC’s e mídias, destacando, portanto, que “Há uma relação entre palavras e coisas significadas, nomeadas, designadas – isto é certo.” (ARAÚJO, 2004, p. 11)

Portanto, investiga através das palavras encontradas nas referências e discursos, as ênfases que destacam, mesmo que não estejam designadas para um entendimento no campo, da multiplicidade objetiva, subjetiva e intersubjetiva que as formula, por isso, o estudo. A

⁷⁴ La PRAXIS es un concepto antropológico, un concepto que presupone la conducta. [...] Generalmente, suponemos que la PRAXIS es el resultado de la transformación de conductas previas: la anamorfosis; lo que implica que será preciso enumerar configuraciones culturales, sociales e históricas muy complejas en cuyo espacio puedan refundirse determinadas conductas de homínidos, para dar lugar a la forma de la PRAXIS. La idea de PRAXIS, entendida de este modo, se corresponde de cerca con el significado, en español, de la expresión «hacer humano»...

diversidade continuará existindo, entretanto, dentro do campo, os esclarecimentos críticos, criativos, autorais, autônomos, de convergência/divergência poderiam ser postos como itens fundamentais à transformação das próprias ações com a área nos contextos.

4.1 CONCEITOS DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS COMO *TECHNÈ* E *INSTRUMENTUM*

Este tópico antecede as abordagens dos currículos, o qual se configura como um mapeamento dos conceitos que os fundamentam, na inclusão e usos das TIC's e mídias. Estas, relacionadas à técnica e *instrumentum*, geralmente são vistas como 'produtos' que tem 'aplicação' científica na realidade, como invenção do homem e resultado do seu percurso histórico, o qual tem nas tentativas e criações, os modos para 'melhor' adaptar-se ao mundo, os processos que desencadearam a 'fabricação' de coisas.

No contexto educacional, as palavras/termos são conceitos a serem compreendidos desde a sua gênese aos entendimentos e usos que se faz, pois, dependendo da abordagem paradigmática que a sustenta e orienta a ação, transmutam em entendimentos divergentes e, um deles provavelmente como o mais presente, é a ideia de instrumentalidade e artefactos maquínicos que as acompanham.

No princípio, arte e técnica estavam imbricadas em um mesmo processo, como afirma Chauí (2001, p. 317, grifo do autor) “A palavra *arte* vem do latim *ars* e corresponde ao termo *technè*, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie da atividade humana submetida a regras.” A qual significa ainda “habilidade, destriedade, agilidade. Em sentido estrito, instrumento, ofício, ciência” (CHAUÍ, 2001, p. 317). É com a separação da arte com a técnica que estas conotações de sentido e significados também são separadas.

Nos últimos séculos, a técnica e a tecnologia foram marcadas por um otimismo relacionado aos avanços promovidos pelas invenções que as relacionava à ciência e ao desenvolvimento de tudo o que a esta, se fundamentava. Perspectiva que ainda perpetua, principalmente por ter se difundido em muitos processos, ligados ao imbricamento homem-máquina, a ser compreendido nas interações até os dias hoje. É inegável que seu desenvolvimento potencializou e permitiu muitas produções que vai da invenção do fogo, da roda, do encontro à separação da ciência e técnica (SINGER, HOLMYARD, HALL e WILLIAMS, 1993a; 1993b), aos dispositivos móveis que temos, ou até mesmo ao ato deste momento de escrita da tese que exige a apropriação com a técnica da escrita. De todos os

processos que potencializou, a gênese em *technè* tem nos princípios da criação e na ênfase das elaborações humanas em contínuo, relacionado a arte, a *poesis*, os desafios à capacidade humana de invenção e criação.

Entretanto, nem sempre a técnica ficou relacionada ao ato humano da criação, quando o homem no processo de industrialização a utiliza para fazer as “coisas” e a distância da arte refina e ao mesmo tempo fragmenta, o que possibilitou a ciência moderna avançar, mas deixou consequências. A distinção entre artes da utilidade e artes da beleza acarretou uma separação entre técnica (útil) e arte (belo), levando a imagem da arte como ação individual espontânea, vinda da sensibilidade e da fantasia do artista como gênio criador. Enquanto o técnico é visto como o aplicador de regras e receitas vindas da tradição ou das ciências, o artista é visto como dotado de inspiração, entendida como uma espécie de iluminação interior e espiritual misteriosa, que leva o gênio a criar a obra. (CHAUÍ, 2001, p. 406-407)

A relação entre técnica e arte se modificou (CHAUÍ, 2001) no final do século XIX e no século XX. Sendo ainda transformada ulteriormente, a perspectiva de entendimento da técnica que desde sua criação se inter-relaciona ao *logos* (técnica + logo) do processo histórico e civilizatório, como tecnologia. Assim, relacionada a ação prática, passa a realizar o estudo sobre a técnica, a qual não mais ligada a arte, é continuamente vista como um conhecimento empírico, prático, de receitas, considerando a tecnologia um teórico que se insere nas ações.

Para Chauí, “[...] um objeto é tecnológico quando sua construção pressupõe um saber científico e quando seu uso interfere nos resultados das pesquisas científicas. A ciência moderna tornou-se inseparável da tecnologia.” (2001, p. 324) O que significou um longo desenvolvimento e apropriação na perspectiva do moderno, por isso, os conflitos de conceituação e entendimento da gênese em *technè*, como esta pesquisa, propõe, a compreensão da técnica para além do instrumental, como processo criativo do humano, como sua gênese em arte sugeria.

É comum observar nos currículos e discursos, a técnica relacionada aos instrumentos e os modos de fazer e ser útil, enquanto a arte e as possibilidades de criação se relacionam à invenção e imaginação. A primeira é pesada, penosa, uma construção que atende aos auxílios de criação, a segunda é a própria criação, é livre, inspirada e desta, necessita como abertura aos construtos que realiza (CHAUÍ, 2001).

Alves (1998) indagava em diálogo com as proposições de Lévy (1993) sobre os modos de nomear, conceituar e referir-se as TIC’s e mídias na educação, a qual questionava são “instrumentos, ferramentas ou elementos estruturantes de um novo pensar?”. Apesar de datada, esta é uma reflexão muito importante, pois o que é notável não apenas nos termos utilizados pelos componentes curriculares, assim, como muitos estudos que definem as palavras que os

nomeiam é exatamente a ausência de reflexões que esclareçam o *dizer* e o *fazer* das formações dos sentidos, significados e as implicações que tais escolhas proporcionam.

Os avanços das TIC's e mídias têm implicado uma necessária discussão sobre os modos de inclusão e práticas no âmbito educacional, entretanto, nas intencionalidades que revestem as propostas pedagógicas, faz-se necessário conhecer e compreender desde a formação inicial estes posicionamentos que também são conceituais, portanto, teóricos e metodológicos. Para Varisco (1995) uma das referências que estes aparatos e dispositivos trouxeram à educação estão também nos construtos que não emergem exclusivamente com tais invenções, mas principalmente por fazerem parte das elaborações humanas, como, por exemplo, a perspectiva e construção hipertextual das coisas, ou seja, pensar e agir em “rede” como fazemos hoje com tanta naturalidade como extensão das ações do cotidiano, sempre fizeram parte, pois como humanos, pensamos e agimos em conexões. Assim, a fragmentação percebida tanto nos contextos da sociedade, como nas escolhas formativas estão pautadas nas tentativas de entender e, portanto, da elaboração da ciência em compartimentar para conhecer, como foi o caso do avanço da ciência e do entendimento em fragmentos, de uma perspectiva instrumental, newtoniana-cartesiana (BEHRENS, 2005; SANTOS, 1995).

Assim, tais avanços chegam à escola com a compreensão de que é preciso outras formas de interação, pois permanecem as leituras e demandas sustentadas nos modelos que insistimos em manter, de repetição e de uma educação bancária (FREIRE, 1987) ainda presente, aspecto que os estudos pedagógicos superaram amplamente nos discursos, mas que nas ações estão presentes. Abordar tão recorrente crítica é como se estivéssemos a falar do mesmo, do que sempre ouvimos, das muitas proposições que chegam à educação, como crítica à realidade ali instaurada.

Este estudo sugere que, quando se trata da relação com as TIC's e mídias, o entendimento geralmente é como dispositivos maquínicos, como ferramentas a serviço dos ensinos, o que reforça uma proposta de educação a ser superada, de fragmentação que se centraliza no instrumental, como ferramenta, recurso, deixando de fora o aspecto mais relevante que são os sujeitos, a produção de conhecimentos e a relevância que estes têm para a transformação dos entendimentos que têm de si, dos outros e o mundo. Pois, se os processos que se apropriam e/ou constroem tem apenas uma referência, sobre o que já sabem, sem um acréscimo de qualidade crítica e criativa, assim como de novas/outras possibilidades, a educação que assim se mostra está “fechada” num paradigma instrumental que não transforma, se repete.

Para Alves (1998), há neste processo um novo tipo de leitura sendo construído, a hipertextual, que para Varisco (1995) é uma referência da ação humana, pois, os sujeitos pautam-se na hipertextualidade por natureza. Entretanto, a escola ainda se encontra na leitura linear e delimitada do sistema de escrita alfabética, aqui citado, pois, é muitíssimo importante sua presença e consolidação pelo campo pedagógico, que se encontra em outro contexto, no qual, muitos não sabem ler e/ou escrever (problema histórico de exclusão brasileiro a ser superado), mas sabem usar os dispositivos conectados à internet para comunicar-se, construindo entendimentos das coisas na ausência do sistema consolidado de leitura e escrita. Esta tese não entrará em uma investigação sobre este aspecto, mas cita-se aqui, pela força e presença não resolvida. Afinal, por que insistimos em repetir os mesmos processos do fazer? Com afirmava Moraes (1996), porque a perspectiva paradigmática é discursiva e contemporânea, a qual inclui um entendimento comunicativo e de diálogo com as realidades, a partir das ações dos sujeitos, entretanto, nossa prática ainda é moderna e se reforça.

Ou seja, discursos contemporâneos nos currículos por escrito, mas com práticas ‘destemporizadas’, cujos direcionamentos demonstram estar aquém de um discurso que se propõe conhecer a realidade. Assim,

[...] se por um lado, existem as dificuldades relativas à velocidade de uma possível navegação neste tipo de suporte, por outro, há a nossa própria resistência em romper com a lógica instaurada pela cultura letrada, que estabelece padrões rígidos, procurando fixar a realidade num espaço e num tempo finito. O que importa é a palavra, a idéia, o conceito, não permitindo o investimento na imaginação. A interação com as tecnologias exige uma nova compreensão do mundo, emergindo um novo tipo de inteligência que contemple a pluralidade, a complexidade, as diferenças e ambigüidades dos sujeitos, possibilitando assim, a participação, a colaboração, a multiplicidade das visões de mundo, enfim, uma maior interatividade que se caracteriza pela dimensão comunitária, pela reciprocidade, criação e interferência por parte dos indivíduos. (ALVES, 1998, p. 4)

Quantas vezes ouvimos as críticas acima? Inúmeras! As discussões têm acontecido especialmente desde a década de 90, com a aumento da busca por possibilidades formativas e interações com as tecnologias, as quais continuaram avançando nos contextos dos sujeitos e realizando aquilo que muitos estudos preconizavam, dos instrumentos que comunicam (MCLUHAN, 2002), entre apocalípticos e integrados (ECO, 2006) e das tecnologias como inteligentes (LÉVY, 1993), ou seja, outras formas de conhecer, interagir, entender e agir estavam sendo construídas, resta-nos, contudo, aproximá-las mais das formações nos espaços-tempos institucionais, uma vez que a proposição acima ficou no âmbito do discurso, de muitas e variadas práticas, nos convidando a um entendimento de convergência do que Lévy (1993) e

Alves (1998) chamaram de “tecnologias intelectuais” ou ainda, “elementos estruturantes de um novo pensar”.

A proposição aqui é compreender que as perspectivas paradigmáticas que orientam a inclusão e usos, bem como, de currículo, referendam os modos como estas chegam à formação, portanto, a interpretação de como são elaboradas para potencializar nossa ‘adaptação’ e interação ao mundo, desde sua gênese de criação das coisas, como processo em *technè*, uma vez que as tecnologias não possuem somente a dimensão instrumental.

Para afirmar tal crítica, é suficiente observar as práticas formativas, assim como os discursos difusos em muitas publicações, que enfatizam seus usos como ferramentas, instrumentos, recursos. Para Pretto (2013, p. 138)

[...] o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas em um animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir. Essa é, na realidade, uma das características do mundo em que vivemos.

Poderia ser óbvio destacar tal aspecto, se este fosse superado nos contextos das atuações dos pedagogos, o que se apresenta como contrário, pois, os conceitos de *instrumentum*, como ferramenta ou ainda recurso a serviço da aprendizagem e apropriação de conteúdos das matrizes de formação, constituem as escolhas de muitas proposições. Tal perspectiva se sustenta principalmente porque o entendimento das TIC’s está mais preso à ideia de dispositivos e aparatos maquímicos, tendo ainda como base o paradigma tradicional, cartesiano que as fragmenta nos contextos. Sobre este aspecto, Pretto, reafirma que “[...] tem que representar muito mais do que considerar a incorporação das tecnologias como instrumentalidades, como mais um – e moderno! – recurso didático-pedagógico.” (PRETTO, 2013, p. 133)

Pois, utilizar as TIC’s e mídias numa perspectiva de instrumentalidade seria como considerá-las recursos didático-pedagógicos. Assim,

[...] o fundamental torna-se a análise das técnicas, no máximo das tecnologias, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação. Na verdade, o básico, nessa perspectiva, é considerar os novos equipamentos como uma natural evolução – às vezes, até brusca – dos velhos projetores de slides, retroprojetores ou mesmo dos conhecidos e analisados livros didáticos. Em síntese, busca-se a utilidade desses novos equipamentos com uma evidente redução das possibilidades do seu uso. (PRETTO, 2013, p. 137)

Considerando os usos (PRETTO, 2013) esvaziam de suas especificidades mais fundamentais, cujos avanços provocam não apenas a velocidade das coisas, mas as construções que são possíveis por conta dos sujeitos conectados e produtores de muitos formatos e opiniões, o que agrega complexidade, portanto, seria apenas o reforço de uma velha educação bancária, apenas ilustrada pelas, telas e sons.

Neste processo, é preciso pensar um viés mais (edu)comunicativo e provocador das reflexões, uma vez que fazem parte das realidades dos sujeitos, os quais tem na interface dos campos, a possibilidade de um *entremeio* a ser construído pelos sujeitos (docentes e discentes), em suas práticas através das experiências. Entretanto, apesar das referências utilizadas para sustentar a crítica e a busca por outros referenciais, de fato, os tempos da educação são outros, pois continuamos repetindo uma práxis pautada no moderno. Assim,

Não se pode continuar a pensar que incorporar os novos recursos da comunicação na educação seja uma garantia, pura e simples, de que se está fazendo uma nova educação, uma nova escola, para o futuro. Ao contrário, vimos que esta incorporação está se dando, basicamente, como instrumentalidade, com uma pura e simples introdução de novos elementos – ditos mais modernos – em velhas práticas educativas. Precisamos, no entanto, de uma integração mais efetiva entre a educação e a comunicação, e isso só se dará se esses novos meios estiverem presentes como fundamento dessa nova educação. Aí sim, os novos valores desta sociedade ainda em construção serão presentes e integrantes dessa nova escola, agora com futuro. Assim, essa escola estaria presente e seria participante da construção desta nova sociedade e não permaneceria, ou como uma resistência aos velhos valores em declínio ou, talvez o pior, como mera espectadora acrítica dos novos valores em ascensão. (PRETTO, 2013, p. 253)

O termo relacionado à tecnologias intelectuais, proposto por Lévy (1993), faz uma relação de retorno a técnica com sua gênese em *technè*, o qual se propõe como elementos que promovem a reorganização de processo e percursos, modificando as relações do homem com a “ecologia cognitiva”, criando novos modos de pensar, agir e interagir. Hoje, passados muitos anos desta construção que estimulou a muitos a pensar como tais avanços promoveriam construções inimagináveis, de um otimismo grande sobre o alcance que poderia ter, Lima Jr. (2005), destaca de forma clara que os usos dependem dos modos que fazemos. Colocando, por assim dizer, o peso sobre a responsabilidade de criação e inclusão que promovemos.

4.1.1 Técnica e *instrumentum* nas abordagens formativas

Estamos dominados pela técnica? Os tempos-espacos que vivemos agora é de subjugação por uma liberdade que não aconteceu, porque a técnica tomou conta de si e se projetou para além da nossa compreensão? Para dar continuidade às interpretações, as questões anteriores estão relacionadas às dimensões encontradas no trato com a técnica e a tecnologia, pois, se não podemos reconhecer nos processos da vida, uma ‘possível’ desvinculação e/ou distanciamento da sua ‘imperiosa’ onipresença, tampouco, pode-se apresentar sem conflitos esta relação.

Hoje é comum observar em diversos contextos, a técnica e as tecnologias como aparatos e “extensões do próprio corpo” (MCLUHAN, 2002; SFEZ, 2002), os quais tem na tela *touch screen* dependendo do(s) uso(s), as medições e mediações de contato(s) com as realidades, inclusive de conversa com os próprios pares. Assim, apesar das questões levantadas em inúmeros estudos sobre as consequências e/ou problemáticas de tais construtos (BUCKINGHAM, 2004; LIVINGSTONE, 2010; TURKLE, 2016), o incentivo da sociedade, potencializado pela economia global, é de promover um movimento cada vez mais rápido e ampliado de compreensão coletiva de que mais e quanto mais novo o equipamento, dispositivo com as últimas ‘novidades’ em termos de ‘tecnologia de ponta’, melhor. Diante deste processo de aceleração tecnológica (ROSA, 2015; 2019), os *destempos* (MARTIN-BARBERO, 2014) são promovidos pela própria interação humana, ou seja, usa-se e imbrica-se com as tecnologias desde os primeiros passos da própria história na adaptação ao mundo, gerando ao mesmo tempo, incompreensões sobre a velocidade de como tais processos são criados e penetram nas relações, no desenvolvimento de comportamentos, dos modos de interação, colocando em dúvida e crise, muitas escolhas, percursos e ações do humano, entre eles, as formas de compreensão e criação diante de tantas transformações. Assim, “[...] há claros desencontros entre as culturas sociotécnicas, a aceleração social do tempo, o encurtamento dos espaços que acompanham, em sentido amplo, os processos de comunicação e as práticas de ensino aprendizagem correntes nas escolas.” (CITELLI, 2016, p. 7)

Sobre o conceito de aceleração Han (2017b, p. 7) apresenta um contraponto, afirmando que

O nome da crise da época de hoje não é “aceleração”. A era da aceleração já acabou. O que agora percebemos como aceleração é de fato apenas um dos sintomas da dispersão temporal. A atual crise da época remonta a uma

discronia que leva a distúrbios temporais e diferentes alterações na percepção do tempo.⁷⁵

A crítica contínua é a de que a prática pedagógica não tem dado conta destas transformações que chegam à escola e formações dos sujeitos, lugares de atuação profissional, como um desafio a ser compreendido e superado se quisermos promover os conhecimentos sistematizados e incluídos num currículo elaborado em tempos distintos daqueles que as tecnologias promovem, pois “Ao tempo não há um ritmo que lhe dê ordem⁷⁶” (HAN, 2017b p. 7), por isso a discronia. A atuação tem no mínimo dois tempos, um que requer calma, pensar sobre os processos de ensinos e aprendizagens, mediados pelas ações dos sujeitos, com os conhecimentos considerados pelos agentes, sobre os quais se espera um sentido de coerência epistemológica e praxiológica, coletiva e compartilhada, como relevantes; o outro, de que os sujeitos não lidam bem com tempos diferentes em suas vidas dentro e fora da escola, são interações e construtos diversos, cujos estímulos externos promovem outras compreensões pouco refletidas, como, por exemplo, o uso contínuo e permanente (diário) da tecnologia digital, cujo universo tem na internet o espaço de interação e mediação de muitas das ações e discursos (SFEZ, 2002; WERTHEIM, 2001).

Nesse contexto, tem-se presenciado uma ampla e potencial hibridização das tecnologias e midiatizações (HJARVARD, 2012), as quais trouxeram contínuos movimentos pouco compreendidos com a “proliferação” dos que estamos a definir como “Novas mídias” (MANOVICH, 2002). Ou seja, um aprimoramento das técnicas que distanciam cada vez mais o fazer dos sujeitos de um pensar criterioso dentro dos muros da escola, por requerer mais tempo de reflexão na produção de conhecimentos, dos processos que criam, portanto, outras ações e realidades, colocando-se como contrapontos às instâncias e o mundo. Questionar na formação docente sua inclusão e analisar os modos como têm sido propostas, abrem-se conflitos a serem interpretados e investigados, por conta da complexidade que agregam. E isso, diante de um campo que por si, já carrega desafios próprios, referentes aos ensinos e as aprendizagens também em movimentos, ampliando as *não-respostas*, com outras demandas a serem consideradas. Assim, para compreender este processo, como afirma Baccega (1995, p. 28), “[...] entre o homem e a realidade, entre o sujeito e o objeto, há uma mediação, há uma “cerca”,

⁷⁵ Il nome della crisi odierna del tempo non è “accelerazione”. L’epoca dell’accelerazione è già conclusa. Ciò che noi ora avvertiamo come accelerazione è infatti soltanto uno dei sintomi della dispersione temporale. L’odierna crisi del tempo risale a una discronia che porta a disturbi temporali e alterazioni differenti nella percezione del tempo.

⁷⁶ Al tempo manca un ritmo che gli dia ordine.

há uma “força” que o impele a perceber essa realidade de um determinado modo. E a raiz dessa força é a palavra”, os modos e forças dos discursos são muitos e variados.

A identificação pode ser feita com alguns eventos, ações e fatos do cotidiano, como, por exemplo, a consulta de manchetes dos jornais, cada vez mais resumidas e com textos de ‘impacto’, provavelmente lidas por muitos na tela do *Instagram* e *WhatsApp*, o que leva a refletir o *por que*, *para que* e *como* estas realidades precisam entrar no currículo e as formas como faríamos, pois possuem dimensões nem sempre convergentes com os modos de compreensão da formação secular instituída, na qual pode-se considerar nos processos de inclusão e/ou de exclusão, a diversidade de ideias e fundamentos, aspectos definitivamente a serem discutidos, portanto, necessários como temáticas e/ou conteúdos relevantes. A justificativa continua com o necessário entendimento destes dispositivos que são escolhidos como mídias diárias de acessos, com os quais, o entretenimento e os interesses de viés individual e privado orientam as escolhas e destas, a hermenêutica dos sujeitos. Assim, fora dos muros da escola segue-se os ‘grupos’ que ‘interessa’, ou ainda, as interações e construções diárias, que tem a *internet* como espaço e percurso ‘preferencial’, cuja circularidade de intencionalidades com menos reflexões e estudos é um dos principais aspectos e característica, como um complicador entre as realidades e a prática pedagógica. Para Han,

Através deste novo medium, somos reprogramados, sem entender completamente essa mudança radical de paradigma. Corremos atrás ao medium digital que, agindo sob o nível da decisão consciente, modifica decisivamente nosso comportamento, a nossa percepção, a nossa sensibilidade, o nosso pensamento, a nossa convivência. Hoje, inebriamos com o meio digital, sem poder avaliar completamente as consequências de tal embriaguez. “Essa cegueira e o atordoamento simultâneo representam a crise dos nossos dias”. (2015, p. 8-9)⁷⁷

A presença e consolidação das TIC’s e mídias nas vidas dos sujeitos têm questionado cada vez mais a pedagogia e a didática, junto a todas as vozes que fazem parte de ‘coro’ das exigências na sociedade, cujos questionamentos por ‘mais qualidade’ de uma educação que de fato chegue a todos, sobre o que fazer, com a ‘insistência’ do mercado e economia global dos grandes grupos, que difundem e utilizam também o discurso de que estas seriam a chave da

⁷⁷ Attraverso tale nuovo medium noi siamo riprogrammati, senza comprendere pienamente questo radicale cambiamento di paradigma. Arranchiamo dietro al medium digitale che, agendo sotto il livello di decisione cosciente, modifica in modo decisivo il nostro comportamento, la nostra percezione, la nostra sensibilità, il nostro pensiero, il nostro vivere insieme. Oggi ci inebriamo del medium digitale, senza essere in grado di valutare del tutto le conseguenze di una simile ebbrezza. “Questa cecità e il simultaneo stordimento rappresentano la crisi dei nostri giorni.”

‘saída’ dos problemas educacionais, o que vai de encontro a um confronto real dos interesses, entre a educação, as ações dos sujeitos e os interesses externos.

Nesse contexto, os aparatos tecnológicos e digitais são também proposições que desde a gênese de construção na ciência, continuamente têm contribuído para o avanço na busca por respostas. O processo de escolha é claro, o distanciamento do campo científico na formação dos sujeitos nas graduações, em especial, aquelas que tem as licenciaturas como referências aos profissionais da/na educação, sobre as quais, as TIC's caminham quase autonomamente destas realidades. Assim, enquanto a pesquisa no campo avança nos limites impostos e construídos pelos agentes, as tecnologias continuam, com grande incentivo da economia e ciência, com as problemáticas que são agregadas e/ou potencializadas pelos fenômenos que ajudam a construir, constituindo como resultados, os próprios discursos e, deixando em aberto a possibilidade em considerar a interface entre os campos, uma vez que este é um construto dos sujeitos nos processos das mediações.

Desta forma, é preciso refletir e promover os princípios fundamentais do ensino com as TIC's na elaboração de projetos didáticos, nos quais estejam claros o(s) campo(s) que referencia(m) e sustenta(m) a formação, deixando no currículo e na ação, o papel dos meios no interior das tentativas e propostas, sendo necessário compreender sua organização estrutural, que mesmo pontuais e temporalmente construídas, orientam a práxis.

Sobre estas, diante das sistematizações (SETTON, 2011; SOARES, 2011a; 2011b), percebe-se que as delimitações para a área não se resumem a apenas uma disciplina ou ação a ser realizada para suas inclusões, mas sim, o envolvimento de outros conhecimentos que vislumbram a possibilidade de consolidar outro campo (SOARES, 2011b). Mas seria um campo que se imbrica com a educação assim como outros? Não se trata da idealização de um manual, mas das referências, é preciso clareza nas formações; interpretar e compreender as abordagens a que nos referimos, seria uma primeira etapa, ou seja, discernimento diante da(s) proposta(s) que defendemos. Portanto, não se trata de dizer ‘como fazer’, mas quais possibilidades estão sendo postas nos currículos e cursos, como os sujeitos as veem, e, diante disso, o que pode ser proposto para a convergência do que é importante para a formação na área, a fim de fortalecer o campo ao qual se inter-relaciona e faz parte, a educação, sem que continue, como um aspecto pouco compreendido e/ou considerado desnecessário e/ou negligenciado para o currículo e a prática pedagógica.

O objeto para a pedagogia está na centralidade e localização dos termos/conceitos e significações que mais propõem, como podem ser interpretados e como os sujeitos os veem. Do fazer nas mediações dos currículos, das proposições realizadas, às categorias e critérios para

seu(s) delineamento(s) como proposição ao campo científico ou aos sujeitos que se encontram neste. Em todos os currículos e entrevistas uma compreensão vem à tona na afirmação de um dos docentes entrevistados, de que é preciso considerar “que estamos formando pedagogos” (*Docente_01_DEDCI*), tal perspectiva foi encontrada em outras entrevistas. A exigência de fortalecimento do próprio campo.

Diante disso, as implicações para a formação inicial, deve-se ter clareza das demandas locais e globais relacionadas à educação brasileira, pois, em muitos contextos, parece que nos encontramos à ‘espera’ de respostas para lidar com as tecnologias e mídias, assim, encontram-se muitas orientações a nos *dizer* o que *fazer*, entretanto, os caminhos para tal, se constitui como um dos principais desafios para os profissionais, onde são continuamente convidados a ‘dizer menos e fazer mais’. Parece um jogo de palavras, entretanto, das mídias às demandas sociais, culturais e políticas, o entendimento é de que há um *não-lugar* das TIC’s e mídias nos currículos, pois, por mais que as propostas sejam imbuídas de proposições, é no fazer que se efetivam (ou deveriam). Desta forma, diante das observações e dos discursos dos entrevistados, a premissa é de ‘permanência’ insistente de um distanciamento crescente que se agrava com a velocidade dos processos de hoje, de aceleração das coisas (ROSA, 2015; 2019) como orientação dos pilares que a sustenta.

Se acreditarmos em Bergson, é a atualização da *durée* que tira ao homem a obsessão do tempo. Proust compartilha desta fé, e dela deduziu os exercícios com os quais buscou durante toda a vida trazer à luz o passado, saturado de todas as reminiscências que o impregnaram durante sua permanência no inconsciente. (BENJAMIN, 2000, p. 58)

Assim,

O cálculo do tempo que superpõe sua uniformidade à *durée*, não pode evitar, contudo, deixar-lhe fragmentos desiguais e privilegiados. Foi mérito dos calendários unir o reconhecimento da qualidade à medição da quantidade, enquanto deixam em branco, por assim dizer, nos dias de festa, os espaços da lembrança. O homem que perde a capacidade de ter experiências, se subtrai, sente-se excluído do calendário. O cidadão conhece esta sensação nos dias de domingo. (BENJAMIN, 2000, p. 62)

Um aspecto a considerar é que partimos do entendimento da sociedade em transformações muito rápidas, desde a cibernética, à cibercultura, ao advento do computador pessoal e hoje, dos *smartphones* que agregam muitos dos avanços inimagináveis ainda no início deste século, e um deles é o acesso por muitas vias ao *Wi-fi*, com as quais através das telas de

pequenos dispositivos ‘acessamos o mundo’ e as informações disponíveis em rede. Por isso, a nossa não isenção ‘temporalizada’ de participação. Na realidade que construímos hoje,

Certamente, não podemos mais trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância, nem encontrar a chave mágica que as manterá trancadas para sempre dentro de suas paredes sagradas. As crianças estão agora entrando no caminho dos adultos - um mundo de perigos e oportunidades em que a mídia eletrônica terá um papel cada vez mais importante. A era em que esperávamos protegê-los daquele mundo está definitivamente diminuindo. Em vez disso, devemos ter a coragem de prepará-los para enfrentar este novo mundo, compreendê-lo e tornar-se participantes ativos em todos os aspectos. (BUCKINGHAM, 2004, p. 253, tradução nossa)⁷⁸

Parece uma repetição, mas no campo educacional com exceção dos pesquisadores da área, é comum ter que justificar continuamente a importância dos estudos e pesquisas das mídias, o que denota que as confusões entre técnica e ciência estão distanciando as compreensões sobre a inclusão e usos. É preciso *dizer* tanto para apontar possibilidades? Somente esta característica do discurso, do fazer ‘representado’ na fala, ao invés da construção de experiências, é uma justificativa para o que se encontra nos currículos, nos quais geralmente o que se nota é a escolha de um componente para a realização do estudo, como acontece com outras áreas, reforçando o que afirma Morin, “a ciência é igualmente complexa por que é inseparável de seu contexto histórico e social.” (MORIN, 2005, p. 8)

Assim, a inter-relação promovida pelas mediações está relacionada aos discursos e ações criados nos contextos, cuja força e propósito principal não deveriam estar centrados nos aparatos e invenções que se consolidam e difundem pelas construções maquínicas, presentes nas muitas formas de comunicação e imbricamentos dos processos, aparatos e pessoas. Mas sim, de retorno à realidade e contexto, para a criação, interpretação e entendimentos possíveis.

Se os transeuntes de Poe lançam ainda olhares sem motivo em todas as direções, os de hoje devem fazê-lo, forçosamente, para atender aos sinais de trânsito. A técnica subordinava assim o sistema sensorial do homem a um complexo *training*. Chegou o dia em que o filme correspondeu a uma nova e urgente necessidade de estímulos. No filme a percepção por choques confirma-se como princípio formal. O que determina o ritmo da produção em cadeia condiciona, no filme, o ritmo da recepção. (BENJAMIN, 2000, p. 52)

⁷⁸ Certamente, non possiamo più riportare i bambini nel giardino segreto dell’infanzia, né ritrovare la chiave magica che li terrà per sempre rinchiusi all’interno delle sue mure sacre. I bambini stanno ormai entrando nel modo degli adulti - un mondo di pericoli e di opportunità nel quale i media elettronici giocheranno un ruolo sempre più importante. L’era in cui speravamo di proteggerli da quel mondo sta definitivamente tramontando. Dobbiamo avere invece il coraggio di prepararli ad affrontare questo nuovo mondo, a capirlo, e a diventarne partecipanti attivi a tutti gli effetti.

Os *medium* mais citados na educação, geralmente estão ligados ao cinema, vídeo, rádio, fotografia, publicidade, jornais, revistas, a música registrada, os *games* e a *internet* (BUCKINGHAM, 2017), os quais ganharam *status* que podem ser equiparados às “extensões” dos sujeitos na vida (MCLUHAM, 2002; SFEZ, 2002), reforçando o que muitos autores já destacaram, de que é preciso compreendê-los, investigá-los, criticá-los e produzi-los (BUCKINGHAM, 2017; CITELLI, 2014; LIVINGSTONE, 2010; MANOVICH, 2002). Ações claramente notadas no cotidiano, fora da escola. Em uma produção de outros tipos de discursos e textos elaborados com os ‘novos’ dispositivos, cuja velocidade e síntese, corre o risco de deixar de fora muitas elaborações dos *entremeios*, por isso, o necessário estudo, para não tendenciar as mediações a um ‘salto’ que vai do resumo à conclusão, em vez de centralidade nos processos das produções. Estas são reflexões e etapas importantes para os entendimentos, e, quando negligenciados, deixam as possibilidades interpretativas dos sujeitos na velocidade das ‘opiniões’, sem, contudo, desconsiderar a diferença entre informação e produção dos conhecimentos, sua inclusão nas interações, para ampliar a percepção, a interpretação e as compreensões das nuances que as *coisas* têm.

4.2 DISCURSOS NO CAMPO: MÍDIA-EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS NA/DA/PARA A EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO

Em muitos contextos quando nos referimos à inter-relação com a comunicação envolvendo as TIC’s e mídias, comumente recebemos como *feedback*, as expectativas dos profissionais da educação não implicados com a área, geralmente direcionada para o “uso didático”. Seria como ‘recurso, ferramenta e/ou instrumento’ dos aparatos tecnológicos? Tal prerrogativa, evidencia que quando nos referimos a estes, a ideia de muitos discursos é que estão a falar de um ‘auxílio’ para o fazer pedagógico, por isso, a expectativa sobre os ‘modos do fazer’. O distanciamento e/ou ausência do entendimento de como se configura emergência ainda mais fortemente quando “[...] não tem de nós nem mesmo um nome preciso”⁷⁹ (CALVANI, 1997, p. 9, tradução nossa) para defini-lo e situar nos processos criados nas ações formativas que têm como escopo as aprendizagens.

Como citado acima, são muitas as escolhas, assim como as bases que fundamentam os estudos e práticas, os quais estão relacionados com os escopos das propostas e daqueles que as sistematizam no currículo. Citelli (2018), também irá destacar o grande interesse dos muitos

⁷⁹ “[...] non ha da noi neanche un nome preciso” (CALVANI, 1997, p. 9)

setores da sociedade civil, acadêmicos e órgãos governamentais, em definir e propor a interface. Assim, ambos reafirmam a escolha de um termo que – *a priori* – é diferenciado. Sobre este, a constatação que se pode chegar é que o direcionamento parte do *lugar* e entendimentos dos sujeitos, pois, como visto na pesquisa, enquanto o primeiro e terceiro departamentos da UNEB (DEDCI e DEDC VII) relacionam com as tecnologias, para o segundo (DCH III), a reflexão parte da inter-relação do campo educacional com o comunicacional, entretanto, dentro dos limites de suas próprias fronteiras.

Ao investigar estas duas referências e retornar aos registros documentais, é comum encontrar a denominação ‘tecnologias e educação’ (ou vice-versa), no viés e trato das formações, as quais ditam, como é o caso de alguns componentes curriculares, os princípios postos das diferentes abordagens. Assim, emergem e são discutidos a partir do próprio campo, cujas escolhas têm nos fundamentos interdisciplinares com as fronteiras de outros conhecimentos, a continuidade e possibilidade de ‘inovação e criação’, que visam fortalecer a si próprio, ou seja, a educação, daí a fragilidade da interface. Posto isso, encontra-se formas diferenciadas para o termo, práxis, inclusão e desenvolvimento da área em questão. Como afirma Citelli,

Encontramos na tradição anglo-saxônica designadores à maneira de *Media Literacy*, *Media Education*, *Digital Literacy in Education*, *Education in Media Literacy*; na França *Compétence Médiatique*, *Éducation aux Médias*; na Itália, *Educazione ai Media*; na América espanhola e Espanha: *Educación en Medios*, *Educación para la Comunicación*; no Brasil, *Educomídia*, *Pedagogia da Comunicação*, *Educação Midiática*, *Comunicação e Educação*, *Literacia Digital*, *Educomunicação*. E isto para mencionar alguns enunciados que, malgrado conterem perspectivas nem sempre convergentes, se dirigem a uma área comum de interesses teóricos, de pesquisa e intervenção social, que acumula relevante produção bibliográfica, exemplos de ações junto aos sistemas comunicativos e educativos, afora estar presente em cursos de graduação, especialização e pós-graduação. (2018, p. 2)

Continuando a análise no território nacional e como é o caso desta pesquisa, regional, não é muito diferente, pois há a demanda de inclusão na formação inicial do pedagogo e futuros licenciados, entretanto, muitas vezes, a presença fica condicionada ‘sob a decisão’ de cada profissional em sua própria prática, pois não há nos segmentos de ensino um conceito delimitado e tempo para sua presença, que fica a ‘critério’ dos projetos e demandas, podendo existir ou não. Na Bahia, onde os currículos são efetivados, a proposta está formatada neste direcionamento, ou seja, fica à escolha do lugar, tempo e espaço dos sujeitos no campo de atuação, da mesma forma o entendimento nas práticas da educação básica, inclusive para o

departamento que tem um maior número de horas, componentes curriculares e a representação de um núcleo específico (DCH III).

Diversamente das duas primeiras, o imbricamento entre os campos sistematizados pela EDUCOM se propõe além destas possibilidades, quando se situa como processo e paradigma “interdisciplinar, transdisciplinar e transversal” (SOARES, 2011a), aproximando à proposição contemporânea de currículo, inclusive numa fusão de fronteiras na realização de projetos que partem da realidade e dos contextos.

Assim, apesar da área comum de investigação, os documentos oficiais e as observações das práticas instituídas demonstraram, que de fato não convergem, enquanto escolhas que têm nas formações e arcabouço teórico-metodológico que tomam para si, a ‘tarefa’ de realizar a sistematização dos construtos considerados relevantes.

Com relação à difusão se *media-education*, tecnologias na/da/para a educação e/ou educomunicação nas formações como apostas mais frequentes, pode-se afirmar que estão relacionadas ao contexto, história e metodologia do currículo elaborado com a(s) abordagem(s) contemplada(s), com/para os estudos e apropriação das mídias e tecnologias.

Nos currículos e formações têm ainda a lacuna relacionada à exigência de maiores reflexões sobre as abordagens escolhidas para a inclusão e usos nos ensinos, sobre os quais pode-se notar, que todos os currículos apontam sua emergência e urgência na contemporaneidade, cuja discussão empreendida aqui, quer destacar as diferenciações quando denominadas, assim como as práticas e os entendimentos conceituais, teórico-metodológicos que os envolvem, cujos desafios postos exigem também uma atuação profissional, seja de *media educators* (como define BUCKINGHAM, 2017), educomunicadores (KAPLUN, 1998; SOARES, 2011b) ou pedagogos que fazem usos diversos e as incluem nos processos educativos/formativos. Independente da escolha de uma denominação, é preciso repensar as formações e usos, pois, se a pesquisa ultrapassa mais de 20 anos e ainda encontramos incoerências a ponto de ser excluída de muitos currículos, as lacunas neste processo tendem a aumentar. Não se pretende com esta tentativa de esclarecimentos, apontar percursos, mas construtos temporalmente definidos que ajudem a pensar a complexidade das contradições quando nos referimos às TIC’s. Pois, “O sentido de uma palavra “nasce”, produz-se, em geral, a partir de mudanças sociais, a partir de novas teorias, a partir de conteúdos novos — de novas ações humanas” (BACCEGA, 1995, p. 32)

A priori, encontra-se a dificuldade de definição de um termo imbuído de conceitos e práxis de forma ‘precisa’, observando que são proposições similares postas para afirmar sua relevância na inter-relação com a educação, cujos processos didático-pedagógicos e

aprendizagens fazem parte de forma massificada e intensa no cotidiano e contextos. Assim, esta área e suas origens são complexas o suficiente para serem mapeadas com (im)precisão, nas ações que desenvolvem e acompanham na educação formal, não formal e informal, as quais envolvem a interface e o desenvolvimento da comunicação, desafiando a pedagogia no seu entendimento com as ciências cognitivas, a epistemologia, a semiologia e a hermenêutica (CALVANI, 1997; VARISCO, 1995), principalmente diante das muitas elaborações como o hipertexto, a multimídia, a realidade virtual, os jogos eletrônicos, o uso dos *smartphones* e *WhatsApp*, a escolha “*on demand*” da tv, das redes sociais, nos tornando (quase em sua totalidade) em sujeitos das telas, cuja interação com os outros, geralmente há o filtro de uma tela entre estes.

A seguir, o estudo buscará diferenciar as conceituações dos termos/nomes mais presentes, mesmo não definidos claramente nas propostas.

4.2.1 Mídia-educação (ME)

O termo é conhecido e difuso no Brasil havendo contribuições de muitos estudos no mundo (BELLONI, 2005; BUCKINGHAM, 2017; LANDRY e BASQUE, 2018; SETTON, 2011), apesar disso, não se encontra de forma clara nominada no curso de pedagogia, o termo não aparece em nenhum dos currículos, seja como conceito e ampliações no campo (BAHIA, 2007; 2008; 2011), assim como nas denominações e orientações das ementas e bibliografias, sobre as quais, ao analisar os conteúdos propostos subtede-se que estão relacionadas a esta perspectiva de inclusão e estudo crítico das mídias, deixando, entretanto, em aberto no fazer da formação e percursos escolhidos a não-referência à palavra. Fazendo uma reflexão sobre a presença da ME nas formações, Buckingham afirma que no contexto da educação

[...] gera um nível de entusiasmo e divertimento que é realmente raro na escola de hoje; Ele também fornece uma forma de prática educacional que não é apenas estimulante para os alunos, mas também intelectualmente rigorosa, exigente e relevante no cotidiano das crianças. Sem desistir de olhar a realidade na cara, eu acredito que eles são uma experiência para apoiar e reconhecer. (2017, p. 16, tradução nossa)⁸⁰

⁸⁰ La media education genera un livello di entusiasmo e divertimento che è davvero raro nella scuola di oggi; fornisce, inoltre, una forma di pratica educativa che non è solo stimolante per gli studenti ma anche intellettualmente rigorosa, impegnativa e rilevante nella vita quotidiana dei ragazzi. Senza per questo rinunciare a guardare in faccia la realtà, credo che siano esperienza da sostenere e riconoscere. (2017, p. 16)

Em contraponto à reflexão acima, como especifica Buckingham (2017) há um contínuo sentido de frustração, quando se olha para a evolução da ME ao longo dos anos, seja como disciplina ou área em emergência, uma vez que não é clara a proposição nos estudos e práticas para as demandas e desafios contemporâneos que a sociedade e a educação enfrentam com relação ao descompasso de ‘ser’ tecnologicamente (às vezes excessivamente), conectado e imbricado com o digital que a escola pouco dialoga, por isso, a justificativa de sua necessária presença que não esmaece, ao contrário, se reforça, na perspectiva de dar sentido às proposições que superem um discurso que não se efetiva na práxis. Assim, faz-se necessário que além das discussões opte-se por ‘percursos definidos’ (por enquanto, afirmamos assim) da presença das mídias nas vidas e movimentos dos sujeitos. Uma vez que, é ainda frequente, direções muito distintas sobre suas propostas.

Em seu contexto anglo-saxão Buckingham (2017, p. 16, tradução nossa) afirma:

Me deixam perplexo algumas estratégias adotadas dos defensores das mídias-educação nos últimos anos. Entre os acadêmicos, houve um florescimento de uma espécie de estética retórica política, bem como um gosto crescente por algumas fantasias bastante utópicas sobre a mudança educacional. [...] Ao mesmo tempo, fiquei chocado com a pressa com que alguns defensores da mídia-educação tentaram reposicionar essa disciplina de acordo com as tendências atuais da política educacional. Dar um novo rótulo à educação para a mídia, com o objetivo de alinhá-la com a ênfase que é dada recentemente à “criatividade” – ou, em particular, à iniciativa de implementar novas tecnologias nas escolas – é, na minha opinião, um tanto enfadonha.⁸¹

De acordo com a citação acima, seria uma disciplina. As mídias certamente hoje são os meios de expressão cultural e de comunicação que mais têm desafiado a sociedade civil e em especial a educação, a repensar seus processos, pode-se afirmar que foram influenciando e promovendo “novas formas de pensar e agir” (BABIN, 1989; LÉVY, 1993), e quando referidas, muitos outros termos/conceitos estão atrelados a estas, cujas abordagens pedagógicas foram sendo formuladas ao longo das várias interações, estudos e pesquisas, como, por exemplo, tecnologia educacional (SANCHO, 1998), tecnologias da educação (CALVANI, 1997), Pedagogia da comunicação (PENTEADO, 1998), Tecnologias inteligentes e educação (LIMA JR., 2005), Alfabetização midiática e informacional (WILSON; TUAZON;

⁸¹ Mi lasciano perplesso alcune strategie adottate dai sostenitori della media education negli ultimi anni. Tra gli accademici, c'è stato un fiorire di una sorta di estetica retorica politica, nonché di un crescente gusto per alcune fantasie - piuttosto utopiche - sul cambiamento educativo. [...] Allo stesso tempo, sono rimasto sconcertato dalla fretta con cui alcuni sostenitori della media education hanno tentato di riposizionare questa disciplina in linea con le attuali tendenze delle politiche educative. Dare una nuova etichetta alla media education con la finalità di allinearla all'enfasi che recentemente viene data alla “creatività” – o, in particolare, con la spinta all'implementazione delle nuove tecnologie nelle scuole – è il mio parere, piuttosto ottuso.

AKYEMPONG; CHEUNG, 2013), e por fim, a referida neste tópico, mídia-Educação (BELLONI 2005; SETTON, 2011), assim como, a possibilidade do surgimento de uma área, que se colocar na interface entre as tecnologias, as mídias e a educação (CALVANI, 1997), por vezes considerada no âmbito acadêmico, como uma ‘seção’ interna da didática ou, como ainda encontramos na literatura, a interface comunicação e educação, destacado nos estudos e sistematizações do NCE (SOARES, 2009; 2011b) como educomunicação, com diferenciações. Sobre o conceito e justificativa para a ME Buckingham afirma que

Os textos das mídias geralmente combinam diferentes "idiomas" ou formas de comunicação - imagens visuais (paradas ou em movimento), áudio (som, música ou fala) e linguagem escrita. A educação para a mídia, portanto, visa desenvolver uma competência mais ampla, não apenas em relação à palavra impressa, mas também nesses outros sistemas simbólicos de imagens e sons. Essa competência é frequentemente descrita como uma forma de alfabetização; e é compartilhado que, no mundo moderno, a alfabetização midiática é tão importante para os jovens quanto a alfabetização mais tradicional do texto escrito. (2017, p. 22, tradução nossa)⁸²

É, portanto, uma ‘educação para os meios’, que envolve um processo de ensinar e aprender por meio das mídias, no qual a *media literacy*, ou seja, a alfabetização midiática é o resultado, o que implicará necessariamente a “saber ler e escrever” com os meios (BUCKINGHAM, 2017). Buckingham (2017, p. 17, tradução nossa) afirma ainda que “Precisamos ter objetivos claros, uma estrutura conceitual coerente e uma boa compreensão das dinâmicas e complexidades psicológicas do ensino e da aprendizagem.”⁸³ Pois, os estudos da ME ajudam a elucidar os textos das mídias que chegam até nós com linguagens, interpretações e enunciados diversos, assim como idiomas que variam nas formas de comunicação (BUCKINGHAM, 2017), sobre os quais, a linguagem é o *medium* que promove a interpretação dos entendimentos, pensar *com e sobre (criticamente)* tais processos.

⁸² I testi dei media combinano spesso diversi “linguaggi” o forme de comunicazione _ immagini visive (ferme o in movimento), audio (sonoro, musica o parlato) e linguaggio scritto. La media education si propone dunque di sviluppare una competenza più ampia, non solo in relazione alla carta stampata, ma anche in questi altri sistemi simbolici di immagini e suoni. Questa competenza viene spesso descritta come una forma di alfabetizzazione; ed è cosa condivisa che, nel mondo moderno, l’alfabetizzazione ai media sia importante per i giovani quanto la più tradizionale alfabetizzazione al testo scritto.

⁸³ “Ocorre avere obiettivi chiari, una cornice concettuale coerente e una buona comprensione delle dinamiche psicologiche e delle complessità dell’insegnamento e dell’apprendimento.”

4.2.2 Tecnologias na/da/para a educação

Termo observado nas práticas cotidianas das instituições escolares e na formação inicial do pedagogo como o mais presente, pois quando se fala da interface dos campos, geralmente relaciona-se às tecnologias e mídias, centrando principalmente nos aparatos máqunicos e dispositivos eletrônicos, especialmente os de última geração, ou os mais utilizados como o computador conectado à internet, os *smartphones*, *tablets* e por último a televisão.

As tecnologias são comumente referidas a recursos para os ensinios e as aprendizagens, numa perspectiva mais pontual e instrumental de usos para ação e promoção de alguma ‘tarefa’, utilização para realização das atividades escolares ou as construções dos projetos, sem, contudo, nem sempre incluir o aspecto da criticidade que não depende destas, mas das bases e abordagem que sustentam a práxis.

A sua presença também é mais marcante nos currículos que incluem, todos eles um componente curricular que relaciona as tecnologias com a educação, como primeira abordagem que chega no contexto educacional para pensar a relação entre os campos, a priori com a compreensão de tecnologias ‘da’ educação. Outro aspecto ‘comum’ aos demais termos é o de interdisciplinaridade, o qual aparece como uma construção social de ‘novos’ conhecimentos, relacionando, portanto, ao âmbito epistemológico, conceitual e praxiológico. O equívoco que ainda é presente ao perceber esta área de grande impacto, daí os muitos projetos implementados no Brasil e hoje os remanescentes no contexto público de núcleos de tecnologias e as décadas de instalação de laboratórios, antenas parabólicas, TV, DVD, rádios entre outros aparatos nas escolas, foi a relação e entendimento como ‘ferramentas’, instrumentos para potencializar os currículos e as aprendizagens construídas em seus contextos, as quais não definem claramente qual abordagem paradigmática as orienta nas mediações e elaborações da práxis, deixando ainda nos contextos da docência a ‘espera’ dos sujeitos que aguardam o momento do encontro para repensar não apenas o(s) termo(s), como a interface e as possibilidades teórico-metodológicas com as TIC’s, pois, geralmente, a formação é para um ‘articulador’ dos processos com os professores, ampliando o ‘filtro’ das construções, como alguém externo que inclui nas práticas didático-pedagógicas ‘inovações’. Ao contrário do que muitos discursos têm proliferado sobre o termo, as mudanças vêm de dentro dos processos e sujeitos, não das TIC’s e mídias, estas impulsionam, mas não são determinantes para uma formação mais crítica e transformadora da própria realidade.

Pensar as tecnologias da/na/para a educação reflete uma perspectiva de que estão a serviço da educação, o que tem coerência, entretanto, ao mesmo tempo, dá um sentido de

pontualidade estática das apropriações e de como usá-las, a efetivação destes nos laboratórios dariam as respostas que os contextos formativos têm buscado. A interface em destaque não é com o campo comunicacional, mas entre as tecnologias e a educação. A qual, a mais de duas décadas tem sido de muita expansão na sociedade civil chegando à escola com muitas resistências e ainda as encontra. Esta última reflexão também se refere às outras duas abordagens, a dificuldade da formação inicial dos pedagogos e sua prática seja em qual perspectiva for, ainda se constitui em um desafio no campo educacional.

Para Calvani (1995), ao pensar a relação educação e tecnologias poderiam ser construídas uma variedade de formas para o encontro, com uma conjugação na interseção: educar na tecnologia, exigência da realidade e contextos que os sujeitos têm crescido; o educar às tecnologias, que seria fazer do conhecimento tecnológico o objetivo do projeto educativo, conhecer a tecnologia; educar com a tecnologia, que significa a inclusão destas como aparatos como audiovisual, computador ou dispositivos e aplicativos voltados à aprendizagem; estudar a educação por meio da tecnologia, o uso da tecnologia para fazer pesquisa; estudar a educação sob espécie tecnológica, que seria um dos objetivos das tecnologias da educação, aquele de estudar os ambientes formativos com complexos aparatos instrumentais ou sistemas; projetar (tecnologicamente) a educação que se trata de ampliar as abordagens tecnológicas nos ambientes formativos. Essas possibilidades descritas no final do século passado estão aqui para destacar suas presenças nas instituições de ensino.

Apesar da crítica, as escolas e formações de professores esperam os ‘modos’ de inclusão e do fazer com as tecnologias e mídias. Vale destacar que a longa história da formação de professores pautada na discussão verbal e escrita não dialoga com o curto mais intenso período de interação com os dispositivos tecnológicos, aligeirando processos e construindo uma interação rápida demais para ter tempo de elaboração dos seus impactos nas relações humanas.

O termo em destaque é percebido na pesquisa como uma proposição mais limitada que as outras duas abordagens descritas, sendo estas considerações que partem das observações do cotidiano, da formação inicial do pedagogo, dos currículos oficiais publicados e das ausências de práticas diversas nos contextos das escolas, muitas das quais se limitam ao uso dos laboratórios, quando os tem, para fazer uma pesquisa, um texto, uma apresentação, com rara oportunidade de ações com projetos, com o qual nem todos os discentes e docentes participam, geralmente o envolvimento são daqueles professores que possuem afinidade ou curiosidade com a área (aspecto também presente nas outras abordagens).

Ainda é presente a ideia de que são ‘instrumentos’ didáticos, como suportes materiais para auxiliar a aprendizagem, reduzindo à categoria de um utensílio para a transmissão das

produções das mídias. Reafirmando: não são as tecnologias que transformam os processos, mas as pessoas. Porém, se a presença das tecnologias continuarem limitadas aos laboratórios para fazer ‘atividade’ de projetos sem reflexão sobre as relações que são construídas *com e a partir* destes, bem como, produtores de conhecimentos que questionam as elaborações que interagem com os meios, não se superará tal perspectiva. Outro aspecto a ser compreendido é a relação desde as técnicas e tecnologias à didática.

4.2.3 Educomunicação (EDUCOM)

Soares (2009; 2011a; 2011b) defende a EDUCOM, a interface comunicação e educação (e vice-versa), como campo de conhecimento em emergência, aspecto que não difere muito do que é proposto por Buckingham (2017), o qual também inclui os meios comunicacionais nos currículos e formações, propondo um lugar com temáticas próprias que emergem nos diálogos instaurados com os sujeitos nas tentativas dos projetos com as TIC’s e mídias. Ambos destacam a necessidade da crítica sobre as “[...] novas formas de *literacia* digital e novos locais de aprendizagem”⁸⁴ (CAPELLO, 2017 – introdução do livro, tradução nossa).

Entretanto, esta se apresenta com uma perspectiva paradigmática (SOARES, 2011a), de interface e imbricamento dos campos como escopo principal, constituindo os princípios epistemológico e praxiológico para o entendimento da abordagem, a qual se torna uma das referências para a construção de um percurso denominado educ comunicativo. Entretanto, se a compreensão do construto da interface é uma área ou um campo, não está claro na formação do pedagogo, uma vez que ainda é uma sistematização em processo, o que leva aos questionamentos: afinal, o que significa a EDUCOM na formação do pedagogo? Uma área que propõe uma sistematização com os processos e meios comunicacionais? Pode-se afirmar que suas ações colaboram com a formação e atuação profissional do docente, no diálogo com a comunicação como esclarecimento das transformações nos contextos atuais? Esta tese levanta como pressuposto que tais entendimentos proporiam respostas para estas questões, diminuindo o distanciamento à diversidade dos termos, pois esta se propõe no diálogo, dentro do campo pedagógico, colaborando como foi definido na gênese, como ‘desvio’ comunicacional para a hermenêutica dos meios e processos comunicacionais no campo formativo. Entretanto, ainda existem muitos limites e ‘amarras’ impostas pelo currículo formal, como se não houvesse espaços e tempo para sua inserção, percebido mais nas matrizes discursivas e currículo do DCH III.

⁸⁴ “[...] nuove forme di digital literacy e di novo luoghi di apprendimento”.

Sobre sua conceituação, Aparici (2014, p. 29) destaca que as primeiras experiências com a EDUCOM ficaram também conhecidas como “[...] recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, educação para a televisão, pedagogia da imagem, didática dos meios audiovisuais, educação para a comunicação, educação midiática, etc.”. Assim são muitos termos relacionados e ainda presentes. Um pouco do que este estudo tem apresentado, é que na interface, a insurgência de outras abordagens confundem as escolhas que emergiram para abordar a relação, que uma vez sistematizada com os diversos direcionamentos e sentidos que pretende dizer como proposição, retorna ao sentido e significado do conceito, como é definido por Soares e Aparici, como campo de intervenção social construído na interface (APARICI, 2014; SOARES, 2011a).

Por se tratar de um neologismo de natureza polissêmica (APARICI, 2014), os sentidos ainda se encontram em elaboração e sistematização nos vários contextos, como o apresentado aqui. Para Aparici (2014, p. 32) “A educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação, baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e de concepções.”

Para compreender as dimensões que envolvem o termo, Soares (2011a), destaca alguns indicadores que definem e delimitam as ações do planejamento, como, por exemplo, (a) a promoção e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos, abertos e participativos, (b) a possibilidade comunicativa e de compartilhamento entre os sujeitos nas práticas que realizam, com centralidade aos protagonistas (sujeitos) e, (c) o favorecimento a referenciais que potencializam as metodologias desenvolvidas pelas comunidades, com apropriação aberta e construída no conflito (contrapontos), para a investigação, compreensão e intervenção na realidade social que estão envolvidos com os sistemas midiáticos. Este último aspecto de envolvimento com os meios é o que diferencia a proposta de outras abordagens paradigmáticas e didático-pedagógicas, que utilizam outros nomes para promover projetos semelhantes, como, por exemplo, a comunidade de investigação, a pedagogia de projetos, entre outros.

Importante este destaque, pois o delimita diante das outras proposições, afinal por que EDUCOM? Principalmente pela intervenção social, interação com a realidade e construção de ações que vislumbram a compreensão da complexidade, que envolve os contextos e os sujeitos imbricados com as tecnologias e mídias. É na realização do fazer que sua relevância emerge, ou seja, na ação em si, no fazer criativo com os projetos que são definidos pelos grupos, construídos no compartilhamento, o que coloca em xeque o currículo formal, pois as vozes e questões da realidade insurgem com força nos diálogos instaurados, propagados pelo *dizer* que se altera no *fazer*. Esta é outra referência em destaque, pois promove os ecossistemas

comunicativos e assim, o conceito como área ou campo, dependendo do lugar, tempo-espaço onde se coloca, se autonomamente arrisca-se como campo, se dentro de outro campo, como na pedagogia, as forças do *telos* que o sustenta exigem outro direcionamento, pois é inserido como parte. Aparici, destaca ainda que

[...] o conceito de educomunicação pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da educação (de suas filosofias e didáticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais). (2014, p. 17)

Um aspecto que tem chamado a atenção, se refere ao trato com as TIC's e mídias, cujas experiências emergem com as construções nos projetos dando sentido à EDUCOM, a qual é muito próxima de uma perspectiva contemporânea do currículo, cujo diálogo nos percursos didático-pedagógicos, a partir das realidades e movimentos identitários dos sujeitos nos contextos, se constituem em referências para a autonomia, criatividade e autoria dos processos que perpassam a cidadania em um contexto democrático de decisões compartilhadas. Além disso, as 'tentativas' que insurgem com os processos e meios comunicacionais, agregando à formação docente, um movimento extensionista próprio do campo comunicacional que constrói outras/novas possibilidades, ou seja, proposições que ultrapassam um *fazer* meramente discursivo, pois parte com os estudos e as reflexões imbricadas com as ações, envolvendo ainda as mídias e tecnologias. Esta abordagem parece entusiasmar seus adeptos, no mesmo movimento de estímulo e de empolgação citado por Burkinghan (2017). Isso ocorre, cabe salientar por conta do contato e indagações diretos à realidade, num processo de contextualização que possibilita aos sujeitos investigarem as questões e o mundo a partir da própria compreensão que têm de si e do entorno.

Diante das similaridades, cabe refletir: as duas abordagens citadas seriam uma mesma proposta com termos diversos? Educomunicação e/ou mídia-educação? Poderiam, se a EDUCOM não tivesse avançado com a tentativa de tornar-se campo, a qual vislumbra uma participação e tentativa epistemológica que difere enquanto pesquisa e construção; deixa em seu caminho experiências e justificativas às ações que promove. Assim, tem-se nesta os movimentos dos grupos que elaboram e sistematizam os discursos para a propagação de sua existência (enquanto possibilidade) como campo e não como área, como faz a particularização e individualização do currículo do DCH III, ou seja, dentro do currículo de pedagogia a referência é de uma área delimitada.

As experiências realizadas com os ecossistemas comunicativos superam a construção limitada e pontual do fazer com ações isoladas, para incluir e considerar os meios nos processos

formativos. Pois, além da possibilidade acima estar presente, ao mesmo tempo, se relaciona com outras práticas que promovem a sustentação das ações, como, por exemplo, a comunidade de investigação, a educação contextualizada e a pedagogia de projetos, o que diferencia a proposta da EDUCOM de abordagens didático-pedagógica. Seria uma metodologia? Ou um entendimento sobre o mundo e os processos do humano, reconhecendo que a linguagem que conecta os dois campos pode através das tentativas de criação no fazer, ampliar as interpretações dos sujeitos sobre os meios comunicacionais e assim, uma atuação de maior de emancipação e criticidade dos meios? A EDUCOM não é a única a destacar tais aspectos, por isso a necessidade de delimitação, o que a faz diferente da mídia-educação? Ou da abordagem que referencia as tecnologias na educação? O olhar para a realidade, conceito também destacado por Reis (2011) como proposição de educação contextualizada, o aspecto mais impactante da proposta de EDUCOM.

Diante das considerações acima propostas, Soares (2011a, p. 25) afirma que é um “[...] novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social.” O qual ainda tem muitos desafios a superar para consolidar-se como abordagem paradigmática (CITELLI, 2011; BACCEGA, 2011).

PARTE III - CONTEXTOS DOS ESTUDOS

É na linguagem que tudo é feito.
(WITTGENSTEIN, 2003, p. 107)

*[...] sem os fatores da situação de fala, contexto, intenção,
comportamento verbal, circuito da comunicação, efetividade do
dito e do dizer, simplesmente não há linguagem.*
(ARAÚJO, 2004, p. 9)

Figura 14 - Mapa Currículo e matrizes discursivas

Fonte: A autora.

5 LINGUAGENS E DISCURSOS

Nos discursos construídos entre a educação e a comunicação, o *medium* é a linguagem. Por isso, a referência aos aportes que fundamentam as escolhas realizadas, situando em um lugar de reflexão, a filosofia da linguagem, incluindo a hermenêutica filosófica e a pragmática. Esta última, por apresentar uma das questões centrais sobre o alcance dos proferimentos, ou o “*logos apofântico*”, como afirma Costa (2007) referindo-se a Aristóteles, “[...] do *modus* assetórico das questões ligadas à verdade e à falsidade, as quais demandam mais do que uma análise ‘estritamente pragmática’” (COSTA, 2007, p. 58). O termo pragmática deriva do grego *pragma* (coisa, objeto, algo feito ou produzido), sendo o significado do seu verbo *pracein*, agir, fazer. (MARCONDES, 2000)

Para Marcondes (2017, s.p.) “Há muitas armadilhas no uso da linguagem”. Assim, as análises a seguir partem dos conceitos e fundamentos, com vistas a incluir teorias que ajudem a situar nos contextos, a relação entre os discursos e as realidades, compreendendo-a como *fenômeno* social e político que estabelece as relações de poder (OLIVEIRA, 2013; FOUCAULT, 1987; 1999), e de *meio* com os fazeres dos sujeitos, *através* e *com* os proferimentos e procedimentos que realizam, em seus diferentes formatos, limites e possibilidades (ARAÚJO, 2004). Para tanto, aborda-se nas dimensões da referência e do discurso (ARAÚJO, 2004), os significados que envolvem os atos de fala, os quais seguem lógicas internas de interpretação às problemáticas, em um estudo complexo e de natureza híbrida, entre linguagem, comunicação e educação, promovido nos movimentos com os currículos.

Nessa perspectiva, o escopo é de sistematização dos dados, não de forma restrita em um método crítico de análise do discurso, mas de reconhecimento e inclusão das dimensões de referenciação, que envolve as palavras, documentos, contextos e matrizes discursivas, como viés de delimitação do objeto, direcionando à ampliação metodológica, com o entendimento da linha pragmático-discursiva, por conta das escolhas dos sujeitos, uma vez que para estes, falas e discursos muitas vezes são reportados às ações, ou ao próprio ato em si, em um processo que necessita ser esclarecido, em especial a identificação dos atos ilocucionários (que se refere àquilo que tenta-se *fazer* com a fala) (AUSTIN, 1990; SEARLE, 2009; MARCONDES, 2017), como apontado na problemática e categorias centrais da pesquisa ‘Entre o *dizer* e o *fazer*’.

Para Marcondes (2017), o ramo da linguística pragmática é pouco explorado, o qual é visto como um resultado “[...] da interação entre a expressão linguística e o contexto em que é

usado” (TRASK, 2006, p. 233), pois, “Toda vez que o contexto muda, também muda o que é comunicado. E é essa relação variável, dependendo do contexto, entre aquilo que se diz e aquilo que se comunica que é o objeto de estudo da pragmática”. (TRASK, 2006, p. 233). Aqui destacada como uma das teorias que ajudam a refletir o objeto na busca por respostas à diversidade das escolhas nas matrizes discursivas, definidas e implementadas em cada um dos espaços investigados.

Refletindo os atos de fala como ação, Austin (1990), argumenta que nas “circunstâncias adequadas” deveriam assumir o “compromisso”, que a “nossa palavra é nosso penhor” (AUSTIN, 1990, p. 29). Desde o início da pesquisa, os desafios postos pelas categorias principais delimitam um distanciamento e *destempo* difíceis de serem superados, principalmente pela ‘instabilidade’ do que é possível construir com os processos e relações humanas nos contextos diversos que compõem o mundo e os conhecimentos, pois, mesmo definindo uma práxis pautada na ‘coerência’ sistematizada de organização do campo, de investigação e atuação profissional, as respostas estão mais distantes de serem alcançadas do que a possibilidade de fazer perguntas. Assim, retornando à problemática, em tempos de “pós-verdades”/*fake news*, (BLANCO, 2020; FEITOSA, 2017), a afirmação de Austin configura-se em uma máxima ‘datada’, que pode significar a ‘força’ de um convite à discussão sobre uma ética necessária e/ou ao menos, o indicativo de que é preciso ir de encontro a outras alternativas hermenêuticas na compreensão dos tempos que não mais podem ser explicados na individualização dos fragmentos presentes, uma vez que cada um destes é parte da realidade hodierna conectada a muitas outras. Entretanto, sustentadas em qual racionalidade e abordagem? Com relação ao problema levantado, há um compromisso ‘acordado’ no “penhor” das palavras dadas nos contextos e usos?

Tal demanda se torna um complicador, pois os estudos são diversos em perspectivas, escolas e autores sobre os entendimentos que dispomos hoje (ARAÚJO, 2004; OLIVEIRA, 2013; MARCONDES, 2017), sendo ainda, pontuais e mais presentes em outros campos como a filosofia e a linguística. Nos contextos investigados a hermenêutica filosófica e a pragmática são pouco discutidas como possibilidade de investigação e reflexão no viés formativo, apesar de a educação ser um campo que constrói sua práxis quase ‘exclusivamente’ através da linguagem.

Diante disso, o presente capítulo busca identificar nos discursos, falas, narrativas e atos, especificando nas ações, os princípios epistemológico e científico, a partir da inclusão e usos das TIC’s e mídias, propondo no encontro com as perspectivas crítica e (edu)comunicativa, uma possível contribuição às interpretações das nuances na interface dos registros formais

(currículos oficiais publicados e em funcionamento) e através dos colaboradores (entrevistas realizadas por amostragem), como escopo desta etapa. Talvez, a mais difícil de elaboração dos argumentos, pois busca compreender as ‘intencionalidades’ (se e quando possível), na práxis com as abordagens dos percursos que promovem na formação inicial, as dimensões entre o ‘dizer e o dito’ das experiências que sustentam os ‘modos de fazer’ das proposições proferidas e/ou enunciadas, como *entremeio* da produção de conhecimentos.

Outro aspecto a justificar é a presença do conceito de intencionalidade, que durante todo o estudo é referenciado à intenção dos falantes, aparecendo de forma recorrente nas elaborações interpretativas e argumentativas do objeto. Assim, faz-se necessário compreender sua constância e o porquê da reincidência, pois as palavras têm sentidos quando postas no jogo, com mais força àquelas que fundamentam os discursos. A priori, está implicada como uma das escolhas das teorias do significado, que ao considerar os elementos do contexto e da realidade, incluem *a intenção ‘de’*, daquele que fala, assim como, sua relação com a linha investigativa da ‘linguagem e realidade’ (ARAÚJO, 2004).

Para Bertolini (1998), a intenção é uma categoria relacionada ao pensamento do sujeito que propõe a si mesmo uma meta ou fim/finalidade a alcançar, compreendendo que por trás dessas, existem várias motivações (conscientes e inconscientes) que provocam e solicitam a ação. Searle (2000, p.138), destaca o termo como um “[...] aspecto no qual influem crenças e desejos, esperanças e medos, amor e ódio, orgulho e vergonha, bem como percepção e intenção. É um aspecto que tem um nome técnico em filosofia: intencionalidade.” É, portanto, a “característica da mente à qual os estados mentais são dirigidos, ou falta de, ou referem a, ou apontam para estados de coisas no mundo. É [...] peculiar, uma vez que, na verdade, o objeto não precisa existir para ser representado por nosso estado intencional.” (SEARLE, 2000, p. 138-139).

Estas afirmações esclarecem os sentidos da intenção nos estudos propostos, cujo conceito também carrega uma forte influência da psicologia, por tratar-se dos construtos e entendimentos ‘particulares’ em cada uma das mentes humanas que pensam e agem sobre o mundo, o que deixa em um estado de incerteza sobre os direcionamentos postos, ‘intenção de/do que e de quem?’ A educação, ao propor seus percursos didáticos, imbui de intencionalidades os processos pedagógicos, formativos, educativos, cognitivos e fortemente os subjetivos, pois é referida e se refere às pessoas, coisas e mundo, com a carga que isso representa também para os limites formais e informais com as instituições.

Para Marcondes (2003, p. 30) foi Strawson, que “[...] considerou necessário aprofundar mais a análise dos aspectos intencionais dos atos de fala”, que devem ser considerados não

apenas como atos isolados, mas resultado do diálogo, que “[...] estariam presentes em todos os atos e teriam por esse motivo um caráter mais básico e mais amplo”. Esta proposta foi subsequentemente adotada principalmente por Searle, o qual afirma que, “O comportamento humano coletivo é uma manifestação da intencionalidade coletiva e, para entendê-lo, é preciso entender a intencionalidade”⁸⁵ (SEARLE, 2010, p. 30, tradução nossa), que está relacionada à compreensão da consciência, mesmo com respostas limitadas e ‘relativas’, quanto ao alcance das investigações que empreendemos, por conta da subjetividade. Defende ainda (SEARLE, 2010), que nem todos os atos mentais são intencionais e vice-versa, havendo ainda um estado intencional, cujo conteúdo em sua maior parte é proposicional; a intenção, seria anterior à ação. Outro aspecto destacado é de que a intencionalidade da mente não é exatamente a intencionalidade da linguagem (SEARLE, 2010).

O termo é também destacado pela fenomenologia nas referências propostas por Husserl, ao abordar as características das vivências e experiências, o qual salienta como uma característica essencial destas esferas, de que por trás, de uma forma ou de outra, existe uma intencionalidade (ABBAGNANO, 2007). Desse modo, não há como excluir a intencionalidade como entendimento aos meandros da pesquisa, uma vez que estão presentes em toda ação humana como uma “característica” (SEARLE, 2010), algo a ser considerado nos direcionamentos e escolhas realizadas também quando tratamos dos currículos e formações.

5.1 LINGUAGEM E FORMAÇÃO: NUANCES DAS MATRIZES

A palavra é provavelmente a marca mais notória da cultura. As trocas simbólicas permitem a comunicação, geram relações sociais, mantêm ou interrompem essas relações, possibilitam o pensamento abstrato e os conceitos [...] Sem linguagem, não há acesso à realidade. Sem linguagem, não há pensamento.
(ARAÚJO, 2004, p. 9)

A linguagem no século XX se tornou o “pano de fundo” obrigatório para o desenvolvimento do pensamento filosófico contemporâneo, o que reforça a ideia de que depois daquele momento, passou a ser aspecto central para as reflexões humanas (OLIVEIRA, 1996; HABERMAS, 2008a; ARAÚJO, 2004). Nesta perspectiva, a pesquisa tem nas interpretações a partir do segundo Wittgenstein (2003), um marco que possibilitou o desenvolvimento de contribuições para elucidação das questões, incluindo como decorrentes deste momento, os atos

⁸⁵ Il comportamento umano collettivo é una manifestazione dell'intenzionalità collettiva e, per comprenderlo, si deve comprendere intenzionalità.

de fala (AUSTIN, 1990) e o conteúdo proposicional, as intencionalidades e os atos de fala indiretos (SEARLE, 2000; 2005; 2009), entre outros (ARAÚJO, 2004; MARCONDES, 2017). Cujo processo, inclui o pragmatismo de Dewey (2014), não na perspectiva behaviorista, mas na individualização do conceito de experiência como referência e (re)conhecimento da própria realidade (FREIRE, 1983; 1987; VYGOTSKY, 2007a; 2007b), principalmente pelas elaborações relacionadas ao *fazer* na busca de fundamentos para compreendê-la, como uma categoria enunciada através da práxis (KOLB, 2015; TAGLIAPIETRA, 2017).

Sobre os estudos da linguagem, Costa (2007) destaca duas acepções presentes, a primeira mais restrita, seria o “resultado de uma investigação filosófica acerca da natureza” (p.7), por vezes denominada de “análise da linguagem”. E a segunda, definida como mais ampla, que estaria relacionada a “qualquer abordagem crítica de problemas filosóficos metodologicamente orientada por uma investigação da linguagem” (p. 7-8), também chamada de “crítica da linguagem”. Segundo Araújo, (2004, p. 17, grifo do autor),

A partir de Wittgenstein II [...] nova virada ocorre, com enfoque eminentemente pragmático [...] A relação da linguística com a filosofia da linguagem estreita-se em proveito de ambas. Esse ambiente propício ao desenvolvimento das análises da linguagem ordinária que orientam a reflexão sobre os problemas da referência e da significação sob a perspectiva do uso linguístico e do usuário da língua.

No entendimento do percurso e constituição da pesquisa, *ontos* e *logos* da linguagem são inseparáveis (ARAÚJO, 2004), assim, a acepção ampla (COSTA, 2007) é a que mais se aproxima, como uma abordagem crítica dos problemas relacionados aos discursos, cuja proposição que se quer chegar é a de compreender a linguagem no cotidiano das formações, as quais estruturam e formam o sentido do *dito* no *fazer*, pois mesmo tratando-se de sistematizações dos aportes teóricos e metodológicos do(s) campo(s), a língua coloca-se em movimento, como “aquela que todos falamos em circunstâncias comuns”, não mais a sua estrutura oculta a ser revelada, pela análise lógica como propunha Frege, Russell e o primeiro Wittgenstein (COSTA, 2007).

Assim, em decorrência das investigações iniciadas pelos filósofos acima citados (COSTA, 2007), outras elaborações apresentam pertinências, em especial, a sugestão wittgensteiniana de que a “linguagem se esclarece através da ação” e os jogos de linguagem (COSTA, 2007, p. 43), a qual foi sistematizada nos estudos de Austin (1990) com a concepção da linguagem ordinária e a teoria dos Atos de fala, posteriormente com ampliação e desenvolvimento por Searle (2000; 2009), e uma elaboração mais “pretensiosa” de Habermas

na perspectiva de uma “pragmática universal” (COSTA, 2007; MARANHÃO, 1979). Desse modo,

A pretensão de veracidade só se deixa resgatar no curso das ações do falante, no qual podemos avaliar a coerência entre o que ele diz e o que faz [...] tanto a teoria dos atos de fala quanto a pragmática universal têm a importância de evidenciar claramente a extensão da dimensão interativa ou performática da linguagem. (COSTA, 2007, p. 57)

Na pesquisa, a pragmática aparece como ancoragem e/ou desequilíbrio das ‘certezas’ que se busca interpretar. Ou seja, rupturas necessárias, com as quais, enquanto elabora ‘pensamentos’ para compreender os processos, tem-se a clareza de que são incompletos, passíveis de elaborações pontuais, abertas a outras possibilidades. Cujas proposições se aproximam de uma ‘espécie’ de filosofia da linguagem ordinária, de estrutura funcional que se direciona, a priori, para ‘o que é’ e ‘o que significa’ (COSTA, 2007).

Para Araújo (2004), os estudos apresentados por Strawson, Searle e Austin sobre os atos de fala resolveram alguns impasses da filosofia lógico-semântica, entretanto, de certa forma, foi um retrocesso com relação a Wittgenstein II, pois pretendiam resolver o problema da referência e, mesmo levando em conta “o falante e o uso em situação”, não dispensaram “o próprio *problema* da referência” (ARAÚJO, 2004, p. 196, grifo do autor), diversamente deste último, que propunha dissolver como problema filosófico. Neste viés de entendimento, haveriam vantagens na abordagem discursiva/analítica, cujo processo da referenciação configura-se como uma “[...] questão de uso dos falantes em um determinado contexto.” (ARAÚJO, 2004, p. 196).

Estes estudos recebem tratamentos diversos, dependendo dos enfoques linguísticos e/ou interpretativos dados, “ao signo, à frase, à proposição ou ao discurso” (ARAÚJO, 2004). Este é o percurso que nos remete à tese, inicia com os significados dos termos utilizados para nominar e propor os componentes curriculares, desde as ementas às informações dos documentos que descrevem e representam os estudos selecionados, ou seja, da relação dos significados às referências, apresentando-se ainda como ‘verdade’ temporalmente construída e definida pelo(s) grupo(s). Em seguida, os percursos que os sujeitos demandam através das estruturas pragmático-discursivas (ARAÚJO, 2004), gerando e/ou propondo modos e formas. Como afirma Araújo (2004, p. 19, grifo do autor), “Foi um longo caminho desde o *signo*, passando pela análise da *proposição* (semântica formal) e desta para os fenômenos de alcance ainda maior, ao uso da fala em situação, ou seja, aos fenômenos *pragmáticos*”. Assim, a justificativa da pesquisa se amplia, pois,

[...] em uma era dominada pelas tecnologias da informação, pelo poder da palavra, pela manipulação midiática da palavra, fica cada vez mais evidente que o discurso é coisa séria [...] tão séria que mobiliza as elites econômicas e políticas para controlarem o acesso ao discurso público. Tão séria que os estados totalitários sempre lançam mão da censura. (OLIVEIRA, 2013, p. 8)

Desse modo, processos, discursos e interpretações ocorrem em múltiplas direções, evidenciando os limites, as convergências das propostas e suas incidências nas realidades, configurando um cenário de diálogo difícil, como se estivessem em tempos distintos. Em decorrência, a educação institucionalizada e acadêmica está a todo tempo pressionada por estes movimentos, como um convite, por assim dizer, para interagir com as mudanças que ocorrem em seu entorno, observáveis como um dos referenciais dos currículos, entretanto, dificilmente (re)conhecido nas ações de consolidação da práxis. Nesse sentido, é preciso atentar para “[...] o modo como a linguagem efetivamente funciona”, a qual “[...] não se deixa analisar de uma só maneira”, pois é “[...] uma nebulosa constituída de múltiplos locais, regiões, sublinguagens mais ou menos aparentadas entre si” (COSTA, 2007, p. 35).

Os discursos individualizados estão relacionados à teoria do agir comunicativo, sustentada em uma ética discursiva (HABERMAS, 2009a), estes últimos, inspirados no pragmatismo e na filosofia pragmática da linguagem, sobre a qual há objeções relevantes (PINZANI, 2009, p. 133) “Entre elas está a crítica segundo a qual a ética do discurso se basearia, em primeiro lugar, em uma ilusão, visto que a idéia de um discurso sem dominação pressupõe uma desvinculação da situação histórica impossível de ser realizada.”, correndo o risco de cair num “formalismo vazio” (PINZANI, 2009). Compreendendo que necessitam de uma análise que também envolve as formações ideológicas (FOUCAULT, 1987; 1999), as quais implicadas com os discursos (ARAÚJO, 2004), situam as escolhas do contexto hodierno como o “[...] século da lógica e da linguagem” (ARAÚJO, 2004, p. 10), e parte de sustentação da interface na práxis entre os campos educacional e comunicacional.

Na contramão do entendimento de centralidade da linguagem estão as tentativas discursivas e formativas de evidência da prática, do lugar que ocupa, diversamente de sua referência no discurso, mesmo presente e parte do construto. É preciso atentar que não são opostos, é um processo ‘com’ e ‘contra’ na dialética das experiências. Assim,

[...] nos inclinamos para o termo “prática” para designar a atividade consciente objetiva, sem que, de outra forma, sejam concebidos como o caráter estritamente utilitário que emerge do significado do “prático” na linguagem ordinária. Assim entendida, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que concebe a si mesma não somente como interpretação do mundo,

até como elemento do processo de sua transformação.⁸⁶ (VASQUEZ, 2003, p. 28-29)

No contexto de construção da práxis, discurso e ação se misturam, ou poderíamos dizer, são partes de um mesmo construto, entretanto, nas formações apresentam-se como contrapontos, como se tivessem posicionamentos distintos. Assim, acrescentam-se aqui outras incursões da realidade fazendo referência ao que definem como último Wittgenstein (GARGANI, 1999; WITTGENSTEIN 1999), que enfrenta o tema do senso comum, como o contrário de um repertório das certezas cognitivas, descobrindo um sistema de convenções das regras e dos códigos linguísticos-conceituais, com os quais os sujeitos “ordenam” suas experiências e tratam com as situações que os circundam, individualizando um código para os comportamentos humanos, seus pressupostos ou legitimação, exprimindo um modo de operar “infundado” que faz parte da vida. Observando tais elaborações como lugar no qual são colocadas temporalmente as dúvidas e “certezas”, e assim, a distinção entre verdadeiro e falso.

Entre interação com o senso comum e a investigação no campo, os termos/conceitos, foram referidos inicialmente através das palavras cujo significado “[...] advém do conhecimento da coisa significada” (ARAÚJO, 2004, p. 22), como primeira interpretação nas mediações e currículos, respaldados pela interface, pois em cada um destes, as ações, proposições e percursos formativos são realizados nos modos ‘próprios’ de cada lugar. Ou seja, com escolhas que partem e são elaboradas nos contextos, em detrimento da amplitude e *multicampia* da universidade. O que coloca em crise, as defesas dos grupos no centro da problemática, por serem exatamente o que são, discursos, nem todos convergentes para os escopos de fortalecimento do imbricamento dos campos. Como afirma Wittgenstein (2009, p. 18, grifo do autor)

Na prática do uso da linguagem (2), uma parte grita as palavras, a outra age de acordo com elas; mas na instrução da linguagem vamos encontrar *este* processo: o aprendiz dá *nome* aos objetos. Isto é, ele diz a palavra quando o professor aponta para a pedra. De fato, vai-se encontrar aqui um exercício ainda mais fácil: o aluno repete as palavras que o professor pronuncia-ambos, processos lingüísticos semelhantes.

A linguagem na função discursiva é o que promove a sustentação dos argumentos, nas definições dos termos apresentados como categorias (Figura 3, Capítulo 1), envolvendo da

⁸⁶ [...] nos inclinamos por el término “praxis” para designar la actividad consciente objetiva, sin que por otra parte se conciba con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo “práctico” en el lenguaje ordinario. Así entendida, la praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí misma no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación.

epistemologia à conceituação, as quais não podem ser reduzidas a uma pequena parte do objeto, mas elementos que promovem as insurgências. Portanto, além de ter como especificidade interpretativa os significados criados/encontrados, é importante salientar que alguns vão além das perspectivas e abordagens expressas, como, por exemplo, as composições de palavras (expressões, frases), que propõem outras conceituações ao serem proferidas juntas nos enunciados. Vale salientar a complexidade de cada um destes enunciados produzidos nos contextos, no jogo da língua, sendo limitado, portanto, o alcance do entendimento das referências e discursos. Para Araújo (2004, p. 199) o que conta na dimensão discursiva são os sujeitos que falam e para quem os fazem, assim “[...] discute-se o papel do sujeito dos enunciados, ocupa-se com o modo como o falar é objeto de certo tipo de interesse, regulado por circunstâncias, quais sejam, os fatores culturais, sociais, éticos, políticos”.

Nos contextos, a pragmática/discursiva com a questão da fala como prática humana, tem sido realizada para referir-se às ações no campo profissional futuro, com exemplos realizados pela nomeação, designação, orientação à manipulação de instrumentos, entre outros, acompanhados evidentemente de “[...] certa intenção, expressa pelo uso de signos linguísticos e não linguísticos” (ARAÚJO, 2004, p. 9). Com os quais é preciso compreender que “A linguagem não é uma tradução automática das coisas, o significado não é um substituto do objeto” (ARAÚJO, 2004, p. 10), sua ‘referência’ ainda é elemento nuclear.

No desenrolar dos pressupostos, a pesquisa está situada mais tendencialmente para o discurso, respondendo a muitos questionamentos e se constituindo como princípio, fundamento e desenvolvimento à pergunta inicial, de que o campo educacional tem construído e proferido muitos, sustentando sua práxis nestes, exigindo, portanto, conhecer os sentidos e significados em cada um, nos diversos percursos, além da(s) convergência(s). Assim,

[...] quando analisamos a linguagem nossa finalidade não é apenas analisar a linguagem enquanto tal, mas investigar o contexto social e cultural no qual é usada, as práticas sociais, os paradigmas e valores, a “racionalidade”, enfim, desta comunidade, elementos estes dos quais a linguagem é indissociável. (MARCONDES, 1990, p.10)

Com vistas à interpretação das matrizes, houve a necessidade em ampliar os entendimentos discursivos que ‘aparecem’ nas ações implementadas. Para tanto, as reflexões a seguir propõem esclarecimentos sobre os modos como o círculo hermenêutico foi formulado no processo e percurso para elucidar sua presença, pois, são “[...] as condições de uso da sentença que determinam o significado”. Os quais envolvem os “[...] elementos do contexto,

convenções de uso e as intenções dos falantes.” (MARCONDES, 1990, p. 11) Todos situados em um percurso histórico, de tempos-espacos definidos pelos sujeitos.

A pragmática foi incluída pela possibilidade investigativa (MARCONDES, 1990; AUSTIN, 1990; SEARLE, 2009) da filosofia da linguagem que ‘deveria’ basear-se não apenas no significado, bem como na ação, como defendido. Uma vez que considera as falas dos sujeitos em seu uso no cotidiano, percebidas como formas de ações, como parte desafiante das elaborações e entendimentos de novas/outras experiências. Assim, mesmo que os currículos não discutam claramente este aspecto de estudo, iniciado na abordagem aqui destacada, desde Wittgenstein, a interpretação e as análises dos discursos pedagógicos perpassam por estas (re)formulações, uma vez que a educação tem pautado sua práxis – de acordo com as matrizes discentes – nos discursos como *medium* dos proferimentos para o alcance das experiências. Por isso a reflexão, que não se esgota, pois é um processo altamente complexo, que não pode ser reduzido à análise da linguagem, entretanto, a reconhece como ponto de partida, processo e construto final, pois a atravessa continuamente. Habermas destaca que

A pragmática linguística serviu à formulação de uma teoria da ação comunicativa e da racionalidade. Foi o fundamento de uma teoria crítica da sociedade e abriu o caminho para a concepção teórico-discursiva da moral, do direito e da democracia. (2001, p. 3)⁸⁷

Para Araújo (2004) é a teoria da ação comunicativa que irá fornecer subsídios para expandir as análises propostas pelo grupo de Oxford e de Wittgenstein.

5.1.1 Sobre o(s) discurso(s)

Austin (1990, p. 26), questiona na primeira conferência “Pode o dizer realizar o ato?”. Partindo da questão situada em sua teoria, iniciada e não desenvolvida, pois até sua publicação é póstuma e sem a revisão do autor, tem em outros aprofundamentos, como principais interlocutores de seu desenvolvimento posterior (MARCONDES, 2000; 2003; 2017), com Searle (2009), Vanderveken (1985) e Marcondes (2003), este último que destaca serem estas referências anteriores, a construção de uma versão mais elaborada. Assim, ainda reportando à questão posta acima, algumas de suas premissas iniciais não poderiam ser mais assertivas à

⁸⁷ La pragmatica linguistica è servita alla formulazione di una teoria dell’agire comunicativo e della razionalità. È stata il fondamento di una teoria critica della società e ha aperto la strada alla concezione teoretico-discorsiva della morale, del diritto e della democrazia.

problemática, como, por exemplo, o distanciamento dos proferimentos às ações. Como afirma Austin,

[...] geralmente o proferimento de certas palavras é uma das ocorrências, senão a principal ocorrência na realização de um ato (seja de apostar ou qualquer outro), cuja realização é também o alvo do proferimento, mas este está longe de ser, ainda que excepcionalmente o seja, a única coisa necessária para a realização do ato. (1990, p. 26)

Mesmo não realizando os estudos em destaque, os graduandos de pedagogia, como veremos em suas falas (análises das matrizes a seguir), assim como outros colaboradores (docentes e coordenadores) irão corroborar com a citação acima, ao realizarem a crítica de distanciamento.

Importante destacar, que o viés empregado é o de interpretação e entendimento das categorias na interface, que se sustenta nas reflexões filosóficas, epistemológicas e praxiológicas de composição dos modos de formação, sem, contudo, adentrar para as especificidades da linguística e aprofundamentos de um possível percurso metodológico dos enunciados. Neste sentido, o que emerge é a hibridização de investigações e teorias que ajudam a compor o objeto, na relação com as categorias de investigação, relacionando ao que sugere Austin (1990, p. 61) de que “As ações só poderiam ser realizadas por pessoas, e, em nossos casos, é óbvio que quem usa a expressão deve ser o que realiza a ação”.

Assim, entre discursos e fazeres, o círculo hermenêutico tem limites bem definidos, exercendo sua ‘força’ nos contextos. Entretanto, o problema investigado não tem permitido uma representatividade diferenciada que possua delimitações mais específicas no campo e nas referência quanto a transformação do *fazer* numa perspectiva de convergências entre os departamentos. Por isso, a proposta é *ousar dizer fazendo*, pois, discutir sua complexidade epistemológica e as configurações que as muitas ‘vozes’ têm dado ao objeto, não é suficiente para redefinir os seus lugares e espaços-tempos. Uma vez que, as disputas que constroem os projetos, evidenciam, proliferam e intercambiam diversas formas de pensar e agir, com orientações às sistematizações diversas, distanciando-se da ‘consolidação’ da área. Sobre a qual é preciso clareza de que

Cada discurso constitui-se a partir de uma multiplicidade de outros discursos que originam e configuram a unicidade dele próprio. O indivíduo/sujeito que o assume é, portanto, o porta-voz dessa multiplicidade: ele é enunciator/enunciatório de todos os discursos embate na sociedade. No momento em que ele elabora o seu próprio, ele se constitui como mediador desses discursos. (BACCEGA, 1995, p. 58)

O contexto da formação está entre a posição de graduando/profissional que cria (*poesis*), com elaborações autorais, em detrimento de um currículo e suas ações, diferentes daqueles propostos nos discursos contemporâneos além dos muros das instituições. Ou seja, de um lado propõe a criação autônoma e autoral, ‘respeitando’ as proposições do(s) campo(s), contextos e sujeitos; do outro, são propostas fechadas que chegam à escola, como, por exemplo, os laboratórios de informática, o *linux* educacional, a *internet* precária ou ainda os usos das TIC’s e mídias como meros recursos para o ensino e a aprendizagem de conteúdos.

Assim, foram realizadas incursões em diferentes estudos, o que ampliou as possibilidades interpretativas para ilustrar as escolhas, aparecendo, ainda, o conceito de polifonia (BAKHTIN, 2013; BEZERRA, 2016; BRAIT, 2016), como aquele que aproxima as realidades, retornando à “combinação simultânea”, como destacado por Bakhtin (2013), ao apontar Dostoiévski como um autor do tipo polifônico, aqui relacionado à hermenêutica das propostas, por reconhecer que os currículos, discursos e práticas estão presentes nas multiplicidades de diálogos com as fronteiras de outros conhecimentos, uma das principais características do campo educacional. Sobre o qual pode-se afirmar, ultrapassa os próprios limites fronteiriços, por isso, as muitas formas de pensar o objeto para uma mesma graduação, ou seja, cada grupo com o currículo, no próprio contexto, escolhe e define como fazê-lo. Entretanto, esses movimentos complexizam mais o processo, pois deixam como entendimento que são muitas vozes e percursos, reforçando a presença contínua do senso comum com uma amplitude maior que as convergências da área, uma vez que as vozes permanecem independentes.

Parafraseando a obra acima, nos planos artísticos do autor, aqui como docente(s), discente(s) e pesquisador(es) (BAKHTIN, 2013, p. 5) “[...] suas personagens principais *são*, em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante.*” (grifo do autor). Portanto, implicado(s) na(s) sua(s) realidade(s), compreendendo a perspectiva da criação, como ação “artística”, na qual é objeto e ao mesmo tempo sujeito.

A polifonia está situada na ‘multiplicidade’ dos discursos nos currículos e práticas no processo secular da escola, esta última, por vezes se mostra contrária, ao realizar muitas das próprias ações na perspectiva do monólogo, definido-se como *lugar e tempo-espaco* que ensina o ‘melhor’ conteúdo e percurso. Pois, quando se coloca nos jogos da língua, cada departamento e grupo possui suas próprias concepções e as defendem como coerentes, colocando em evidência a diversidade, a qual se não estiver no jogo discursivo do campo, tende a ser

acantonada, e geralmente a justificativa é a sua exclusão e/ou indefinição pelos sujeitos nos espaços.

O conceito, portanto, amplia a reflexão da inter-relação nos currículos e nas (in)coerências dos fundamentos, sobre os quais há algo a ser considerado, a estruturação da área ainda é inicial, portanto, relativamente nova. Um exemplo desta afirmação está no primeiro capítulo, ao apresentar a gênese da pesquisa como egressa de outra versão do Currículo 1/DEDC I, com a qual não houve diálogo na matriz formativa oficial, sendo a primeira oportunidade extralinguística, por assim dizer, vinda de outros lugares, promovidas em outras experiências e interações, como professora de informática e no intercâmbio, mas que na graduação, se não houvessem outras experiências, não aconteceria. Como afirma Bezerra (2016, p. 194-195),

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades do autor, são sujeitos dos seus próprios discursos.

Com isso, não se quer apontar que por obrigação deve-se sugerir um percurso e/ou proposta fixa, ao contrário, expor a complexidade polifônica das bases que sustentam os currículos e a área, como um convite para a criação de outras possibilidades dentro dos cursos, para que aconteçam, consolidando seu(s) desenvolvimento(s). Encontrando no interior das experiências, outros desafios efetivam-se nos diálogos com/entre os sujeitos nas formações configurando-se em uma reviravolta, pois tudo é visto como inter-relação, entre tecnologias, mídias e educação, entretanto, ao aprofundar os conceitos e os entendimentos das suas construções, da literatura à práxis, o que fica claro é que podem acontecer de cada um fazer com as intencionalidades que lhes ocorrer, o que coloca em risco sua permanência e consolidação, pois para seu fortalecimento é preciso definir e propor, para que os agentes no processo, escolham quais referências devem fazer parte da formação. Afinal, o que são e o que significam? É o que se pretende refletir nas matrizes discursivas.

5.1.2 Sobre as falas e narrativas na tese

Antes de abordar as matrizes discursivas propriamente ditas, um esclarecimento se faz necessário sobre as transcrições que evidenciam as histórias que os colaboradores quiseram contar. O método de análise não trata diretamente de narrativas de histórias de vida (JOSSO,

2004), embora tenha algumas aproximações com o percurso de formação e atuação profissional. Principalmente, o aspecto reflexivo como uma formação experiencial, que influencia e promove muitas das indagações sobre a própria história. Outro dado é a tentativa em responder as questões que também são investigadas neste viés metodológico, assim como em muitos, que tratam da busca por coerência entre o formativo e o profissional, dos *entremeios* ‘entre o que se fala e o que se faz’. Pois, as entrevistas semiestruturadas são instrumentos também utilizados por esta perspectiva, por serem provocadoras dos entendimentos de outros, como parte das narrativas dos sujeitos, que ao responderem as questões falavam de si, o que acarretou de tensão e cuidado na delimitação das categorias, para colher em seus discursos os pontos relacionados aos objetivos e pressupostos. Nesse sentido,

Existe uma espécie de competência histórica entre as diversas formas de comunicação. Na substituição do antigo relato pela informação e da informação pela “sensação”, reflete-se a atrofia progressiva da experiência. Todas estas formas se separam, por sua vez, da narração, que é uma das formas mais antigas de comunicação. A narração não visa, como a informação, a comunicar o puro em-si do acontecido, mas o incorpora na vida do relator, para proporcioná-lo, como experiência, aos que escutam. Assim, no narrado fica a marca do narrador, como a impressão da mão do oleiro sobre o pote de argila. (BENJAMIN, 2000, p. 36-37)

Nos atos de aprender e ensinar utiliza-se das narrativas sobre as experiências para dar sentido aos processos e relações que estabelecem, vistas como o *entremeio*, a “cola” (KOLB, 2015), construídas nas mediações com o arcabouço teórico-metodológico, como uma das ações à proposição conceitual que está situada como parte imbricada. Tal aspecto é aqui incluído por conta das similaridades do narrar as próprias experiências em uma pesquisa que se propõe como participante e pautada na hermenêutica filosófica, pois no mosaico foram estas, que deram sentido e significado à investigação, identificadas principalmente através dos discursos, que busca-se elucidar.

Sobre os percursos com os componentes curriculares, todas as entrevistas relacionaram as experiências como aspecto que emerge fortemente nas problemáticas, para tratar uma questão que está no centro como elemento de equilíbrio, sobre o qual vislumbra como escopo: a formação. Ou como se poderia dizer, ‘forma-ação’, os caminhos *sobre* e *com* os quais é construída. Entretanto, como falar de experiências sem incorrer nos métodos de histórias de vida? Uma vez que foram estas histórias que ilustraram as experiências nas entrevistas?

Ao analisar as falas, constata-se que as perspectivas e narrativas estão imbricadas com o percurso hermenêutico, pois as histórias constituem uma das formas de pesquisa sobre o conhecimento de si (SOUZA, 2006; JOSSO, 2004), verso as reflexões e elaborações projetadas

das identidades, que (re)conhecem no fazer acadêmico e profissional, seu destaque como presença na dimensão essencial à formação. Apesar da aproximação não foi esse o sentido proposto na tese, assim, estão apenas ‘aparentadas’.

[...] a história [...] é vista como uma subdivisão da compreensão da existência. O homem, projetado para compreender, não tem outra opção senão conferir sentido à experiência da história, ou, por assim dizer, assimilá-la hermenêuticamente [...] Quem depende da linguagem e de textos não pode escapar à reivindicação dessa hermenêutica. Isso vale para a narrativa histórica. (KOSELLECK, 2014, p. 92)

Os fragmentos referem-se às pessoas, com as subjetividades e intersubjetividades pautadas no mundo da vida de cada um, ao mesmo tempo, pertencentes a grupos que poderiam ainda, serem compreendidos levando em consideração outras importantes categorias, que neste momento, não estão explicitadas, mas de forma basilar estão presentes, como, por exemplo, nossas identificações à consciência identitária de gênero, raça, classe, além das experiências diversificadas, estas últimas, incluídas como um dos elementos da investigação. O destaque de suas existências é também uma justificativa pela não inclusão, sendo cabíveis de ampliação à pesquisa, assim como, outras totalmente diversas, autorais e únicas, as quais a complementar. Cujas forças supõem estudos específicos em cada um destes direcionamentos que, em seus lugares, alteram e (re)significam outros modos de interpretar e interagir.

5.2 ESTRATÉGIAS E ANÁLISES DAS MATRIZES DISCURSIVAS

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiros semi-estruturados (Apêndices 1, 2, 3 e 4), no contexto e (re)conhecimento das proposições, convidando os colaboradores a falarem livremente. Foram organizadas em 3 grupos: (1) Docentes que atuam com os componentes curriculares; (2) Discentes egressos das disciplinas; (3) Coordenadores de curso. As análises estão organizadas por colaboradores, pois do ponto de vista das experiências, formações e atuações com os currículos, direcionam os discursos em entendimentos diversos. O Quadro a seguir (14) busca apresentar essas diferenças.

Quadro 14 - Perspectivas dos colaboradores

Docentes	Discentes	Coordenadores de curso
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e promoção da formação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Para quem são pensadas e propostos os currículos e formações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e acompanhamento da formação;

• Responsável pela formação;	• Recepção dos percursos didático-pedagógicos;	• Participante da reformulação curricular através do NDE;
• Acompanhamento e avaliação dos processos de recepção;	• Avaliação dos processos como co-participante;	• Acompanhamento da recepção;
• (Re)elaboração de outras ações.	• Escopo e referência às (re)elaborações.	• Reflexões sobre as (re)elaborações propostas.

Fonte: A autora.

As normas para as transcrições foram organizadas a partir das referências apresentadas por Koch (1992), sendo adaptadas para a extração dos dados que têm como objetivo deixar os argumentos os mais claros possíveis. As pontuações nas transcrições possuem significações, para facilitar o entendimento quando vistas nos quadros e/ou trechos selecionados.

Quadro 15 - Caracterizações para facilitar o entendimento das falas/narrativas

<i>Itálico</i>	os fragmentos das entrevistas estão neste formato;
[...]	possui trechos antes e depois que não foram incluídos por não serem considerados relacionados ao tópicos em discussão;
((comentário))	do pesquisador sobre o tópico;
...	foram suprimidos trechos menores como um palavra ou frase repetida.

Fonte: A autora.

• Etapas de interpretação e análise das entrevistas

- 1) Escuta das entrevistas;
- 2) Destaque/seleção das expressões/enunciados previamente definidos nas categorias;
- 3) Análise das semelhanças e diferenças dos discursos sobre a área;
- 4) Realizar um quadro comparativo das semelhanças e diferenças apresentadas.

Para a identificação e individualização das palavras, foi utilizado o *word cloud*⁸⁸ ou *tag cloud* que é um instrumento da *web* para a visualização rápida e analítica das mais citadas, apresentando-as como uma ‘nuvem’. Tal recurso permite checar as reincidentes nas falas, as quais ao serem expostas, ampliam a análise na apresentação dos dados, evidenciando proporcionalmente de acordo com a contagem. Este é um instrumento utilizado na navegação de *blogs*, aqui proposto para conhecer os termos que mais aparecem nas matrizes discursivas, que ao serem proferidos possuem significados que curiosamente estão relacionados aos

⁸⁸ Disponível em: <<https://www.wordclouds.com>>. Acesso em: 10 out. 2019

percursos dos colaboradores, ampliando a interpretação através das palavras. Em cada uma das etapas, foi feita uma tabela com as 17 primeiras palavras mais citadas. O objetivo é ampliar a compreensão do percurso hermenêutico e da(s) semântica(s) escolhida(s) pelos sujeitos, e assim, provocar reflexões sobre seus significados. Como um convite à reflexão:

O que é que *designam* as palavras desta linguagem? – Como demonstrar o que designam a não ser pelo modo como são usadas? E nós já descrevemos o seu uso. A expressão “esta palavra designa *isto*” deveria, portanto, tomar-se uma parte desta descrição. Ou: a descrição deveria ser formalizada. “A palavra ... designa ...”. (WITTGENSTEIN, 2009, p. 20)

Além das palavras, esta etapa apresenta os sentidos de ‘estar’ na área, cujo envolvimento é maior que a objetividade exigida, por isso, o exercício contínuo de distanciamento, o qual somente é possível, tomando distância dos processos e observando de outros ‘ângulos’. Assim, para o círculo interpretativo, foram considerados: (a) a leitura das narrativas e memorial que orientam a pesquisa; (b) ouvir e ler as transcrições relacionando às categorias; (c) retornar às palavras-chave que cada um enuncia e argumenta, buscando nas relações, os pontos que as esclarece.

5.2.1 Categorias das análises / entrevistas

Os estudos das matrizes sugeriram que nas questões houvessem variações aos roteiros apresentados, pois a realização de um único dificultaria o entendimento da diversidade encontrada. Assim, a sistematização em categorias segue a seguinte estrutura: (a) Tópicos comuns ou em aproximação nos três currículos: Inclusão e usos das TIC’s e mídias, cuja nucleação está no interior da organização e não nos endereços de formação e atuação profissional; (b) Tópico específico com a nucleação verso a EDUCOM: exclusivo do Currículo 2/DCH III que individualiza um dos núcleos na interface, como um dos escopos profissionais. As transcrições estão no *Compact disk-CD* (em anexo).

Quadro 16 - Categorias analisadas nas matrizes discursivas

DOCENTES	DISCENTES	COORDENADORES
Tópicos comuns ou em aproximação nos três currículos		
a) Percurso de formação com as TIC’s, mídias e educação	a) Estudos e pesquisas na área	a) Formação acadêmico-científica

b) Atuação com o(s) componente(s) curricular(es)	b) Relação com o ESC (Estágio curricular supervisionado) e TCC (Trabalho de conclusão de curso)	b) Pedagogia e as especificidades da interface
c) Currículo e inter-relação com as TIC's e mídias	c) Relação na área a partir e com a inter-relação dos campos (Educação e Comunicação)	c) O currículo e a inter-relação TIC's, mídias e Educação
d) Organização do componente curricular: ementas, referências, metodologias	d) Referências sobre a abordagem formativa e prática profissional futura	d) Organização do(s) componente(s) curricular(es)
e) Lugar, tempo e espaço dos componentes curriculares no curso	e) Espaços-tempos para a área na formação	e) Espaços-tempos dos componente(s) curricular(es) na matriz de formação
Tópico específico com a nucleação verso a EDUCOM		
g) Ampliação dos usos das TIC's e mídias e o núcleo de aprofundamentos dos estudos na interface Educação e Comunicação (EDUCOM)		

Fonte: A autora.

Os tópicos a seguir serão de análises das matrizes discursivas nos três grupos, docentes, discentes e coordenadores, a partir dos roteiros e categorias acima.

5.3 DISCURSOS DOCENTES⁸⁹

Os docentes expressam de forma pontual, as especificidades das formações, pautadas nas escolhas que não encontram em uma referência única, os direcionamentos que sugerem e tendenciam. Pois, as mediações muitas vezes estão mais relacionadas às próprias experiências, do que as propostas do/no campo, deixando a ideia de que são elaborações a serem incluídas, cujas formas e justificativas estariam na perspectiva do *dever*.

Assim, entre apreensão e intenção em acertar, escolhe-se as matrizes discursivas, pela 'força' das subjetividades e intersubjetividades que constituem/instituem o objeto. Pois,

[...] quando falamos em subjetividade, não podemos perder de vista que ela é formada a partir da materialidade construída pela manifestação dos vários discursos, instituindo um *eu* plural, o qual, por sua vez, manifestar, num movimento espiralado, sua reelaboração desses discursos, utilizando-se, para isso, da matéria-prima com a qual os discursos – os que ele “recebeu” e os que ele elaborou – se formaram: as palavras, os signos da sociedade em que esses discursos circulam. (BACCEGA, 1995, p. 23, grifo do autor)

⁸⁹ Para diferenciação entre os docentes e currículos, D (se refere a Docente) e M (Matriz Curricular), M1 para o DEDC I, M2 para o DCH III e M3 para o DEDC VII.

O “eu” destacado refere-se às inter-relações dos sujeitos nas mediações e a articulação entre as estruturas e percursos, do pesquisador/pesquisado, para dar sentido ao lugar (AMARAL 2005; AUGÉ, 2000), aqui situado como sustentação das proposições, análises das experiências e discursos sobre a interface, lembrando que os protagonistas são os interlocutores e criadores de todo o processo. Portanto, tomam centralidade para dar ‘corpo’ à argumentação.

A tabela a seguir, consta dos nomes definidos, sendo numerados e descritos para facilitar o acompanhamento.

Quadro 17 - Docentes que colaboraram nas entrevistas

Docentes	Formação
Docente_01_DEDC_I	Graduação em Pedagogia e Doutorado em Educação (em formação)
Docente_02_DCH_III	Graduação em Pedagogia e Doutorado em Educação
Docente_03_DCH_III	Graduação em Letras e Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Pesquisa Educacional, Linguística Aplicada ao Ensino do Português e Ensino da Comunicação Social
Docente_04_DEDC_VII	Graduação em Ciências da Computação e Doutorado em Eletrônica e Computação
Docente_05_DEDC_VII	Graduação em Comunicação Social, Doutorado em Epistemologia (em formação)

Fonte: A autora.

Os docentes apresentam a diversidade formativa através das histórias que contam, ajudando a traçar o perfil profissional. Assim, a escolha das entrevistas mostrou-se coerente com os rumos da pesquisa, pois a sugestão de um roteiro, deu abertura às experiências de cada colaborador, o que ampliou uma multiplicidade de ‘vozes’ que não se encaixam nas perguntas, assim foram mais provocações, pois não encerram nos limites que os nossos ouvidos gostariam de captar.

Na Tabela e Figura a seguir (Tabela 2; Figura 15) serão apresentadas as palavras mais citadas nas entrevistas.

A partir da individualização na tabela acima é possível a primeira vista, traçar uma linha de raciocínio dos termos e conceitos que subsidiam os estudos e as práticas docentes, o que reforça a tese, apresentando ao mesmo tempo, as diferenças entre os discursos e, conseqüentemente, dos percursos instituídos nos contextos. A ‘nuvem’ (FIGURA 15) propõe a mesma perspectiva de entendimento, a qual demonstra através das palavras que mais incidem, em formato maior e as demais, uma classificação das escolhas que atravessam a formação. Estes dois instrumentos têm escopos ilustrativos, de ampliação e alcance do que é possível conhecer e/ou observar.

Os tópicos subsequentes farão a análise das cinco categorias individualizadas sobre os discursos em consonância com os objetivos da pesquisa, são eles: a) Percurso de formação com as TIC’s, mídias e educação, b) Atuação com o(s) componente(s) curricular(es), c) Currículo e inter-relação com as TIC’s e mídias, d) Organização do componente curricular: ementas, referências, metodologias, e) Lugar, tempo e espaço dos componentes curriculares no curso.

5.3.1 Percurso de formação com as TIC’s, mídias

Da emergência no campo à inclusão das TIC’s e mídias, há um presente e intencional ‘desejo’ em criar novas possibilidades formativas, sobre as quais é preciso considerar, como afirma o *Docente_01_DEDCI*, as bases e críticas que alicerçam as interpretações, venham elas de onde vier, ou ainda, dos “*excessos*” que podem ser vistos apenas como ‘nomes de coisas e palavras’ que a pedagogia não dá conta, ficando a ‘critério das escolhas’ dos grupos e/ou sujeitos.

Nesse processo é o conceito de mediação que possibilita pensar e compreender a linguagem nas tentativas dos projetos didático-pedagógicos, no (re)conhecimento de que não existe uma única forma para promover a inter-relação. Portanto, o destaque para a ‘não referência’ da mediação como uma ‘forma de’, mas como mediações (MARTIN-BARBERO, 2014), *entremeios* que constroem os discursos e as aprendizagens.

As formações dos profissionais apresentam-se em muitas direções, com experiências que são próprias, como parte das escolhas pessoais que os constituem exatamente como são, desafio provocado pela pessoa que está a falar de algo que lhe é único. A ‘mistura’ e/ou encontro desses discursos em uma mesma área compõe o ‘quadro’ a esclarecer, ou obscurecer, pois, se há algo evidente, é a de que as respostas são pontuais, limitadas e sempre passíveis de (des)construções e ampliações.

A seguir, as narrativas docentes sobre **a própria formação na área:**

Quadro de entrevista 1 - Formação docente

Docente_01_DEDCI

[...] fiz pedagogia na UFBA, ... era mais generalista, mas eu às vezes acho que me fundamentou mais e me deu mais base do que esses recortes [...] minha pedagogia não foi tão recortada assim, como aqui, por exemplo, aqui é educação fundamental e ... chega no estágio eu vejo as disciplinas quase todas transitarem em educação infantil e fundamental e ainda a possibilidade de você fazer o estágio no ensino médio na parte de gestão, ..., é possível na parte de coordenação pedagógica, mas não vejo muitos entrelaçamentos [...] Eu sempre tive algum gosto por tecnologia e na UFBA, não tinha no meu ..., eu sou do penúltimo currículo antes desse aí... e tinha... na verdade tem um professor ((fala o nome do professor)), ele era muito entusiasta, colocava todos dentro de uma sala ... com um computador e não tinha infra-estrutura... ainda estava fazendo seu o doutorado na USP sobre televisão ... eu fui começando a gostar disso, quando eu terminei a graduação e entrei para o estado, para ser professora, eles fizeram um seleção interna para trabalhar com formação de professor e nós fomos especializados [...] Participei de vários encontros, os primeiros foram decepcionantes do ponto de vista de políticas públicas [...]

Docente_02_DCH_III

[...] fiz o curso de pedagogia e uma Especialização Gestão de Sistemas Educacionais, nem no curso de pedagogia, e nem no curso gestão, a gente teve formação relacionada com as novas tecnologias, até porque na época nem tinha, os computadores ainda estavam surgindo ..., lembro quando os computadores chegaram ..., já era professor aqui e ... a gente teve que fazer cursos específicos para os professores aprenderem a lidar com computador, salvar arquivo, fazer apresentação em Power Point e até então, ... aprendia, era usando, o que tinha era retroprojektor, tinha uma coisa chamado episcópio que projetava imagem de livros, slides e usava muito transparência ..., mas isso a gente aprendia na prática, não tinha muito o que discutir teoricamente, não havia discussão das tecnologias, depois com o advento do computador pessoal é que a gente começou a discutir. [...] No Doutorado é que eu fui pra linha de currículo e novas tecnologias, ... tiveram várias disciplinas ligadas a isso, com discussões e trabalhos.

Docente_03_DCH_III

Eu tenho Graduação do curso de Letras com formação em Inglês e na especialização eu trabalhei com Educação de Adultos, Lingüística Aplicada para o ensino de português, Pesquisa em Educação e Ensino da Comunicação Social... durante esses cursos eu não tive muito acesso às tecnologias. Na minha graduação como foi na década de 80, a gente não tinha muito acesso, ... já era na base do mimeógrafo e da máquina datilografia e na base da escrita manual, então durante a minha graduação realmente eu não tive acesso, durante as especializações [...], já apareceu computador ... na última especialização que foi Ensino da Comunicação Social, eu já tinha um computador e já digitava meus trabalhos ... Nas primeiras especializações eu não tinha computador e não tinha acesso ainda às tecnologias, assim tive acesso a transparência e ao retroprojektor nas minhas aulas.

Docente_04_DEDC_VII

A minha graduação ... em comunicação social com habilitação em relações públicas, [...] dentro da formação, eu já começo desde cedo romper... foi um curso que eu amei fazer pelo arcabouço humanístico formal que eu tenho agora, eu já tinha ao longo do meu percurso a certeza de que eu seria qualquer coisa, menos Relações Públicas... meu TCC eu já sai do campo e eu fui pensar que tinha que falar do campo das Relações Públicas, ...: "qual seria o lugar das relações públicas numa Escola Pública" e fiz meu trabalho e lá fiquei. Eu já saí da Universidade para ser Educadora... acabei precisando fazer uma formação Pedagógica, até para ampliar essa minha escolha, aquele lugar que eu tinha optado, mas sempre fazendo um diálogo com a Comunicação,[...] eu fui à Educação Básica, inicialmente com Ensino Médio ..., depois fui para a Educação Fundamental e Séries Iniciais ... isso exigindo de mim outros processos formativos ... eu fiz Pós-graduação em Educação, Mestrado em Ciências da Educação ... comecei a trabalhar tanto em Comunicação como em Pedagogia e ... fiz minha transferência [...] e foi lá de fato onde eu comecei a trabalhar, [...] com Arte e Comunicação e ...Arte e Educação, Comunicação e Saúde e ... eu descobri ... conhecendo o projeto de curso ... que existia esta disciplina TIC's, só que foi justamente no período ... tinha havido a reformulação curricular, acredito que eu fui a primeira ou segunda professora que atuou dentro desta proposta.

Docente_05_DEDC_VII

[...] fiz ciências da computação ... uma abordagem técnica e na Universidade que eu me formei era muito voltada ao mercado de trabalho, empresas desvinculadas da educação, mas só que nesse percurso, eu sempre tive o desejo de carreira acadêmica e ... na UNEB mesmo, fiz Especialização de metodologia do ensino superior ..., que eu já puxei para a aplicação de tecnologias na educação, depois fiz um Mestrado, ... era na área de Engenharia de Produção, ... era um grupo que estava preocupado com as bases da EAD no Brasil e foi um programa montado de uma forma diferente para época, porque eles usavam muito videoconferência e as pessoas estavam muito preocupadas com tecnologias na educação [...] a minha dissertação ... foi também com o uso de tecnologia para a educação, era bem no sentido do fazer, tanto na Especialização quanto no Mestrado. Tanto é que o Mestrado ficou “ênfase em mídia e conhecimento”, depois no Doutorado foi no Departamento que ... tem outra denominação ((dando a entender que fez fora do Brasil)), mas aqui foi reconhecido como Ciências da Computação, dentro de um grupo que se preocupa exatamente com tecnologias na educação [...] Então minha formação para resumir, ... tem esse lado tecnológico, mas a gente também ... sempre mantém uma perninha no que diz respeito à discussão teórica mesmo, o embasamento da teoria filosófica, que na verdade isso é o que é a base. São duas áreas que na realidade não estão separadas [...] Então é isso, hoje eu estou envolvido nesses termos. Eu gostaria de ter mais uma visão, bem mais filosófica, isso é a vida da gente e assim ... vai e vai se formando.

Fonte: Entrevistas.

Os docentes apresentam diversidades específicas de níveis, áreas e campos, sendo para cada um deles, um percurso individualizado que tem nas próprias escolhas, os lugares por onde transitaram. O *Docente_01_DEDCI* foi sucinto ao destacar a própria formação, sobre a qual vai apresentando ao longo da entrevista, com dados pontuais, expondo sua experiência de docente e formador na área de interface da educação com as TIC's e mídias, reforçando que as bases de orientação de suas práticas estão sedimentadas no departamento que hoje atua, o qual tem graduação em pedagogia, mestrado e doutorando com grupos de pesquisas na área.

Os demais ampliam a multiplicidade das formações: os *Docente_02_DCH_III* e *Docente_03_DCH_III*, destacaram que durante suas graduações e nos cursos subsequentes, tiveram raras oportunidades em interagir com a área, até porque, como afirmam, não fazia parte da realidade e do contexto, pela época e acessos que somente chegaram anos depois. Enquanto o primeiro iniciou os estudos na área, no doutorado, o outro conta na história sobre o curso no diálogo com a comunicação, a porta de entrada com as TIC's e mídias.

Quanto aos *Docente_04_DEDC_VII* e *Docente_05_DEDC_VII*, suas experiências estão marcadas pela diversidade formativa. Enquanto o primeiro inicia no campo da comunicação, espaço que não tem interesse em continuar, apesar das características de entendimento do humano, como afirma, opta pela docência, fato que acontece ainda na graduação. O segundo, com uma longa trajetória na área das tecnologias, deixa claro que esta foi feita na perspectiva do 'técnico', ou seja, de construções da computação, que a relação com o campo educacional foi uma preocupação que surge não apenas nas etapas formativas que participa, como interesse próprio, pois vislumbrava a docência na universidade como caminho profissional.

Como visto, enfatizam suas experiências e atuação na universidade sobre os modos como transitam com o processo que ‘incluem’ as TIC’s e mídias na graduação, de que são transversais nos currículos (ou deveriam), de formas diversas, como explicitam.

O tópico seguinte está relacionado às atuações nos cursos.

5.3.2 Atuação com o(s) componente(s) curricular(es)

Quadro de entrevista 2 - Atuação docente

Docente_01_DEDCI

[...] eu ainda não fechei um ano aqui, embora já tenha conhecimento de como isso aqui rola, porque desde que eu me envolvi com tecnologias foi a partir daqui, ...no departamento [...] trabalhei desde que eu entrei em Valença ((cidade do Campus XV da UNEB))... uma década, mais ou menos, com educação e tecnologias ... trabalhei muito com formação dos professores da rede pública ... com o aspecto profissionalização e junto a isso, as culturas de investimentos de políticas públicas e isso tudo faz muita diferença [...] se pudesse transitava todos os cursos, eu acho que é necessário, do ponto de vista da formação de qualquer pessoa, a gente vê pela casa da gente, a forma como as pessoas usam a tecnologia [...] procuro fazer que a aula e ... a aprendizagem sobre tecnologias seja na mesma proporção, na mesma perspectiva que eles trabalhem na sala, que a tecnologia entre e saia da sala de aula, sem ser a vedete, porque não é o objeto principal, único e definitivo do curso de pedagogia ... Alguns fundamentos me ajudam muito a esclarecer isso e de início a galera fica meio...tensa, mas eu gosto muito e acho que os resultados são razoáveis, então se a partir do estudo das redes sociais ((citando um exemplo)) eles construírem fundamentos do que são as tecnologias e o que é contexto de tecnologia digital, do que o contexto de tecnologia digital de comunicação e informação, eu acho que já está meio caminho andado... no final das contas, eu quero chegar é uma comunicação que emancipe, que consiga dialogar com a realidade de formação, ... dentro do contexto da realidade social, da realidade cultural dos alunos.

Docente_02_DCH_III

Eu atuei várias vezes com educação e comunicação no curso de comunicação social e uma disciplina chamada tecnologia da informação e comunicação e sociedade no curso de comunicação, pedagogia com educação e comunicação, educomunicação, tecnologias e educação, didática e tecnologias e foram essas.

Docente_03_DCH_III

Trabalho só com Linguagem e Comunicação [...] no 6º período eu não trabalhava com essa disciplina e quando entrou o núcleo, como eu sou da área de letras, me colocaram com essa disciplina linguagem e comunicação.

Docente_04_DEDC_VII

[...] eu nunca imaginei ao longo do processo de graduação estar trabalhando com TIC's ... isso foi sendo construído ao longo dos meus espaços dos diálogos da comunicação com a Educação e, como eu vinha da área de comunicação, para mim foi tranquilo [...] o colegiado achou muito interessante ... ainda não tinha delimitado esse campo e o diálogo inicial na ementa ... ao meu ver, generalista e assim ... as minhas duas experiências acabei trabalhando ... apenas dois semestres ... comecei provocando a disciplina, pedindo a eles a leitura de dois livros que eu considerava clássicos, interessantes para começar a pensar em uma perspectiva mais ampla antes de entrar nas TIC's essencialmente, ... eu fiz um diálogo inicial para eles estudarem e lerem a Dialética do Esclarecimento, essa foi à primeira discussão, ... e a dialética do mau, dois momentos, um mais crítico e outro na perspectiva ... da Comunicação, para eles entenderem essas questões das tecnologias que, a depender da abordagem, você pode ter uma coisa muito restrita ou do significado disto [...]

Docente_05_DEDC_VII

((o docente fala mais das experiências da pós-graduação do que da graduação))Está muito relacionado com o fazer mais ... é um fazer preocupado com questões de concepções de Educação, do que você compreende como avaliação, se compreende em ensinar e aprender, então essa interdisciplinaridade ... tem sido bastante boa, por que a gente acolhe pessoas de pedagogia, que muitas vezes tem boas discussões, mas que não se apropriou ainda desse lado mais técnico e a gente consegue juntar isso aí. Recentemente mesmo tive um orientanda ... que fez um game, eu achei lindo e maravilhoso, sobre o fato dela ser de pedagogia e o tanto que ela conseguiu se apropriar de coisas que às vezes, nem a gente de computação se apropria. Eu, quando lembro, chego a ficar meio até emocionado sobre o tanto que a gente conseguiu chegar lá [...]

Fonte: Entrevistas.

Quanto ao segundo tópico, veem no próprio percurso profissional os modos como atuam, ao destacarem, ainda que brevemente, como realizam a docência. O *Docente_01_DEDCI* situa a área no lugar de fala, ou seja, o curso de pedagogia, sobre o qual reforça, ainda que não nomine, o campo de conhecimento, relacionando à ênfase no *fazer*, buscando compreender as “*proporções*”, entre o ensino e a aprendizagem, que devem estar no mesmo “*grau de relevância*”, e para reforçar tal metodologia, exemplifica sua incursão nos contextos, os quais não são “os principais” do processo, mas *medium* através da comunicação, como possibilidade de emancipação dos sujeitos sobre os usos. Os docentes subsequentes (2 e 3), foram mais pontuais ao destacarem a atuação atrás dos componentes curriculares, compreendendo a pergunta de forma mais objetiva, como demonstram suas respostas.

Os docentes seguintes (4 e 5) possuem posicionamentos completamente diferentes, enquanto o primeiro destaca a influência da comunicação na formação, o que fica evidente com as escolhas para um entendimento crítico, que chama de “*perspectiva ampla*”, busca em suas referências os fundamentos às questões que envolvem as TIC’s e mídias na educação. O que contrapõe a abordagem do seguinte, ao escolher as práticas relacionadas à pós-graduação para responder, assim denota a princípio, um distanciamento do campo pedagógico na formação inicial, o que dá a entender que sua atuação no segmento investigado está relacionada ao modo de ‘apresentar e destacar’ as tecnologias e a pedagogia como áreas distintas, do ‘reforço’ que acha necessário com relação ao entendimento das concepções de educação, da presença da interdisciplinaridade e das “*surpresas*” que tem, de sujeitos do campo com apropriações da computação, salientando ainda que sente ausência de embasamento filosófico. O que subentende um profissional de outro campo fazendo uma incursão ainda não imbricada, pois o modo como socializa suas experiências é de distanciamento, uma vez que opta por falar de outro segmento, enfatizando ainda a própria formação, ao expressar a apropriação do pedagogo sobre tais dispositivos como ‘inusitado’.

Os tópicos seguintes não abordarão todas as narrativas, apenas os aspectos que buscam elucidar as categorias, sobre as quais nem todos falaram.

5.3.3 Currículo e inter-relação com as TIC's e mídias

Refletir sobre as proposições de currículo, nos coloca diante de contextos em transformação que alteram os modos de pensar ao promover sua construção. Compreendido como um campo de disputas e lutas, sua elaboração encontra na coerência com as referências centradas no sujeito a quem se destina, o escopo principal (ARROYO, 2013; PINAR, 2016). Na contemporaneidade, muitas outras questões adentram e exigem atenção, como, por exemplo, as questões sociais, culturais, de diversidade, gênero, classe, etapas de desenvolvimento físicas, psíquicas e cognitivas, entre outras demandas, que ampliam, as tentativas e alcance das ações planejadas. E junto a estas, as TIC's e mídias, entre desejadas e repelidas, ainda a espera de uma delimitação e referencial na pedagogia.

As ausências de clareza e objetividade nos processos configuram-se uma das questões principais, pois na graduação variam muito de um currículo a outro. Nas entrevistas, os docentes (com exceções) não se referem especificamente ao currículo oficial, aprovado pelo departamento (sínteses dos documentos apresentados no Capítulo 2), o que mais uma vez leva a entender que os direcionamentos são pautados nas experiências e intencionalidades próprias, ao afirmarem que utilizam e propõem a partir do que é “coerente” para o processo. O destaque para a área, como afirma o *Docente_01_DEDCI*, implica um longo percurso com a formação, especificamente na relação da educação com as TIC's e mídias, demonstrando através da sua narrativa, ‘preocupações’ que estão situadas na atuação e no próprio entendimento.

[...] a UNEB tem uma característica muito própria de tratar a tecnologia, inclusive eu considero talvez uma das instituições que eu conheço até hoje, que lida com isso de uma forma mais democrática ... sempre transitei com formação de professores para uso da tecnologia e labutei muito com algumas pessoas de USP, UNICAMP ((não nomina)), que foi ... durante muito tempo a base do MEC com a educação e tecnologias e que provavelmente, tenham influenciado até as reformulações curriculares de 2000 e alguma coisa para cá. Então ..., essas questões todas sempre permearam as minhas discussões do ponto de vista de entender, a minha característica com o trabalho, com tecnologia, [...] muito pautada no que eu entendo ... penso educação... o povo que transita o curso de pedagogia, atuando e podendo fazer com a tecnologia de comunicação e informação, com a mídia especificamente como a gente queira falar, sabendo o que está fazendo, por que ..., do quê, por que está em moda, porque todo mundo usa? ... é essa coisa de mobilizar a condição de reflexão sobre esse processos técnicos estejam eles atrelados as mídias institucionalmente falando, ... aos objetos específicos que cada um adquire,

quando eu adquiro um objeto, eu adquiro a funcionalidade dessas mídias, sem eles, maior parte do tempo nem passam longe de um tipo de compreensão desse, então, um pedagogo sair sem esse esclarecimento ... junta tudo isso e vem um outro processo que é a UNEB, por exemplo... a pessoa construir um ponto de vista sobre o contexto das tecnologias, sobre elas próprias. (Docente_01_DEDCI)

Ao mesmo tempo que destaca o percurso, reforça a relevância da diversidade das ações, pois, ao defender o posicionamento democrático da universidade com as escolhas, fundamentada em uma perspectiva contemporânea de currículo, parte das realidades dos sujeitos e formações como referência para o que constitui e constrói no conflito, na capacidade crítica “*pautada na consciência*”, como reforça, no diálogo com as fronteiras de outros conhecimentos, pois “[...] *a pedagogia precisa se ajustar em algumas coisas, por que temos uns excessos, umas perdas de tempo*” (Docente_01_DEDCI), a todo tempo, o lugar e o espaço aparecem para reafirmar que é no campo educacional que o objeto está situado. Continua descrevendo as especificidades da práxis:

[...] a gente vai conversar e acha os entremeios, os convencimentos e das mudanças necessárias, mais você tem que saber o que está fazendo e não adianta você assimilar, pegar as fases de tecnologias e fazer o que todo mundo tá fazendo e como você se sente e qual o sentido que a tecnologia tem, qual tecnologia, ou qual técnica específica lhe atrai ... tem a ver com sua forma de raciocinar e pensar, porque se não, ela vai lhe atrapalhar. São essas questões que precisam ser retomadas no curso de pedagogia, infelizmente a gente tem um curso que não tem uma dinâmica própria de estruturação e tem algo chamado MEC [...] (Docente_01_DEDCI)

Indaga, portanto, sobre os sentidos e significados da formação nos usos e entendimentos, de práticas realizadas e instituídas nas tentativas de autoria criativa do percurso didático, em um processo de reelaboração contínuo. O que corrobora com as observações que levam a esta tese, de que ao longo dos anos temos visto o currículo incluir as TIC's, sem, contudo, questionar os modos como se tem feito numa perspectiva de convergências na área.

A maior expectativa e ponto de encontro entre as considerações apresentadas estão relacionadas ao fazer pedagógico, uma vez que incluir, significa também saber como fazê-lo. Pois, os usos excessivos pelos sujeitos fora da escola alteraram as relações através das telas do *smartphone* e da *internet*. Hoje, o uso também implica um contato ‘instantâneo’ de interações velozes e curtas, com tudo o que for de interesse do sujeito, ‘bombardeado’ por *fake news* e *memes*, que crianças e jovens consomem e/ou produzem, isso sem acrescentar o tempo do jogo eletrônico, das redes sociais, do *WhatsApp*. Enfim, as interações são diversas e podem ser consideradas consolidadas no que diz respeito aos tempos conectados que passam diante destas.

Os estudos sobre os espaços-tempos da(s) escola(s) (CITELLI, 2017) têm enfrentado esta situação, pois, ao invés de conviver conhecendo, com projetos que ‘esclareçam’ suas elaborações, uma vez que não são mágicas, mas humanas, e como qualquer criação, há por trás intencionalidades, se denominarmos a mais incisiva, será a economia globalizada que impulsiona os usos, sem questionar ou pensar sobre. Diante disso, sugerindo uma mudança de atitude e escolhas, Turkle afirma que,

Nós tivemos uma história de amor com uma tecnologia que parecia mágica para nós. Mas, como em qualquer grande magia, funcionava inteiramente absorvendo nossa atenção e impedindo-nos de ver qualquer outra coisa que o mago queria que vissemos. Agora estamos prontos para reivindicar nossa atenção: experimentar a solidão, nossos amigos, a sociedade. [...] Esta é a nossa hora de voltar aos trilhos, reconhecer as consequências não intencionais de tecnologias às quais somos vulneráveis, para utilizar plenamente a resiliência que sempre nos pertenceu. Temos tempo para fazer correções e lembrar quem realmente somos: criaturas que tendem a apoiar até mesmo conversas arriscadas com franqueza, olhando diretamente para nosso interlocutor.⁹⁰ (2016, p. 428-429, tradução nossa)

Assim, a inclusão das TIC's e mídias no processo histórico da graduação é considerada para (re)pensar e (re)elaborar a partir dos movimentos que veem dos contextos como necessários e urgentes, como o *Docente_02_DCH_III* apresenta em sua breve análise sobre a ausência da prática, e, ao mesmo tempo, as incoerências da inter-relação dos sujeitos com os avanços feitos, que nos tornaram “*deslumbrados*”, necessitando resgatar outros processos de mediações.

[...] a tecnologia virou a espécie de um sujeito no discurso pedagógico e acabou abocanhando uma... centralidade..., mas na prática, não, ... a gente acaba fazendo mais teoria. Eu acho que,..., os professores e os alunos deveriam aprender coisas ligadas ao uso, ter ... um aprendizado prático, tanto que a tecnologia ... a gente fez oficina ... tecnologia e educação, [...] ou as pessoas vão aprender a elaborar coisas ou deixar com o que elas já sabem, por que... já dominam celular, dominam isso e aquilo e o que a gente teria que agregar era um tipo de saber que fizessem que a pessoa aprendesse, por exemplo, critério de discernimento daquilo que recebe e que repassa e a discutir uma espécie de ética do uso daquilo, por que as vezes, as pessoas compartilham coisas absurdas [...] como, por exemplo, imagem de acidente, gente morta, gente matando outra, então ... do ponto de vista teórico, eu acho que deveria discutir uma espécie de ética do uso e critérios ... discernimento

⁹⁰ Abbiamo avuto una storia d'amore con una tecnologia che ci appariva magica. Ma come in ogni grande magia, essa funzionava assorbendo interamente la nostra attenzione e impedendoci di vedere altro a quello che il mago voleva che vedessimo. Ora siamo pronti a reclamare la nostra attenzione: per sperimentare la solitudine, per i nostri amici, per la società. [...] Questo è il nostro momento per rimetterci in riga, per riconoscere le conseguenze non volute di tecnologie a cui siamo vulnerabili, per utilizzare appieno la capacità di recupero che ci è sempre appartenuta. Abbiamo tempo per apportare correzioni e ricordare chi siamo veramente: creature portate a sostenere con candore anche conversazioni rischiose, guardando dritto negli occhi il nostro interlocutore.

para o uso ... E do ponto de vista prático seria, ... para agregar uma espécie de capacidade de você elaborar o conteúdo, não só de receber e repassar que é muito fácil ..., não só de chegar à sala de aula e levar um vídeo que você baixou no youtube, mas também ... poder produzir um ... criar [...]
(Docente_02_DCH_III)

O docente questiona a ausência de ‘critérios’ na formação, afirmando que os discentes têm pouco entendimento sobre os usos com as tecnologias, e não é o único a destacar este aspecto das tentativas de mudanças a serem implementadas. Ao citar as oficinas, deixa em aberto que não têm sido suficientes, que estão fora dos contextos institucionais, entretanto, estão na vida, ultrapassando uma linha “ética”, o que evidencia a necessidade de estar no currículo, pois têm sido cada vez mais fragmentadas e desconectadas, portanto, um cuidado filosófico, antropológico, psicológico e pedagógico sobre o pensar as ‘coisas’, na interação e imbricamento com estes aparatos tecnológicos. Enfatiza ainda, a força que a velocidade da difusão informacional tem na sociedade contemporânea, de impulsionar fora das instituições, como afirmava Lévy (1993), “inteligências coletivas”, mas que na atualidade deixam de ser de estímulo à cognição com ética e coerência crítica sobre o que se faz, exigindo uma revisão dos usos sem reflexão, cujas leituras “aligeiradas” acarretam claramente novos desafios.

É notório que as sistematizações temporalmente definidas, fragilizam os direcionamentos que poderiam ter para o currículo e as etapas formativas. As relações, temas e problemáticas de outros campos passam a fazer parte da estrutura e organização curricular, o que agrega, por assim dizer, oportunidades, como um diálogo ampliado com a linguagem, a comunicação e as leituras de mundo (FREIRE, 1987) para além do pedagógico. Como afirma o Docente_03_DCH_III, referindo-se ao currículo com o núcleo de aprofundamentos de estudos em EDUCOM:

[...] quando trata das diversas linguagens até que é, ... familiar a gente trabalhar e ... vem já conteúdos que eles ... trabalharam em educação e comunicação, nas outras disciplinas,... a questão da linguagem imagética, da linguagem verbal, não verbal,... a linguagem em movimento e a linguagem estática ... toda a questão ...dada à questão do impresso e do cinema, então dá para trabalhar isso ... a internet ... e as redes sociais. Mais quando chega em semiótica é um outro mundo que se abre para eles [...], que na realidade tem sido ..., um dos conteúdos que mais animam [...] porque ... está em todos os aspectos da vida, inclusive a gente fez uma visita ao shopping e foi ... um trabalho muito interessante, porque eles conseguiram enxergar semiótica nos mínimos detalhes das lojas, das propagandas ... nós vimos um filme, eles conseguiram ver no roteiro do filme várias nuances da semiótica, até na forma do ... comportamento dos personagens, então foi um trabalho muito interessante fazer, porque eles viram que a semiótica não é um bicho de sete cabeças que se apresenta ... na realidade ... precisa ser mais explorada, inclusive na educação ... faço questão de trabalhar também em consonância

com o estágio porque eles vão para a escola e é uma oportunidade ... observarem tanto a semiótica nas entrelinhas do trabalho escolar, quanto as linguagens que a escola se utiliza ... restabelecer a comunicação na escola.

À medida que aborda outras áreas e campo, o docente afirma as ampliações formativas e cognitivas através do diálogo com a comunicação, mas que não estão no currículo dos demais departamentos (Currículo 1/DEDC I e Currículo 3/DEDC VII), somente é visível no currículo que atua com componentes curriculares além do obrigatório (Currículo 2/DCH III), tocando a inter-relação, o que também implica a interdisciplinaridade, como uma interpretação de suas leituras.

Assim, os aspectos citados corroboram com o *fazer* de um currículo com a multiplicidade e complexidade presentes nas fronteiras, sendo que neste caso, trata-se de um campo de conhecimento consolidado, o qual com todas as críticas, depara-se com inúmeras tensões que não cabem aqui, mas que impulsionam até os modos como propõe as ações. O que é recorrente nas pautas que questionam é o “*como*”, a metodologia é ‘desejada’ pelo campo educacional para entender além dos discursos, aspecto perceptível em todas as entrevistas, pois de uma forma ou de outra, questionam os percursos, a “*forma*” como afirma a *Docente_04_DEDC_VII*,

[...] a gente não aprende a forma, de quais formas poderíamos ver, ... essas TIC's na sala, ... que é um dos elementos dentro dos componentes e ainda assim, eles avaliam ... salvo engano em 2010 passou por um processo de revisão curricular ((se referindo ao departamento)) ... parecia muito na fala dos alunos ... eu acredito que é ... incipiente do currículo e ... faço uma crítica paralela, falei que os fatos a gente chama de Tópicos Especiais em Educação ((se referindo a uma disciplina do que pode ser espaço para estudos na área TEC)) com a carga horária de 450 horas ((para todo o curso, dividida em disciplinas relacionadas a tópicos ofertados em 90 horas cada)) que, embora a proposta curricular apresente caminho ... o lugar do tudo é um lugar do nada é a análise que eu faço, ... a gente não consegue fazer lá, o que o currículo propõe, a proposta do curso que a gente usa, a TEC para discutir com os alunos, o que faria a escola do que iria discutir e isso não acontece e ... são ofertadas de acordo com disponibilidade dos professores e ... escolhem uma área que seja do seu interesse e domínio.

A narrativa acima apresenta muitos aspectos do currículo de matriz única, a iniciar com a dificuldade já acenada por todos até agora, de entendimento, em seguida as escolhas que fazem que não têm dado conta em responder as questões postas pelos grupos à realidade na qual atuam, deixando claro que as intencionalidades com os objetos de ensinos das TEC's são, por vezes, individuais. Das diferenças percebidas, lembrando que a referida fala é de alguém que parte do campo da comunicação para a educação, – o que altera os questionamentos –, ao

que parece, não estão discutindo e buscando alternativas às TIC's e mídias na pedagogia, ainda é uma problemática nos contextos, relacionada a outros cursos de licenciaturas, inclusive de ciências da computação. O que fazer? Ouvir e propor. Acrescenta ainda que

[...] as relações do pedagogo com as tecnologias ... estão tão distantes como qualquer outro profissional que atua na Educação, que vem das outras Licenciaturas, daí ... as angústias ... hoje que a gente passa pelas tensões de como ampliar o potencial Educativo, o que as redes sociais têm, isto é, na escola é apenas um problema ... que não é pensado, ... nem usa os potenciais que essas tecnologias têm, a gente constata ... se o currículo entendesse que a formação do pedagogo não pode passar pela assunção, que o diálogo precisa ter com a comunicação é fundamental para ser pedagogo. Então se o currículo não leva isso em conta, essa debilitação e ausência vai aparecer na formação. ... que é justamente isso que acontece. Por que ... o pedagogo e os demais professores que veem de outras Licenciaturas têm essa dificuldade? (Docente_05_DEDC_VII)

Outro dado relevante ao(s) currículo(s) dos dez departamentos é a assunção das TEC's (Anexo 25), destacada acima como “o lugar de tudo é o lugar do nada”, o qual enfatiza muitos tópicos, vistos como pontuais ou ausentes na consolidação de estudos para o campo, alguns deles referindo a área. No processo de escolhas, há um claro posicionamento sobre a necessidade de diretrizes, o que não significa seguir orientações, mas construí-las nos contextos com as tensões fronteiriças, entretanto, é um problema na docência, seja na formação ou daqueles que a promove. Enquanto a falta de definição das TEC's mostra-se como algo a ser revisto no âmbito da realização do currículo, de acordo o *Docente_05_DEDC_VII*, o *Docente_DEDC I* tem outro posicionamento, ao afirmar que,

[...] só tem essa disciplina específica, ... mas tem, ... um tal do TEC ... e tem 200 e tantos tópicos, eu particularmente me agarrei em alguns ..., tem um que é educação, comunicação e mídia que são 90 horas, maior que a disciplina ... [...], trabalhava com didática, tem a parte de recursos e ... com minha base ou eles já tinham sido meus alunos ou ainda iam ser, terminava que isso ia casando.

Assim, enquanto o primeiro destacou como crítica os “excessos” de temas, para o segundo, configuram-se em oportunidades formativas de outros estudos na área, como um *dever* propositivo e positivo, de abertura à ampliação dos estudos, como acréscimos às disciplinas obrigatórias. Dos docentes que concederam entrevista, três atuaram com o Currículo 3, destes, apenas um reconhece como ampliações, reforçando o que foi dito sobre a (in)definição, que deixa em aberto à disponibilidade, intencionalidade e interesse do docente em trabalhar com o(s) tópico(s).

As indagações com a área estão presentes como um aspecto que não encontra ‘consensos’, sobre quais caminhos seguir, pois, cada docente apresenta a própria experiência:

[...] quando eu vou trabalhar com os meus alunos de pedagogia ou de qualquer outra área, ... procuro caminhar nesta perspectiva, aí casa muito com o que às vezes as pessoas dizem também de ser muito teórico, [...] Pra mim tem outro entendimento ... é o fundamento. Eu acho que as pessoas estão confundindo teoria com discurso, os discursos que ficam para cima e pra baixo é uma coisa, o fundamento desse discurso e da prática é uma coisa diferente, então, eu na condição de pedagoga ... fico vislumbrando o meu aluno de pedagogia ... às vezes eu acho que alguns contextos transitam muito, quando a gente entra nestas classificações e que me perdoem os adeptos da educomunicação, ... porque eu não conheço profundamente o que ela está falando, [...], eu fico preocupada com essas nomenclaturas como se elas fossem garantir a relação ... a gente está precisando muito rever a forma, não o conteúdo, eu acho que tudo que a gente tem dá para trabalhar ..., a perspectiva, a forma de fazer, então digamos ... o objeto de estudo, o fazer pra mim é o objeto em movimento, ... se eu movimento aquilo de alguma maneira e se quem vai fazer, está trabalhando fazendo, ... então eles iam demandar isso [...] (Docente_01_DEDC_I)

A perspectiva acima busca na epistemologia dos objetos de ensino, sua relação com a realidade e contexto, o que denota que por trás das proposições, ao menos em uma delas, a preocupação com os “*fundamentos*” está presente para ressignificar os discursos. Entretanto, a abordagem não se apresenta relacionada a uma caracterização ou termo específico, mas às TIC’s na educação. Cada grupo age, sem, contudo, problematizar e potencializar a interface, também a partir das outras formas de pensar e promover, a qual não é de responsabilidade de um único campo, mas de todos aqueles que vislumbram tal possibilidade, evidenciando que a pedagogia precisa dialogar mais com as fronteiras dos outros campos (GENNARI, 2003).

A reflexão acima remete a muitas direções, das referências que orientam os discursos, aos percursos pautados em uma proposta de currículo, na qual o sujeito e sua ação sobre a realidade estão na centralidade da prática didático-pedagógica. O mesmo ocorre com a EDUCOM que se sustenta na pedagogia organizada por projetos e nas problemáticas demandadas pelos sujeitos, cujo entendimento parte da experiência no próprio fazer, em um viés extensionista desde as primeiras ações, além do movimento compartilhado nos contextos para o planejamento do que virá a constituir-se como ação, o que corrobora com a prática defendida pelo Docente_01_DEDC_I. Assim, as abordagens em espaços diversos, com pouco ou nenhum diálogo, convergem em alguns aspectos da interface, nos quais as tecnologias e mídias não são “*vedete*”, o elemento principal, ao contrário, o pensar e crítico e criativamente é o que fortalece a interpretação da “*coisa comunicativa*”.

Assim, os projetos são ‘aparentados’, com aproximações das concepções e perspectivas no fazer, mas não em discurso. O elemento ‘in-comum’ precisa ser esclarecido, uma vez que reconhecem como parte das realidades, implicando nas “*formas*” que deveriam ter para serem repensadas, pois “[...] quando olhá-los, você não verá algo que seria comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, aliás, uma boa quantidade deles.” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 51). Aqui, incluindo também o Currículo 3, com a fala de que é

[...] interessante que o Pedagogo tenha essa formação ... porque suas escolhas, os seus percursos, sua vida real como Educador vai depender justamente de que mundo, de que perspectiva teórica ele vai se assentar. [...] não é suficiente falar das TIC’S, é suficiente para quem? ... a gente não pode perder de vista o direito do aluno de ter esse conhecimento mais amplo, que permita uma formação que dê conta desta lacuna ... eu já gero um conhecimento político como Educadora ... a relação Comunicação e Educação, ...se resume em estudo de informática ou conhecimento ... estrito da tecnologia é uma visão extremamente reducionista, mais ainda muito presente.... acho fundamental compreender e é por isso que acho que está relacionada, ... com a questão que estou chamando deste lugar da Epistemologia e as tecnologias, justamente por que hoje ... para a sociedade que a gente vive ... pensar em Educação sem pensar na Comunicação é um grande equívoco e o pensar exige de mim práticas, exige de mim conhecer em que lugar o meu pensar ... assenta, para que eu tenha certeza que é isso que eu quero ou não, eu estou chamando querendo fazer uma referência [...]Então ... as intencionalidades, eu acho que é importante sim para a formação mais ampla, para que permita ao aluno ao chegar e, quando ele for falar sobre as tecnologias e os vieses, mas antes disto, ele tem uma compreensão anterior como Pedagogo que irá se debruçar e pode entender por mais tempo as tecnologias. (Docente_04_DEDC_VII)

Outra ‘força’ que impulsiona as matrizes se refere às práticas dos docentes, os quais “*esperam*” que a formação de fato toque nas possibilidades do *fazer* as experiências. E, quando se referem a estas, questionam sua sustentação nas palavras e enunciados proferidos que não chegam diretamente às ações. A compreensão mais pontual é dos graduandos, quando afirmam que aprendem mais sobre um conceito, de mídia-educação, por exemplo, quando vem acompanhado da ação, em um movimento que constroem pela experiência. Os quais afirmam, que ao “*ouvir*” falar dos conceitos e da práxis, ficam na “*expectativa*” de um entendimento que não se consolida, como, por exemplo, ao construir um mapa conceitual ou um projeto, passam a compreender melhor, especialmente, quando atuam.

5.3.4 Organização do componente curricular: ementas, referências, metodologias

Sobre este tópico seguem direcionamentos diversos nas caracterizações apontadas no Capítulo 3, os quais não denotam uma definição e apropriação consensual. O *Docente_01_DEDCI*, atuou com dois dos currículos analisados, possuindo mais experiências com a proposta utilizada pelo DEDC VII, o que dá indícios sobre o quanto as análises dos documentos podem ser diversas, pois demonstram que mesmo definidos por escrito, é no *fazer* que ganham a(s) forma(s), e para isso dependem muito dos discursos e ações que promovem.

Eu transito aqui ((DEDC I)) muito próximo do de lá ((Departamento de Valença)), embora as ementas sejam muito diferentes, ... algo que eu venho entendendo até pelo meu trânsito de formação de professor para uso das tecnologias além da UNEB ... eu acho que essa ementa já veio do currículo anterior, eles mudaram o currículo e trouxeram a mesma ementa, porque antes pelo que eu sei ela era casada com didática, ... não me incomoda constar lá, discutir a relação com didática e currículo, por que estou formando pedagogos, então eu procuro trabalhar na perspectiva que eles retomem todos ... na medida do possível, os objetos que eles já trataram em pedagogia, para a gente entender, a partir do que eu preciso ... e do que é o fundamento de cada coisa dessa que eles definem.[...] tem a parte comum da disciplina, ... procuro dar conta da ementa, ..., na parte principalmente que trata das relações, os componentes e os elementos do currículo e da didática [...] (*Docente_01_DEDCI*)

Para referir à metodologia com o discente continua:

Primeiro vai fazer um plano de estudo ... entender tecnicamente faz diferença e isso pra mim é claro e não tem como eu ficar dizendo você use, até por que nos meus estudos o que eu vejo, o professor precisa ser formado da maneira que se espera que ele trabalhe e não dizendo a ele como deve trabalhar... eu gosto muito da ementa daqui nesta perspectiva, de que me deixa à vontade para construir fundamentos com os meus alunos... combina muito com que penso desde o início ... outra questão que é da ementa daqui, a superação dos processos sociotécnicos capitalistas... a gente precisa fazer, se der errado a gente vai estudar e entender por que deu errado, então eu procuro trabalhar a tecnologia muito com essa perspectiva, eu reconheço que dá um trabalho danado a mim, por que cada aula, cada projeto e cada coisa que eles trazem eu tenho que digamos assim, fazer um remexido no meu pensamento. (*Docente_01_DEDCI*)

De forma pontual e clara, o argumento acima sinaliza a necessidade do ‘ir além’ da pragmática discursiva como único meio para propor a ação, pois destaca a necessária construção de experiências como um dos objetivos. Os demais docentes apontam a contínua reformulação que o(s) currículo(s) precisa(m), com destaque às ementas, ao serem questionados sobre a possibilidade de alteração ou não, se dariam conta da formação.

O *Docente_02_DCH_III* fala da importância de um direcionamento mais específico, por considerar algumas, “ *muito abertas*”, ou seja, com interpretações a serem feitas de acordo com cada lugar e espaço-tempo, afinal ao que se propõe?

[...] acho que deveria fazer umas revisões de ementas, eu acho que algumas ... são muito abertas e tem muita coisa ... não ajuda muito, ... acho que tinha ser mais focado, não sei. [...] tem que investir na coisa prática, da competência prática e na discursão ética do uso, mas eu acho que com as disciplinas que nós já temos dá para fazer isso, ... que é só uma questão de focar. (Docente_02_DCHIII)

Assim, direcionam com constância aos “*aspectos práticos*”, para compreender os modos como atuam, cuja formação está pautada em proposições pensadas e geridas como possíveis convites às dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Aspecto que se torna um complicador quando a atuação e as reflexões são feitas dentro do(s) componente(s), sem relacionar com os demais e a realidade, negligenciando a convergência com os avanços e a inovação, a partir da articulação ‘prometida’ discursivamente.

O *Docente_03_DCH_III* afirma não conhecer as demais ementas do currículo, entretanto, questiona a que leciona, destacando a ausência e/ou necessidade de aprofundamentos.

[...] Eu não conheço a fundo as outras ementas das disciplinas do curso do núcleo de EDUCOM, eu conheço a ementa da disciplina que eu leciono, é uma ementa bastante longa, são conteúdos muito ((não completa))... que necessitam de um grande aprofundamento e também são conteúdos que parece que a turma está iniciando naquele assunto, por exemplo, lá têm introdução às teorias da comunicação ... é a primeira vez que eles ouvem, porque no curso de pedagogia nos períodos anteriores eles não têm acesso.

O desconhecimento apontado acima, não é exclusivo da formação do pedagogo. Como afirmou o *Docente_01_DEDC_I*, o excesso de fragmentações pode incorrer em incompreensões por conta das rupturas não pensadas nos aspectos acadêmico e profissional do campo. O fato de não conhecer as ementas de um currículo que atua é uma escolha (não deveria), cujo propósito é difícil de ser analisado, pois haveriam muitas interpretações aos posicionamentos postos, imersos nas subjetividades e intersubjetividades que tencionam e orientam o próprio fazer, que nem sempre ficam claros com a entrevista e/ou observação das práticas, mas sim, através de um contínuo acompanhamento, dialogado e discutido com os docentes na graduação.

Nesta perspectiva, a *Docente_04_DEDC_VII* destaca os excessos que são importados da realidade a serem incluídos, do estudo crítico da interface, como a perspectiva educ comunicativa que poderia potencializar a inclusão e estudos das mídias e tecnologias, necessário ao percurso “*educativo e deseducativo da mídia*”.

[...] o currículo não foi esse lugar da formação, ele não conseguiu... sequer trazer provocações. É como digo, as TIC'S têm chegado na formação pedagogo como componente curricular, ...no caso estrito, voce pode ouvir inclusive na fala de alguns egressos. Ou você tem uma professora que discuta o campo das comunicações de maneira geral, das teorias, tentando fazer um link também com a Educação e, portanto, para ele se distância. Eu lembro que minha crítica no início ((destaca questões dos discentes)) “Professora nós viemos aqui para saber como vamos usar o Computador!”...não com muita clareza da dimensão do que seja as tecnologias... “a gente quer saber como se usa as tecnologias na sala que aula”...que também é importante e fundamental, mas... questionam “porque a gente tanto tem que ler Horkheimer, tem haver com as TIC'S, para quê isso?”, ...e até você conseguir aproximar essa percepção, aproximar não, ...isso depende do tempo de cada um..., essa resposta à sua compreensão e a dele também toma um tempo no processo. (Docente_04_DEDC_VII)

Outro aspecto recorrente é a atuação docente com muitos componentes da matriz no curso, ou seja, o ‘ensino’ de muitas disciplinas, nem sempre convergentes, o que pode distanciá-lo da realização de pesquisas para resolução das problemáticas na área, dispersando das questões, de um semestre a outro. O *Docente_05_DEDC_VII* afirma não recordar da ementa, e relaciona à atuação em outros cursos, tal afirmativa é observável em outras realidades, fragilizando a área e o campo, pois, a realização de pesquisas além do ensino é exatamente superar o distanciamento entre discursos e práticas, pois, não ocorrerão sem ações contínuas, revistas e reformuladas.

Eu não tenho certeza, eu não conheço bem o currículo de lá, porque... atendo outros cursos e eu nunca parei para pegar a grade e analisar o projeto pedagógico. E por sinal eu gostaria de fazer uma análise geral... o que é a UNEB, o PDI da UNEB e projeto específico. [...] A ementa talvez pudesse modificar um pouco o currículo, trazer mais neste sentido, porque... está se falando muito dos aspectos sócio-culturais, políticos e essa outra parte de educação e comunicação deveriam aparecer mais. [...] há sempre qualquer coisa que a gente ensine, sempre vai haver algo de apropriação, talvez..., não há apropriação, que eu gostaria que houvesse. E por quê? (Docente_05_DEDC_VII)

O Currículo que o docente atua, tem outros componentes a serem ofertados, desde que sejam demandados como proposição dos agentes, as referidas TEC's. Entretanto, parecem distantes, assim como, não é único a destacar as muitas áreas que interage, afinal quem é

‘convidado’ para promover a formação? O *Docente_01_DEDC_I* também destacou esta realidade, porém, o perfil apresentado na sua narrativa demonstra um envolvimento com a pesquisa na área para retornar à práxis. O que mais uma vez reporta à formação do docente, o imbricamento com a pesquisa e práticas extensionistas no âmbito do ensino, assim como a(s) intencionalidade(s) e o agir dos sujeitos nas escolhas profissionais, da ‘consciência’ qualificada com as TIC’s e mídias como opção.

5.3.5 Lugar, tempo e espaço dos componentes curriculares no curso

Há um lugar, tempo-espaço para a área no currículo? Como enfatiza o *Docente_01_DEDCI*, geralmente não são realizadas análises sobre o componente obrigatório ser no último semestre, momento da saída dos discentes e do TCC, o qual não é construído no último semestre, mas durante a formação, pois, vai acontecendo ao longo da trajetória do estudante. Haveria uma caracterização e delimitação mais apropriados?

O lugar de educação e tecnologia no currículo de Salvador é o 8º semestre, então eu ainda não parei para analisar isso... ainda estou tentando achar um entendimento [...], mas em Valença ((cita o departamento que passou a maior parte de sua experiência, que atua com o currículo 3))... por exemplo, é 3º semestre, ((na matriz é 4º))... então eu acho que talvez isso faça alguma diferença, ...lá eu sempre trabalhei nesta perspectiva, tem a parte dos elementos fixos digamos assim, ...da disciplina, são conceitos e elementos que são obrigatórios... eu pude construir o caminho da tecnologia, então pra mim cada final de semestre tinha dois ou três alunos fazendo monografia sobre educação e tecnologia, então a gente vê que tem esse pertencimento, [...] Aqui eu estou professora desta disciplina, então pra mim ela está solta, sozinha, embora eu tenha trabalhado o semestre passado já com avaliação... eu acho que não teria necessariamente criar um mundo de disciplinas, se não a gente mudaria o curso de pedagogia para EDUCOM... agora eu acho que talvez modificar de lugar, eu estou achando meio perdida... até porque não tem como você retomar essa galera depois, [...] não sei se a gente precisa necessariamente de um outro componente. (Docente_01_DEDC_I)

Enquanto salienta que não vê a necessidade de mais um componente curricular, afirmou anteriormente que foi através das TEC’s, ou seja, um segundo componente além do obrigatório, que conseguiu ampliar as perspectivas e dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão com a área, o que lhes possibilitou compreender além dos limites de 60 horas, a qual não é suficiente para uma construção tão complexa como afirmou o *Docente_04_DEDC_VII*, de que nestes, as experiências teriam centralidade a um maior entendimento, pois, é, na prática, que se consolidam e são recriadas, como afirmaram também os demais. Os quais destacam ainda, pensar ser insuficiente a carga horária de apenas uma disciplina.

[...] Eu acho que o currículo necessita urgentemente ser repensado e as 60 horas de longe, não dariam conta de você fazer as duas coisas que eu considero importante, que é situar as TIC'S dentro de um campo de conhecimento, essa relação das tecnologias que não pode ser pensada estritamente, mas aquilo que os alunos... na sala de aula como é que se processa.[...] eu acho angustiante é a não materialização do que as TIC'S, no processo formativo do Pedagogo apresentado numa disciplina... com viés que entendo que ainda não abarca essas angústias do pedagogo numa sociedade da informação. Então, acho que em relação ao local [...] a lacuna seja a carga horária, que não seja suficiente e ainda essa perspectiva interdisciplinar que as TIC's precisariam... estar materializada no curso e no corpo do currículo. [...] ampliar essa abordagem, ...poderia ter mais de uma disciplina... trabalhasse primeiro situar essas inter-relações da Comunicação e Educação, um lugar desse encontro para que depois... as TIC'S, poderia ser um caminho [...] (Docente_04_DEDC_VII)

Ao mesmo tempo que destaca a necessidade de mais um componente, o docente não reconheceu as TEC's como esta possibilidade. O que denota a importância das descrições claras quando referidas no currículo, pois, a ausência dos termos/conceitos e perceptivas em planejamento, fica a lacuna e espera de que um docente-pesquisador inclua isso na formação inicial, que no caso do Currículo 3, deixa em aberto para que possa ocorrer. A dependência, entretanto, está sob demanda 'se houver' dos docentes e departamento, mais do primeiro que o segundo, como é possível ver na afirmação a seguir:

[...] essa disciplina deveria vir desde início e ela está mais no meio, do meio para o final... Então, eu sempre proponho um algo mais para se discutir, não é que a ementa dá conta e, como é uma disciplina só, com 60 horas... as coisas que eu gostaria de discutir não dá conta..., não deveria ter uma disciplina... pelo menos duas. [...] Por que... 60 horas eu considero insuficiente para o que eles esperam, o que eles querem. (Docente_05_DEDC_VII)

Ou seja, em muitas práticas das três propostas, existe uma divisão da abordagem técnica ou crítica, filosófica e/ou reflexiva, o que reforça a perspectiva instrumental e acenos às demais perspectivas, a comunicativa, a crítica e a (edu)comunicativa. O docente *Docente_05_DEDC_VII*, continua

[...] acho que a gente deveria separar bem, porque essas discussões, questões socioculturais, filosóficas e tal, e uma outra instrumental mesmo, uma só específica de... aplicações mais utilizadas, vou falar... linux educacional, determinados aplicativos para celular, eu acho que isso é uma disciplina que deveria vir depois dessa Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação.

As matrizes discursivas sugerem posicionamentos distintos quanto à qualidade e quantidade de incursões, se um componente curricular seria o suficiente para que os estudos

promovidos, alterem e/ou colaborem com a graduação e, conseqüentemente a prática profissional futura com as mídias e tecnologias. A maioria aponta ser insuficiente, se ‘reduzido’ a uma única disciplina. Tal afirmativa por incrível que possa parecer, foi encontrada tanto para os currículos que tem apenas uma oportunidade durante o curso, assim como para o currículo que propõe um núcleo específico de formação na área, o que é uma surpresa, e não no sentido positivo, pois, o destaque às lacunas é maior que as contribuições à apropriação e usos no campo, demonstrando o quanto este estudo é necessário. Assim, é importante considerar que

Sem referência temporal, qualquer compreensão permanece muda. A compreensão – seja de um texto ou, no sentido ontológico, entendida como o projeto existencial humano da busca de um sentido – está fundamentalmente vinculada ao tempo, não apenas às circunstâncias ou espírito da época. (KOSELLECK, 2014, p. 91)

O lugar, tempo e espaço dos componentes curriculares nos currículos não são definidos em critérios convergentes nas propostas, em cada um dos currículos estão situados em semestres e cargas horárias diferenciadas, sugerindo que podem ser a qualquer tempo, no início, meio do curso ou no final, um componente curricular ou mais.

5.4 DISCURSOS DISCENTES

Com os colaboradores discentes, as análises seguem a pauta proposta (Quadro 16), organizada a partir da delimitação dos tópicos relacionados às narrativas em 5 (cinco) categorias, agrupadas por aproximações temáticas: (a) Estudos e pesquisas na área, (b) Relação com o ESC (Estágio curricular supervisionado) e TCC (Trabalho de conclusão de curso), (c) A área *a partir* e *com* a inter-relação dos campos (Educação e Comunicação), (d) Referências sobre a abordagem formativa e prática profissional futura, e) Espaços-tempos para a área na formação.

Foram 4 entrevistas realizadas, 3 (três) destas com pequenos grupos, buscando envolver a complexidade dos cursos, de acordo com a disponibilidade dos colaboradores:

Quadro 18 - Discentes que colaboraram nas entrevistas

Entrevistas	Discentes	Formação
Entrevista 1	Discente_01_DEDC_I	Graduand@ em Pedagogia
Entrevista 2	Discente_02_DCH_III	Graduand@ em Pedagogia / Núcleo de EDUCOM
	Discente_03_DCH_III	Graduand@ em Pedagogia / Núcleo de NEDI

	Discente_04_DCH_III	Graduand@ em Pedagogia / Núcleo de EDUCOM
	Discente_05_DCH_III	Graduand@ em Pedagogia / Núcleo de EDUCOM
Entrevista 3	Discente_06_DCH_III	Graduand@ em Pedagogia / Núcleo de EJA
	Discente_07_DCH_III	Graduand@ em Pedagogia / Núcleo de EJA
Entrevista 4	Discente_08_DEDC_VII	Graduand@ em Pedagogia
	Discente_09_DEDC_VII	Graduand@ em Pedagogia
	Discente_10_DEDC_VII	Graduand@ em Pedagogia
Total	10	

Fonte: A autora.

Quando indagados sobre a formação na área, os discentes expressam repetidas vezes que tanto nas matrizes formativas, bem como muitos dos estudos realizados, possibilitaram compreender que as tecnologias e mídias são “*ferramentas e instrumentos*” para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, em uma primeira análise, as compreensões apresentam-se, ao menos no construto geral, como práticas que estão relacionadas a significados que referenciam a ‘instrumentalização’ de ações e práticas.

Tal entendimento entra em conflito com as proposições curriculares (BAHIA, 2007; 2008; 2011) que definem percursos onde saberes e conhecimentos interagem com uma perspectiva mais “interdisciplinar, transdisciplinar e transversa” da formação. Assim, ao referirem à área como o uso e apropriação dos aparatos tecnológicos, enfatizam processos ‘maquínicos’ para o ‘desempenhar’ alguma ação, denotando um entendimento mais direcionado a uma proposição instrumental, assim, os discursos para o currículo e ação praxiológica, ao que parecem, se opõem.

Ao ouvir os discentes (principais interlocutores, sujeitos primeiros, a quem a formação é pensada, criada e realizada), as análises com relação às práticas profissionais futuras são pouco promissoras, pois, expressam não entenderem claramente as propostas, gerando incompreensões entre as matrizes e formações proferidas pelos docentes, como demonstram a Tabela (3) e Figura (16).

As palavras mais citadas expressam os entendimentos e construtos discentes quanto as experiências de formação com os componentes curriculares, alguns com mais oportunidades formativas na área que outros. Nas entrevistas 1, 3 e 4 o termo tecnologia, é relacionado de forma próxima à educação, assim como resultado de uma disciplina que aparece com maior força, como outros que denotam a demanda em expectativa por maiores oportunidades práticas, de usos e aplicabilidade; outra presença marcante são os docentes, que aparecem repetidas vezes. Os termos comunicação e educomunicação aparecem fortemente na entrevista 2, o que está relacionado à formação, pois, a maioria dos participantes (Quadro 18) fizeram o núcleo de EDUCOM do Currículo 2/DCH III, os quais colocam em evidência a área/campo em emergência para depois nominarem as tecnologias e os demais termos.

Como as entrevistas irão demonstrar, os demais desconhecem as abordagens defendidas na tese, reconhecendo em sua maioria apenas a relação TIC's e educação. O quantitativo de palavras escolhidos para a representação das palavras foi o mesmo das matrizes docentes.

Os tópicos seguintes abordarão as narrativas discentes sobre a formação, organizada por categorias como definido anteriormente.

5.4.1 Estudos e pesquisa na área

Este primeiro tópico refere-se aos estudos promovidos pelos componentes curriculares; busca compreender através das recepções discentes, se consideram os entendimentos sobre os conceitos relacionados às TIC's e mídias suficientes aos processos meditativos e formativos, como questionamento e relevância ao campo, expressando as expectativas do reconhecimento pontuado nos limites e possibilidades que identificam. Como dito pela *Discente_01_DEDC_I*,

[...] tinha bastante expectativa em aprender a utilizar as tecnologias na sala de aula [...] a gente fez algumas discussões de... textos e... atividades, um plano de aula..., como utilizar as ferramentas tecnológicas nas aulas e... construiu um material... uma história em quadrinho com algumas temáticas... a saúde, alimentação saudável, bullying, cada um ia criando isso, também no laboratório de informática. Agora... o que eu aprendi foi isso, ...a utilizar, inserir a tecnologia na aula, para elaborar as atividades, como é que eu posso trazer uma temática e, com isso usar as ferramentas possíveis... tecnológicas, o Power Point, os meninos vão para os tablets e celulares para sala de aula, como fonte de pesquisa, alguns recursos também e... a questão HQ, ...os jogos também como ferramenta na aprendizagem. Basicamente isso que eu me lembro.

De acordo com a narrativa acima, reporta-se à própria memória, fazendo um exercício metacognitivo sobre os percursos realizados, demonstrando na hesitação que considera

“pouco”, diante das expectativas que tinha, o que vai de encontro com outros discentes. A seguinte afirma,

Minha experiência não foi positiva, por que... eu esperava que, como é uma disciplina só, que ela englobasse também... para que a gente aplicasse, quando... fosse para sala de aula. O professor tinha muita bagagem, mas ele não soube passar para a gente. Passava muita tecnologia só, ...que eu esperava que ele nos mostrasse meios para que, ...quando nós fôssemos para sala de aula, colocar em prática, a gente soubesse... por que geralmente a gente chega à escola, ou do Município, ou do Estado para trabalhar, tem um laboratório de informática, ...geralmente a gente não tem acesso e nem os alunos. E se a gente fosse lá fazer esse estágio e saísse preparado, talvez fosse melhor para nossa carreira, eu fiquei decepcionada... achei pouco, poderia expandir ter outra disciplina voltada também para a tecnologia, porque o mundo de hoje em dia é isso. A gente tem que conviver em sala de aula com as tecnologias, se... não produzir uma aula atraente para o aluno, ele fica o tempo todo no celular e, se aprendesse aqui na universidade algo para trabalhar com ele, fórmulas, um programa que... pudesse aprender melhor lá em sala, não era melhor para todo mundo? Foi isso que eu esperei e não aconteceu. (Discente_09_DEDC_VII)

A expectativa acima é comumente reconhecida nos contextos, entre sugestões e proposições de como poderia ser, como um devir a ser pensado e construído, sem, contudo, chegar às práticas. Ao mesmo tempo que propõe, também reconhece as transformações hodiernas, colocando sobre a formação uma carga que espelha um compromisso que está relacionado à graduação.

As narrativas seguintes serão apresentadas em bloco (Quadro de entrevista 3), buscando compreender nas vozes dos próprios colaboradores esse entendimento que é próprio. Os fragmentos estão relacionados ao segundo currículo, que inclui a EDUCOM.

Quadro de entrevista 3 - Estudos e pesquisas na área

...a sensação que eu tenho, que até chegar ao núcleo de EDUCOM ... é que não me acrescentou em nada, em muita coisa. As disciplinas que a gente teve no início, ...aprendemos a criar Blog,... a trabalhar com a tecnologia, mas ficou nessa coisa bem técnica mesmo, eu não aprofundei nada, ... quando nós chegamos ao núcleo de EDUCOM,... que foi mais para fugir de certos medos que eu tinha do núcleo de educação infantil, foi uma opção, meio que, não tenho isso, vou para aquilo. Então, ...fui pra EDUCOM, gostei de início, mas me decepcionei, porque eu acreditava que o EDUCOM ia ser uma coisa e não foi. [...]Eu vi na disciplina didática e tecnologia, que foi quando teve de fato, o que é o conceito educomunicação ... que nós aprofundamos, ... pegamos em materiais que falavam do conceito educomunicação, que vinha trazendo o que era ..., como se deu, como surgiu, aí sim que eu, principalmente ... falando da minha formação, foi nesse ponto,[...] que eu comecei a entender o que é educomunicação, porque se não fosse nessa disciplina, eu ia sair hoje, sem saber o que é ... E tendo como base as outras disciplinas ..., eu não saberia dizer, nunca ouvi que é um campo de inter-relação[...] (Discente_02_DCH_III)

Tudo que ela falou aí é tudo negativo pra mim. Eu não sei de nada em relação à comunicação. A disciplina foi no 3º e 4º período..., foi educação e comunicação e TCI's. Nada, ...não acrescentou em nada, o que foi que eu vi? foi fazer o Blog e a gente não utilizou [...] está lá inutilizável, só tem a primeira coisa que a gente enviou para os alunos, para ver como é que era ... pronto! Aí tiveram umas pesquisas, que foram para saber como os professores trabalhavam as tecnologias na sala de aula, foi só isso, é o rádio, a TV, o jornal, ... isso vai acrescentar em quê ... é tudo que eu já sabia, que o professor já fazia uso destas tecnologias. Agora, a base teórica como ela sabe aí, por conta desta disciplina ((se referindo a Didática e tecnologias, do núcleo de EDUCOM)), eu não sei, o núcleo de educação infantil, não sabe. (Discente_03_DCH_III)

... no início realmente nós tivemos essas duas disciplinas, mas ... tratavam das tecnologias, parte técnica, ..., é usar o computador na sala de aula, tudo que o professor pode fazer para melhorar sua metodologia, chamar a atenção dos alunos ... E ... conceito de tecnologia eu vim ter quando eu escolhi o núcleo de EDUCOM, só que quando eu escolhi o núcleo ..., eu não escolhi ...sabendo com o que eu ia ver no núcleo ... eu escolhi ... porque eu não me identificava com o núcleo de infantil e não me identificava com EJA, então eu fui pra EDUCOM, que era uma coisa nova. Quando eu cheguei lá, eu não sabia o que era ... digamos que não teve nenhum embasamento sobre o que era a educomunicação, [...] começou a tratar da tecnologia, só que ... de modo diferente, em alguns textos... Se antes a gente vê a tecnologia somente a partir do computador, de celular, de levar um vídeo. Quando a gente passou a ler textos e refletir sobre a tecnologia como processo de criação, a nossa mente já ... mudou, porém, conceito de educomunicação foi só na disciplina de ((fala o nome do professor)). Quando ... chegou e falou o que era educomunicação e ficou mais forte ainda, porque não ficou só na teoria. (Discente_04_DCH_III)

Fonte: Entrevistas.

As narrativas acima abordam entre contribuições e críticas, as incompreensões que ainda rondam a inclusão das TIC's e mídias através da EDUCOM na formação do pedagogo, além disso, como expressaram dois discentes, foi a 'rota de fuga' da sala de aula voltada à infância ou EJA. O que pode ser interpretado como um equívoco, inclusive de escolha da graduação, pois, fizeram pedagogia, o núcleo levaria a atuação em outro campo? Indagação a ser respondida. O bloco acima foi posto em destaque, pois, as palavras evidenciam a EDUCOM, como o termo que mais aparece nas entrevistas desse grupo, no qual há ainda a presença da comunicação e da desejada prática que os anteriores e os subsequentes destacaram como ausência. Ou ainda, a mudança de paradigma sobre os estudos das tecnologias quando partido da perspectiva do núcleo, na relação interdisciplinar, que segundo o *Discente_04_DCH_III* muda de abordagem quando a referência é a interface.

Como dito (*Discente_04_DCH_III*) anteriormente, a diferença que percebeu na própria compreensão está relacionada à construção de experiências que vêm a interface como outra 'possibilidade', a qual propõe um viés para além dos aparatos maquímicos e tecnológicos, incluindo ainda, a 'criação autoral' dos percursos nas elaborações. Nesse sentido, quando indagados sobre a presença de práticas no ECS ou ainda no TCC, relacionam ainda a uma experiência limitada às ações nas práticas formativas com os componentes curriculares, que têm nas escolhas individuais, interesses de campos diversos, nem sempre convergentes para a área.

Outro aspecto referido por discentes que não fizeram a formação na perspectiva do núcleo de EDUCOM é o de “*não aproximação*” com a área. Assim, destacam, “[...] *eu considero uma não aproximação, porque inclusive até na questão de sentar no computador para passar os slides, essas coisas, sempre tive dificuldade [...]*” (Discente_07_DCH_III)

Ou ainda, “[...] *essa aproximação ... tem sido rasa, deveria ... haver outras oportunidades para que pudéssemos nos apropriar ... deste conhecimento, [...] para fortalecer a nossa prática pedagógica.*” (Discente_06_DCH_III)

Nesse sentido, são limitadas as experiências apontadas pelos discentes na formação, com exceção do grupo que realizou com projetos pautados na interface (Núcleo de EDUCOM), os demais apresentam perspectivas e exemplificações situadas pontualmente, sendo a principal característica a reflexão dos processos para a própria atuação como docente (em futuro), entretanto, isoladamente, o que limita o alcance das possibilidades da práxis, como visto no relato seguinte sobre um dos trabalhos realizados:

*[...] o último trabalho foi uma produção de vídeo com a UATI ((Universidade da Terceira Idade)), onde nós trouxemos um tema com as memórias deles, que denominamos colcha de retalhos, histórias de vida dos idosos da UATI, nós fizemos a partir do vídeo, nós filmamos, conversamos, **preparamos** os idosos antes para fazer a entrevista. Então isso nós pudemos nos apropriar ... **não temos o conhecimento de fazer, a coisa do técnico, que é necessário.*** (Discente_06_DCH_III, grifo nosso)

Afinal quem são os protagonistas na realização dos projetos? Esse é um entendimento que se faz necessário, pois, está relacionado à abordagem formativa, entretanto, a recepção tem demonstrado uma experimentação para apropriação de conteúdos, negligenciando o aspecto experiencial, extensionista e de pesquisa da/na graduação, uma vez que, a realização dos projetos não estão exclusivamente ligados à matriz do currículo, mas a superação desta, no imbricamento com a realidade. Portanto, a necessária identificação do lugar, tempo-espço deste aspecto na formação.

5.4.2 Relação com o ECS (Estágio Curricular Supervisionado) e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

O ECS e o TCC são duas construções marcantes na formação inicial, por terem caracterizações que envolvem as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão na graduação, implicadas e imbricadas nos modos de realizar e promover as experiências. Nestes, uma das questões é compreender as relações construídas pelos sujeitos com as TIC's e mídias, nas suas

referências com os movimentos de *fora* e *dentro* dos espaços, aspecto que se apresenta distante ou pontual nas falas.

As experiências enunciadas podem ser referendadas pelos estudos da interface que propõem muitas das interpretações dos protagonistas quanto aos percursos a conhecer, sobre os quais, os interesses dos públicos receptores emergem nas ‘formas’ e meios de resistências à onda avassaladora que distanciam de um pensar com/contra a aceleração das tecnologias na educação. Nesse sentido, apesar de a pesquisa não ter realizado observações em sala de aula, propõe refletir dois dos percursos expressos através dos discursos: da sua importância nas apropriações no campo, para além do(s) instrumento(s) de luta e emancipação que o reveste, permanecendo como desafio(s) quanto ao(s) uso(s) e a práxis com os currículos, das formações às ações propostas. O *Discente_01_DEDC_I* relata:

... fui fazer o ((estágio)) da educação de jovens e adultos, em nenhum momento foi falado isso, inclusive na sala que eu fui, ... na escola ... tinha na biblioteca ... o depósito dos computadores, então não tinha. A gente tentou até organizar a biblioteca, os livros, porque eram muitas demandas que a gente teve quando ... chega lá e aí, catalogar tudo direitinho para eles poderem usar ... Lá,... tinha uns computadores, que estavam ..., jogados. Agora, hoje eu estou pegando a disciplina de ciências e ... a professora até pediu pra gente pegar uma notícia e ... fazer um link com algum conteúdo, ... o que a gente queira passar para os meninos, ... eu vi um plano de aula bem interessante, falando sobre como você ensinar a questão da saúde e como usar, mediar isso ... levar os meninos para laboratório de informática ... pedir para eles pesquisarem, um exemplo, a cadeia alimentar ou a pirâmide alimentar ... eles trazem pra sala e vai desenvolvendo outras coisas.

A narrativa inicia a relacionar a necessidade de inclusão das TIC’s e mídias na proposta pedagógica de estágio, a partir de uma demanda docente, com o questionamento sobre outras possibilidades, entretanto, como demonstra, limitou-se à busca de referências para atendimento de um plano de ensino, encontrando ainda algo ‘pronto’ na pesquisa que realizou. O que difere muito das narrativas docentes, que apontam (em sua maioria) a construção autoral, crítica e de investigação como percurso. A seguinte, referencia os estudos da interface como “*algo a mais*”, sem, contudo, relacionar às elaborações finais de conclusão de curso.

*Quando ... chegou e falou o que era educomunicação e ficou mais forte ainda, porque não ficou só na teoria. Mesmo com todos nossos afazeres, mesmo com TCC., mesmo a gente sofrendo aquela pressão toda,... foi algo enriquecedor, porque primeiro nós tivemos a experiência em si, de **nós somente alunos de pedagogia ‘botarem a cara’ e fazer**, [...] aqui nas escolas, tivemos um projeto fraco, mas foi nossa primeira experiência e valeu a pena. Por que quando nós fomos fazer o segundo ((projeto de EDUCOM)), junto com pessoal de comunicação, a gente já tinha uma base a dizer: “não, a gente fez desse jeito, não deu certo, vamos fazer de outro!” E eles com a parte ... da comunicação*

mesmo ... ajudou bastante, foi algo enriquecedor que cresceu o nosso currículo e muitos desses pontos nós levamos para o nosso TCC, mesmo ... não tendo tempo ... de ter uma pesquisa longa, de fazer mesmo um projeto educ comunicativo, como a gente apresentou pela manhã ((se referindo ao projeto apresentado em evento na própria universidade)), ... sentimos a necessidade de colocar os alunos como protagonistas ... e nós fizemos isso até onde o tempo favoreceu, e foi isso ... foi graças a disciplina com o conceito de EDUCOM, de educomunicação, “que ampliou a nossa visão”. (Discente_04_DCH_III, grifo nosso)

O discente acima, reconhece os projetos construídos na interface, atravessados pela ação, como afirma, “fazendo”, ampliou não apenas como destaca, o entendimento, bem como a pesquisa que colaborou além da extensão, e, a partir da segunda experiência, enfatiza a colaboração que tiveram tais ações com a feitura do TCC e a construção de sistematizações apresentadas no departamento/universidade. Entretanto, o destaque na narrativa acima, ‘reforça’ que o campo educacional está distante de tais proposições, aspecto encontrado nas narrativas dos três segmentos.

São poucas as referências às contribuições da área a estes dois aspectos da formação, o que nos convida a refletir sobre as abordagens que referenciam tais estudos. O relato seguinte destaca mais uma vez as ‘surpresas’ de verem ‘pedagogos’ com os usos de TIC’s e mídias.

[...] eu assistir quase 15 bancas de TCC, ... fiquei encantada com os trabalhos das meninas que eram do núcleo de educomunicação, a criatividade, por exemplo, de ((fala do nome)) falava da plataforma You Tube e do modo como ... se relacionava e dizia ... eu editei, eu fiz isso e fiz aquilo... fiquei admirada. (Discente_07_DCH_III)

É recorrente o entendimento de que os discentes deste campo de conhecimento têm limitada apropriação quando se trata da produção de conhecimentos para além das elaborações de discursos, quanto a inclusão e usos em projetos, muitas das narrativas é de limitações e dificuldades. Assim, a ‘admiração’ denota que apenas alguns elaboram tal entendimento, portanto, a divisão dos núcleos no modo apresentado pelo DCH III/ Currículo 2, com o Núcleo de EDUCOM, também pode ser visto como uma limitação para a graduação, uma vez que, nem todos terão a oportunidade de incluir durante os percursos.

5.4.3. A área a partir e com a inter-relação dos campos

Quanto a este tópico, a compreensão que está dada desde o início das análises é de diversidade entre os currículos. Entretanto, presente em todos, sobre a qual a pedagogia ao centralizar tal possibilidade parte da interdisciplinaridade da educação com os meios

tecnológicos e midiáticos, o que a reduz, como visto, inclusive nos entendimentos discentes que se colocam à espera do ‘como’ incluir e usá-los na sala de aula. Assim, para refletir a interface, foi questionado se veem nas formações e/ou estudos realizados, a presença da comunicação. Sobre esta, a Tabela (3) com as palavras mais citadas, denotam o quanto é limitada esta incursão e/ou consideração, pois, são vistos como campos distintos, portanto, divergentes na construção de uma área/campo proposta no encontro.

Educação e comunicação ... Não, não me lembro de uma discussão assim, pode ser que a gente tenha comentado em algum momento ... pra ... melhorar nossa comunicação em sala de aula, mas não foi o foco. E não teve nada assim que eu me lembre. (Discente_01_DEDC_I)

A reflexão acima é compreensível diante da ênfase na inter-relação com as tecnologias e mídias, e não com o pensamento sobre o(s) paradigma(s) em emergência. Se retornarmos às narrativas docentes, facilmente é observável que este é um entendimento da maioria dos docentes, entretanto, seja pelo tempo, interesse, atividades propostas, os motivos por conta da pontualidade e fragmento de recorte da pesquisa, é de que o campo comunicacional não está presente como referência aos estudos da pedagogia em ‘sua inteireza’, como campo que colabora com os entendimentos sobre as transformações hodiernas, em especial aquelas relacionadas às tecnologias e mídias, não se limitando, entretanto, a esta dimensão. Como afirma um dos discentes,

A sensação que eu tenho é que [...] nós estudamos, ... sobre tecnologias, como melhorar a metodologia do professor, como ... deve trazer ... e a gente nunca conseguiu sair do lugar, ...nunca conseguiu fazer nada, ... O máximo que nós conseguimos fazer falando em nome do EDUCOM, foi ... no último projeto, que foi com a galera de jornalismo, de comunicação, que a gente viu o produto, a coisa feita! ...que a gente ... pronto! ((exclama como algo alcançado)) Está concretizado todo o caminho, o sofrimento, o percalço ..., principalmente em alguns grupos que se destacaram, que a gente viu que é possível trazer essa imagem, essa coisa da educação misturado com comunicação e com as tecnologias, e ali a gente percebeu que era possível, pelo menos, eu. De tudo ... todo o histórico para trás, parecia que a gente viu várias experiências legais[...] (Discente_05_DCH_III)

A narrativa de admiração reincide ainda relacionada ao núcleo de EDUCOM, que propõe uma compreensão que vai além de um componente curricular, da realização de uma ação que se projeta como extensionista, além das discussões de sala de aula. Sobre esse, destaca-se ainda algo visto em algumas narrativas docentes, que os discentes de pedagogia têm dificuldades em apropriar-se dos usos das tecnologias, como produtores de conhecimento que não são apenas discursivos, mas práticos, podendo ainda acrescentar, o potencial

(edu)comunicativo. Assim, o aspecto praxiológico perpassou como demanda em todas as entrevistas, uma ausência de ‘algo’ a ser construído no fazer dos currículos, presente inclusive, nas vozes de todos os segmentos.

Sobre a realização de um projeto o *Discente_02_DCH_III* (grifo nosso) salienta:

*[...] mesmo sendo sofrido ... mostra o quanto que é difícil, mas que é complexo, ... que a gente pode fazer, entendeu? **Que a área da educação é capaz de fazer**, mesmo com tanta dificuldade e essa dificuldade ela é resultado, ... eu acho que ...acredito, de uma formação ainda meio precária.*

Assim, diante da experiência do fazer em um projeto de EDUCOM, expressa como uma conquista não ‘considerada’ como possível, que precisa ser revista na formação inicial, cujas possibilidades de apropriação e usos, a *Docente_01_DEDCI* apresentou algumas.

A presença da interface como paradigma e percurso diferenciado, como referência à formação na área está em apenas um dos currículos, e, como visto nas matrizes docentes, é considerado como ‘avanço’, pois, de acordo com as narrativas, o campo pedagógico não propõe muitas ações que superem a limitação percebida nos currículos, os quais ainda atuam numa perspectiva instrumental quanto aos aparatos tecnológicos e midiáticos. Para o discente seguinte, a dificuldade apontada também aparece:

*Eu acho ... super relevante, ..., por que hoje eu estou saindo ... da faculdade, com um pouco de apropriação e eu tive que encarar isso de uma forma diferente, quando eu não sabia ... ia buscar ... geralmente os filhos sabem e não querem nos ensinar, eu tive que aprender, eu tive que ir lá e fazer. Então eu hoje ... faço algumas coisas sozinha, eu preparo a minha aula com slides, mexer com data show, que pra gente é um bicho de sete cabeças e, muitas vezes, o pedagogo ... ele tem essas reservas e são essas reservas que muitas vezes prejudicam o nosso crescimento, o conhecimento e a utilização delas, por que a partir do momento que eu desconheço a forma de agir neste celular, com essa nova maneira de se utilizar o celular. (*Discente_06_DCH_III*)*

Assim, diante do *não-lugar* e ausência de práticas formativas com os processos e meios comunicacionais, os sujeitos veem tais proposições como de outro campo, distantes das práxis docente, persistindo a espera de metodologias para apontar os modos de fazer. Retornando às sistematizações dos currículos, vale salientar que para dois deles (DEDC I e DEDC VII, assim como os demais departamentos da universidade), com exceção de um (DCH III), a área tem presença em apenas um componente. Este último, quanto a especificidade da nucleação separa os discentes na metade do curso, segunda parte da graduação e, quando indagados sobre esta possibilidade não presente nos demais, sobre o que pensam para a própria formação, destacam que,

[...] eu acho que essa parte da tecnologia, deveria se estender para os outros núcleos, mas eu acho legal também ... não é por ser um currículo único em Juazeiro, mas eu acho que tem algumas disciplinas que deveriam estar presentes em todos os núcleos, isso facilitaria também, elas sabem o que é educomunicação e eu não sei, o grupo de educação infantil não sabe, por que não teve acesso, não teve alguém que chegou lá disse, isso é isso, não. (Discente_03_DCH_III)

[...] já falaram tudo, concordo com tudo isso... acho que falta muito da discussão que tá posta em educação infantil e eles perdem muito por não ver a nossa discussão de EDUCOM. Então eu acho que deveria ser um currículo único para às duas. (Discente_05_DCH_III)

O praticar, aprimorar-se daquilo a cada dia, a vivência prática disso aí, pra que ele possa quando sair da faculdade, que ele leve ... um arcabouço de conhecimentos práticos, não só teórico. Nós tivemos acesso à teoria, que foi de extrema relevância, foi muito bom pra nós, mas a prática mesmo desse uso ... é preciso ser enriquecido... é necessário ser feito. (Discente_06_DCH_III)

Assim, desafiam a graduação, os docentes e as proposições curriculares a estreitarem as inter-relações entre o que se *diz* e se *faz*, cujo distanciamento é expresso nas falas dos sujeitos a quem são direcionadas, ainda situadas em *destempos* a serem repensados. A fala seguinte expressa na experiência específica com a interface, seu entendimento como partícipe,

Acho que a atitude, a ação de juntar, por exemplo, o que aconteceu em nossos semestres, com outro ... com os/as meninos(as) da comunicação foi válido demais. Apesar das intrigas, das coisas, foi super válido, [...] “pronto, deu certo até aqui, daqui em diante não deu certo!”, mas foi uma experiência que teve resultados, entendeu? (Discente_02_DCH_III)

O distanciamento entre discursos e ações parecem distantes inclusive nos modos de explicar as próprias experiências. Nas falas docentes e discentes as práticas pedagógicas mostram-se diversas, no Currículo 1/DEDC I, o percurso proposto está direcionado aos fundamentos e à reflexão, no Currículo 2/DCH III à interface dos campos, apesar das compreensões estarem limitadas mais ao núcleo do EDUCOM e no Currículo 3/DEDC VII, a ênfase nas tecnologias e nos usos mais direcionados ao “*técnico*”.

O relato acima, destaca uma ação pontual do Currículo 2/ DCH III, a realização de um projeto de EDUCOM construído com a presença de graduandos de pedagogia e de comunicação social (TELES, 2018), o qual propôs realizar as etapas com os fundamentos e arcabouço metodológico dos dois campos. Sobre esta, mesmo que brevemente enfatizam tal possibilidade como um acréscimo à formação, o que implica processos interdisciplinares, os quais relacionam os termos/áreas/campos como desafio ao diálogo, da emergência de outros processos além das práticas instituídas no sentido ‘restrito’, referindo-se aqui à apropriação dos artefactos

culturais, midiáticos e tecnológicos, do ponto de referência da educação imbricada com a comunicação, abrindo a prerrogativa da interface com os meios comunicacionais nas compreensões sobre as realidades construídas através e com os ‘filtros’ das telas que alteram as experiências. A pontualidade das ações que consideram relevantes enfatizam um *entremeio* em todas as falas, como proposição a ser construída.

5.4.4 Referências sobre a abordagem formativa e prática profissional futura

Ao serem questionados como vislumbram as possibilidades em construção entre a realização da formação, os limites e possibilidades que implicam com a prática profissional futura, as respostas são vagas, não diferentes do que normalmente é percebido em diversos contextos.

[...] o básico ... porque existe a questão da expectativa, ... o que é que a gente precisa. Quando ... vai para a prática é que ... realmente vai ver o que ... precisa. Eu ainda não me deparei numa situação e estou começando com este estágio três agora na educação infantil, eu não sei como é que acontece nessa escola e quais são as demandas que eu vou encontrar, para poder me adequar nessa questão de como é que eu posso ensinar desde crianças, como elas utilizarem a tecnologia ... no espaço de sala de aula. Eu ainda não cheguei nisso, mas assim, ela não vai ensinar você, exemplo, ... fazer o Power Point? Não vai ensinar a você. O que eu aprendi foi fazer atividades com as crianças que pudessem utilizar como uma ferramenta tecnológica. (Discente_01_DEDC_I)

Ou ainda,

Minha experiência com a disciplina não foi legal, ... era muito superficial e até então, eu sempre ficava me perguntando, “como é que vamos de fato para uma sala de aula ... “com essa temática futuramente, se o professor não discute em momento algum essa idéia?”. Eram muitas coisas internas de computadores, tipo, a parte mecânica e eu ficava me perguntando “gente, será que é isso que a gente vai ter ... para poder discutir com os alunos trabalhar?”, [...] fiz um artigo voltado para as questões das tecnologias da informação e comunicação, voltado para sala de aula, ... fiz perguntas, entrevistas com alunos da escola do Município [...] tive várias respostas, muito... bacanas. (Discente_08_DEDC_VII)

As duas referências discentes colocam em aberto as expectativas de oportunidades ‘reais’ de uma prática que possibilite compreender os processos e percursos com as tecnologias e mídias na educação, não demonstrando um entendimento além da perspectiva mais instrumental, percebida desde as observações que levaram a esta pesquisa; percursos que

viabilizem tais aprendizagens, apontam também propostas, hipóteses ou críticas em formato de sugestões para a superação das dificuldades.

Seria melhor ... estender o tempo de curso, em vez de 4, 5 ou 6 anos ((comentários contrários)). Agora, que abrangesse ... por que não adianta, você ter uma formação e não saber do que o outro vai saber, se ele vai ser formado ... na sua mesma formação!(Discente_03_DCH_III)

A presença das TIC's e mídias ou ainda o estreitamento entre discursos e práticas, é de entendimento do campo, entretanto, a não sistematização da área é o que amplia o *destempo* e as incompreensões, uma vez que, não condiz com as propostas, pois, os discursos não são suficientes para a construção de experiências que envolvam além da leitura crítica das mídias e TIC's, que as incluam no fazer pedagógico, sem considerá-las como meros 'recursos' na apropriação de conteúdos, ou ainda, para 'animar ou motivar' a aula. Afinal, por que é necessária a interface? Docentes e discentes destacam duas dimensões de entrelaçamentos nos componentes curriculares, implicadas na ação. A primeira, que pode incorrer na promoção de percursos formativos diferenciados, autorais e criativos, e, a segunda com a presença de outros componentes curriculares na formação, além do comumente referendado.

Quanto as dimensões envolvendo fundamentos e práticas, o *Discente_08_DCH_III* destaca:

Os dois são essenciais, até porque ... a forma como manusear e conduzir é importante,... na hora que a gente for para o laboratório, como ... vai entender, mexe, manusear e ... sabermos também o lado ... dos teóricos, os lados positivos e negativos e como usa essas ferramentas tecnológicas e, especificamente, ... o aparelho celular que está uma febre ..., por que eu trabalho em duas escolas e eu sei que isso é terrível, então, isso faltou. [...] O que ajuda na verdade na questão das discussões na sala de aula são nossas curiosidades ..., de está assistindo TV, jornais, ... informações do mundo e do dia a dia, mas a disciplina em si, não me preencheu.

Sobre a organização das matrizes curriculares (endereço único ou diferenciado), destacam o que pensam sobre as diferenças entre as demandas que identificam. Os discentes que participam da matriz diferenciada sugerem quanto à organização neste formato, que

[...] pode até ser ... um currículo único para os dois núcleos não dê certo, mas que duas, três disciplinas e unir, entendeu? ..., ficou uma coisa separada, "o EDUCOM é isso", "o infantil isso", e não é! É uma turma só, que até 50% ou 60% do curso tava junto e aí separou, ... essa coisa de resgatar "não, vocês são uma turma, vocês são isso aqui, não se percam não." E resgatar em duas disciplinas, acho que é interessante.(Discente_02_DCH_III)

Assim, demonstra clareza da atuação profissional (em progresso) e da urgência que deveria ter a área, aspecto relevante quanto ao reconhecimento do lugar, tempo-espço da formação escolhida, entretanto, ao mesmo tempo, salienta de que é preciso repensar as ‘formas’, se duas ou mais disciplinas, ou um ‘modo’ que resgate o entendimento sobre este aspecto, sem, contudo, desconsiderar o campo. É preciso uma formação específica? Para a maioria dos currículos, este é um item que faz parte da matriz de todos, o que não ocorre com o Currículo 2/DCH III, entretanto, na fala dos discentes, também permanece a lacuna de que este não deveria ser para aqueles que escolheram o EDUCOM, mas uma necessidade formativa para todos.

[...] nos momentos que eu estou em sala de aula na educação, fora da educação formal ... na não-formal, eu tenho utilizado dessa tecnologia da comunicação para trazer conhecimentos aos alunos, então, o que eu vejo no curso Pedagogia é que ainda é incipiente, que é necessário repensar essa construção do conhecimento do pedagogo nessa área, para que ele possa ter a apropriação ..., como ele será utilizado. Desses suportes ... não sei se é a palavra correta a dizer ... de relevância muito grande ... a necessidade de melhorar o conhecimento do pedagogo, por que estamos vivendo no mundo das tecnologias, no mundo em que o educando ... ele está no acesso o tempo todo com as tecnologias. (Discente_06_DCH_III)

Continua,

“o que o pedagogo pensa sobre isso e o que ele está fazendo para ... melhorar isso?” Porque nós dizemos “eu não sei, eu não aprendi, ...”, mas o curso é reflexivo, ele parte de uma reflexão, de que não conseguiu chegar no objetivo, de que ele precisa ... de mais um arcabouço de conhecimento e que ele precisa ir buscar. Eu penso que ... nós pedagogos precisamos ter esse conhecimento, precisamos estar com algo a mais [...] precisa muito ter propriedade do uso das TICs em sala de aula, pra que ele venha perceber que o celular, que o aluno dele leva pra escola, que as outras mídias que podem ser utilizadas, elas ... não vão de encontro a desfazer o que ele entende e conhece, o conhecimento dele, e vai enriquecer a prática pedagógica. (Discente_06_DCH_III)

Consideração que está relacionada à formação, à fala dos demais colegas, e mesmo o reconhecimento e fortalecimento do campo de formação.

5.4.5. Espaços-tempos para a área de formação

A percepção dos discentes é, portanto, de ações limitadas às escolhas didáticos-pedagógicas realizadas na graduação, os quais consideram que o tempo não é suficiente, seja para aqueles que tem apenas um componente curricular obrigatório em todas a matriz curricular,

seja para os que optam pela nucleação em EDUCOM, a proposição evidenciada é a de que precisariam de objetivos e práticas melhores definidos, assim como, profissionais qualificados para realizarem a formação.

As críticas estão presentes em todas as propostas, sobre as quais, questionam ainda, os espaços-tempos propostos, das sistematizações e delimitações que de acordo com narrativas é a de que necessitam ser elucidadas. Quando indagados sobre a(s) realização(ões) do(s) componente(s) curricular(es), se efetivamente vislumbram a inclusão nas práticas formativas e profissionais futuras, os quais concordam quanto à exigência por mais,

Respondendo sua pergunta eu acho dentro do curso, não. Mas houveram brechas como as monitorias de extensão ..., que tem alguns professores que são formados na área de tecnologia da comunicação e da informação ... eu trabalho com um que me fez despertar ... como usar as tecnologias, como esse meio de comunicação na sala de aula, porque nossa formação aqui, ela é praticamente ... 8 semestres ..., mas não passa para nós como lidar com essa tecnologia em sala de aula. Quanto à disciplina, eu tive uma formação mais ou menos positiva, porque quando ele chegou na sala de aula, já era monitora ... no projeto há quase dois anos, então eu já sabia, mais ou menos, alguma coisa [...], eu via que os alunos ficavam perdidos, ..., ele tinha uma bagagem enorme, mas não sabia passar isso pra gente. E assim, eu servi até de monitora ..., por que ele não explicava, não sabia passar conteúdo, “você tem que fazer isso, fazer aquilo” ... ele perguntava a gente ou então mandava a gente pesquisar, mas não trazia para sala de aula aquilo que ... despertasse o interesse. (Discente_10_DEDC_VII)

A experiência percorrida pelo discente acima, aproxima-se com o memorial do início da tese, ou seja, a busca por referências ‘extras’ para conhecer o objeto e a área, não encontrando no currículo, e principalmente, nas ações formativas das matrizes curriculares, a superação do distanciamento reconhecido. Nem toda aprendizagem na formação acadêmica perpassa pelo ensino em sala de aula, podendo estender-se para as dimensões da pesquisa e da extensão, entretanto, a realidade demanda que incidam nas problemáticas que se proliferam na sociedade, desafiando, não apenas os processos educativos solidários do cotidiano, bem como as apropriações que atravessam os percursos formais.

As escolhas discentes necessitam de clareza sobre os espaços e tempos delimitados à área, uma vez que, dentro do campo de conhecimento no qual se insere, ela não é maior que a pedagogia, ‘é parte de’, mesmo que algumas proposições ultrapassem as fronteiras e promovam outras elaborações paradigmáticas, como é o caso do EDUCOM.

Eu acho que já entrei com o pensamento de ir para o núcleo de educação infantil, acho que não ... porque eu não goste, eu gosto de tecnologia, mas a minha cabeça, a minha decisão, já foi para ir ... para o núcleo de educação

infantil e acho que mesmo se eu tivesse essa base, ... antes da escolha dos núcleos também não influenciaria em nada. TIC's não teve importância nenhuma, claro, é uma disciplina que está na base do currículo, mas não acrescentou em nada. (Discente_03_DCH_III)

Ou seja, tinha clareza do percurso escolhido, mesmo criticando a proposta para a área, a qual considera, uma fragilidade, como afirmou em trechos anteriores, questionando inclusive o tempo de formação, assim como para a maioria dos docentes, corroboram que a carga horária não é suficiente para dar conta da complexidade que a prática exige, ou ainda, de que as ementas e espaços definidos deveriam ser revistos, como, por exemplo, no início, meio ou final da graduação.

Pela carga horária eu acho que precisaria de outra, porque ... são muitas questões ... levantadas, para ... uma só disciplina. Agora eu acho que o objetivo, ... pelo menos um dos objetivos da disciplina foi alcançado, que foi fazer a gente pensar e refletir a importância ... algumas direções, ... entender a necessidade. (Discente_01_DEDC_I)

Teve uma aula que me marcou profundamente, ... primeiro trouxe um texto e aí o modo como a gente discutia aquele texto, pra mim era muito inovador... algo que eu critico, algo que eu concordo, algo que vi, algo que eu acrescento. Aquela dinâmica e o modo que ... trouxe, como ser trabalhado o vídeo, por que a gente percebe que às vezes, o professor trás o filme ou trás o vídeo, passa por passar e não ... discute. (Discente_07_DCH_III)

O pensar reflexivo no campo pedagógico é um dos aspectos mais referidos aos escopos do currículo na contemporaneidade, a partir da própria realidade, percebendo-se como autor e protagonista das aprendizagens que constrói na inter-relação com os outros e o mundo, cujo processo dialético e dialógico tornou-se uma das principais orientações da formação docente. Na maioria das matrizes não é diferente, destacam continuamente o “*refletir criticamente*”, com fim à emancipação intelectual e de pensamento.

A seguir, a última etapa das análises, com as referências dos coordenadores à época das entrevistas, os quais elucidaram outros aspectos específicos do lugar daquele que participa da gestão do curso, assim como, do docente no lugar de reelaboração dos percursos.

5.5 DISCURSOS DAS COORDENAÇÕES DOS CURSOS

Foram duas etapas iniciais de mapeamento e análise das matrizes daqueles que estão relacionados aos discursos e fazeres nas formações: docentes e discentes. Os dados a seguir, propõem ampliar e concluir a etapa das matrizes discursivas com as falas das coordenações. Está organizada em cinco pontos: a) Formação acadêmico-científica; b) Pedagogia e as

especificidades da interface; c) O currículo e a inter-relação TIC's, mídias e Educação; d) Organização do(s) componente(s) curricular(es); e) Espaços-tempos do(s) componente(s) curricular(es) na matriz de formação.

Quadro 19 - Coordenadores de curso que colaboraram nas entrevistas

Coordenadores	Formação
Coord_DEDC_I	Graduação em Pedagogia e Doutorado em Educação
Coord_DCH_III	Graduação em Pedagogia e Mestrado em Sociologia
Coord_DEDC_VII	Graduação em Pedagogia e Doutorado em Educação

Fonte: A autora.

Na Tabela a seguir constam as palavras/termos de maior incidência nas falas dos coordenadores, os quais, assim com os demais, apresentam de acordo com as entrevistas, um pouco do perfil profissional e de entendimento dos entrevistados.

Tabela 4 - Quantitativo das palavras que mais aparecem nas entrevistas dos coordenadores

Coord_DEDC_I	Coord_DCH_III	Coord_DEDC_VII
41 - professor(a)(es)/docente(s)/docência	17 - curso(s)	13 - currículo(s) / curricular
38 - tecnologia(s)	14 - professor(es) /docente(s)	9 - professor(a)(s)
21 - currículo	13 - tecnologia(s)	8 - formação
18 - comunicação/comunicacionais	10 - educação	7 - Pesquisador
18 - alunos(as)/estudantes	10 - currículo(s)	7 - projeto / proposta
14 - Universidade	10 - EDUCOM/educomunicação	6 - pedagogia / pedagogo(s)
14 - grupo	10 - mídias	5 - representações sociais
12 - perspectiva	9 - prática(s)	5 - UNEB / Universidade
13 - Educação	8 - campo	4 - perspectiva
13 - digitais/Digital	8 - UNEB/Universidade	4 - orientadora
10 - disciplina(s)	8 - núcleo(s)	4 - concepção
10 - mídia(s)	6 - pedagogia	3 - processo
9 - tempo	6 - tempo	3 - diálogo
9 - fazer	5 - comunicação	3 - relator
9 - prática(s)	5 - ensino	2 - reformulação
9 - experiência	4 - disciplina(s)	2 - tecnologias
8 - pesquisa	4 - pedagogo(s)/pedagógico	2 - experiência

Fonte: A autora.

Figura 17 - Palavras mais citadas pelos coordenadores nas entrevistas

Fonte: A autora.

5.5.1 Formação acadêmico-científica

As entrevistas iniciaram com o conhecimento das formações das docentes que se encontram como coordenadoras portanto, atuam com as (re)formulações dos cursos, assim como as gestões das ações pedagógicas.

Coincidentemente duas das profissionais atuaram na área, com a interface Educação e Comunicação. A terceira demonstra outro percurso formativo, em destaque, as representações sociais. Como as matrizes irão demonstrar, os gestores apresentam entre os entendimentos específicos, outras informações, que de certa forma, ajudam a elucidar mais aspectos dos documentos oficiais, discursos, ações, pois, além de docentes e pesquisadoras são também as responsáveis pelo acompanhamento, naquele momento, pelo curso e formação inicial. Como visto nas narrativas abaixo:

Quadro de entrevista 4 - Formação dos coordenadores de curso

...fui aluna daqui desta casa e na época em que eu me formei, o currículo nem tratava das questões das Mídias e... tecnologias ..., havia ainda ... muitos artefatos utilizados, mas eram mais ligados à mídia audiovisual, aos recursos audiovisuais, então, não tinham inserção ... os recursos [...] Em relação ao currículo de Pedagogia, a gente tem e como eu vim de um currículo três mais um, que era aquele currículo que ... fazia ... formação geral e depois somente no último ano é que fazia estágio e as coisas.[...] fiz o Doutorado no Rio Grande do Norte, ... na interface educação e comunicação também, ... a minha tese foi: Os saberes pedagógicos comunicacionais das professoras que atuam na docência Online. (Coord_DEDC_I)

Minha formação ... licenciatura em pedagogia, especialização em gestão educacional e metodologia do ensino superior, mestrado em sociologia. (Coord_DCH_III)

Educação e práxis pedagógica ... minha orientadora foi a professora ((cita o nome da professora)), e ela trabalha com representações sociais. [...] no meu mestrado eu comecei a estudar representações sociais [...] Eu tenho essa demanda aqui da gente estar dialogando com o grupo ... que sou vinculada, que já temos como projeto ..., o nosso grupo de pesquisa ... e eu agora assumir a liderança e é um dos grupos mais antigos das representações sociais da UNEB fundada aqui em Bonfim. (Coord_DEDC_VII)

Fonte: Entrevistas.

Nos tópicos a seguir, serão destacados aspectos dos currículos e formações. Apenas aqueles que apareceram nos momentos das entrevistas, como, por exemplo, a gênese dos cursos, a escolha pelos currículos e o entendimento de que a área deveria estar presente na graduação e matrizes curriculares. Entretanto, assim como os demais, há uma ‘espera’ de que este diálogo e a busca por respostas encontram-se ainda em vias de compreensão e implementação.

5.5.2 Pedagogia e as especificidades da interface

A *Coord_DEDC_I* apresenta dados da interface de sua pesquisa, destacando que não percebe tal entendimento no campo educacional. Assim, questiona:

Quais são os saberes pedagógicos que estão nesta interface, que os professores desenvolvem com as práticas ... com os dispositivos ... pela docência, em ambientes virtuais, em redes sociais, ... como isso é feito? E de que forma essas práticas, esses planejamentos, eles são estruturados, a partir das experiências que são provocadas pelo ambiente que inclui essas tecnologias digitais? Então, pra isso, eu tive que estudar comunicação ... fui estudar as escolas, [...] a gente começa a perceber que a educação e comunicação são campos que um está para o outro, não existe Educação sem Comunicação, nem Comunicação sem Educação, o próprio Paulo Freire já traz essa dimensão, já traz essa perspectiva. ... a experiência foi muito interessante, trabalhar e atuar nessas duas dimensões e perceber que há necessidade realmente de desenvolver processos comunicacionais para exercício da docência[...](Coord_DEDC_I)

Ao mesmo tempo que questiona a interface destaca também que investigou vários aspectos relacionados às mídias, indagando o escopo da pesquisa, sobre quais tecnologias se refere: “[...] não ficou claro pra mim, dentro do campo de tecnologias, quais são as tecnologias, são as tecnologias digitais ou tecnologias? ..., abertas?”

Nesse sentido, apresenta o próprio percurso com os estudos realizados, os quais ampliam a compreensão e relevância da formação docente, pois, a sustentação da contextualização do campo educacional nos percursos e meandros da comunicação, como uma demanda ao pedagogo, entretanto, como afirma, não percebe no curso e relaciona a ausência de

tempos de formação dos docentes e da reformulação do currículo, em um contexto de muitas transformações e limitações aos profissionais em intercambiar as possibilidades. Sobre a área no currículo afirma que,

[...] o lugar dessa mídia ..., digamos assim, das tecnologias no currículo. Muito restrito ... no nosso ..., por exemplo, a gente ainda tem muita dificuldade de massificar, digamos assim [...] Até porque os professores compreendem ... a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, ... ainda uma perspectiva de precarização do trabalho docente. É algo que já foi debatido [...] Então quando você coloca isso como alternativa, para sanar um problema, ... precariza a própria visão em relação ao uso dessa tecnologia em práticas curriculares[...] de que existe um lugar ... das tecnologias, até porque a gente liga no movimento contemporâneo que é o movimento bastante intenso de várias possibilidades midiáticas.(Coord_DEDC_I)

O restrito identificado foi de certa forma respaldado na outras etapas das matrizes discursivas, dos componentes curriculares delimitados, sejam os obrigatórios, assim como as optativas através das TEC's, que dependem dos departamentos e demandas dos colegiados e docentes, com vistas às demandas das realidades, incluídos os discentes. Entretanto, como apresentado no mapeamento dos currículos, são muitos temas, e a inclusão da área fica a 'critério' das intencionalidades e escolhas docentes.

Quanto ao segundo currículo, como afirma a coordenação,

[...] foi estruturado conforme o contexto histórico e acadêmico da época ..., quando se pensou na reformulação ... de pedagogia [...] ele se deu em função da inserção do curso de jornalismo no departamento, então vieram vários professores, concurso na área de comunicação e professores nossos ... fizeram ..., especialização na área também, visando compor o quadro docente do curso de comunicação, que inclusive, foi um curso que a própria UNEB abriu para os docentes ... na verdade, a entrada da idéia de educação e comunicação, educação, tecnologias e mídias veio parar no curso de pedagogia, em função também da criação do curso de comunicação ... Então ... tentou fazer um intercâmbio entre esses dois cursos e também se deve ao contexto da época, histórico, nacional que é a questão da inserção mesmo ... da mídia na escola. (Coord_DCH_III)

O histórico apresentado esclarece muito sobre o porquê da interface educação e comunicação, e a presença da EDUCOM no departamento, que compõe a identidade do curso, assim como os demais possuem as próprias, conhecidas principalmente através dos documentos, aspecto que falta ao DCH III, o qual não destaca no currículo os detalhes apresentados pela coordenação.

Continua com outras demandas que foram aparecendo por conta das exigências da educação básica ao entorno do departamento:

[...] essa questão da tecnologia na educação, foi um elemento vindo de uma demanda da educação básica, educação municipal e estadual que as escolas estavam necessitando ... de profissionais preparados para esse tipo de trabalho ... está vinculado a isso. Bom, então vários elementos contribuíram para ... na verdade o nosso curso ser um pouco diferente dos outros e, por isso, a gente não tem uma única disciplina, a gente pensou na formação de um núcleo também, com indicações de profissionais...que vieram pra cá, com uma assessoria, que achou ... interessante na época ter o núcleo de tecnologia e de EDUCOM, porque era algo que demandava e não se tinha na maioria dos cursos de pedagogia ... E como nós estávamos reformulando, então nos debruçamos um pouco mais para tentar pensar um curso de pedagogia diferenciado, que a UNEB ... maioria estava pensando. E isso, contando com a ajuda inclusive dos professores do curso de jornalismo e comunicação, então, foi um curso que não foi só montado ... pelos pedagogos, mas também com a influencia deles, dessas outras áreas. (Coord_DCH_III)

A narrativa acima destaca uma preocupação presente nos contextos escolares que demandam respostas para incluir e criar possibilidades formativas com os aparatos tecnológicos e midiáticos. Pode-se afirmar que, apesar das muitas proposições, não é recorrente um curso de pedagogia como o proposto pelo Currículo 2/DCH III, além de ser único é também desconhecido, ou seja, na universidade não houveram diálogos ou intercâmbios sobre as diferenças das propostas, esta última vista com desconfiança por ser direcionada à EDUCOM, dentro da formação inicial do pedagogo, não esclarecido por nenhum dos profissionais entrevistados. Afinal, por que e qual o significado da EDUCOM na formação do pedagogo?

De todas as propostas, a interface é mais presente nesta, em termos e conceitos que são evidenciados na presença de outras proposições que ultrapassam as fronteiras do campo, exigindo como visto nos discursos discentes, esclarecimentos sobre sua relevância e *lugar*.

A terceira não apresenta em termos de interface explicitamente e, ao analisar as narrativas, estão relacionadas ao pouco tempo de presença do entrevistado na posição, assim como o distanciamento da área com pouco diálogo com o próprio campo de pesquisa. Ao destacar as articulações afirma:

Há uma perspectiva ..., de negação ou talvez ... de inovação também possa ser algo que favorece a você, por que é bem contemporânea essa proposta sua diante justamente de todo esse espaço que a gente vê e a mídia ocupa mesmo ..., na formação nos espaços escolares e que trazem para dentro da Universidade, obviamente isso está transversal em todo currículo que a gente discute ... esses saberes que foram construídos com essas influências, com esse toque a mídia diariamente proporciona pra eles. (Coord_DEDC_VII)

As reflexões acima são mais voltadas ao curso, do que necessariamente à área, porém, existem aproximações, cujas referências são aparentadas. Assim, como as palavras mais citadas

sobre este currículo e formação específica, pouco aparece tecnologias, mídias, ou ainda a interface.

5.5.3 O currículo e a inter-relação TIC's, mídias e Educação

Sobre as especificidades das abordagens, pontuam algumas dificuldades observadas, principalmente sobre a definição do campo educacional e da EDUCOM como possibilidade em emergência.

Eu acho interessante essa definição do campo ... essa delimitação do conceito ... acredito que infelizmente em nosso curso há ... uma confusão com relação às mídias e tecnologia e EDUCOM ... até ... as próprias ementas não deixam claro essa relação e ... acho ... pela imaturidade da época, que ... fizemos a elaboração do curso e do ementário ... a discussão da educomunicação estava surgindo e o próprio cenário não tinha uma coerência sobre essa definição de conceitos, então, passados mais de 10 anos, hoje já se tem uma clareza muito maior sobre todas essas limitações e delimitações do próprio campo e, por isso mesmo, o nosso currículo ... não tem muito claro isso ... acredito que a falta de clareza tanto do currículo quanto do ementário produz também na prática docente uma falta de clareza. Os professores ... não conseguem dentro do núcleo definir, delimitar e deixar claro, tanto pra ele como para os alunos essas diferenças de EDUCOM, mídias e tecnologias. (Coord_DCH_III)

Os Capítulos 3 e 4 buscaram esclarecer esta presença nas propostas e práticas na formação, sobre as quais são mais presentes na aproximação com as TIC's e mídias do que um arcabouço teórico-metodológico que se sustenta em uma proposição paradigmática, como a da interface dos campos, através da EDUCOM. Assim, pode-se relacionar as reflexões da coordenação com as indagações do único *Docente_04_DEDC_VII* que partiu do campo da comunicação, ou ainda, os docentes entrevistados que questionam exatamente a ausência de compreensão apontada, sem, contudo, apresentarem percursos mais definidos dentro do próprio campo em outras elaborações que ultrapassem os entendimentos pontuais presentes, portanto, necessitando de construções ainda não realizadas.

As diferenciações e elaborações autorais e 'autônomas' dos currículos no âmbito dos departamentos/universidade, pode-se constatar, ainda não promoveu a discussão das abordagens que sustentam os currículos para a área.

[...] hoje, a gente tá passando por um processo de atualização do currículo, através do Núcleo Docente Estruturante – NDE [...] uma das questões que a gente tem discutido bastante, é em relação a esse eixo integrador do currículo e quais são estes componentes que irão transversalizar [...] a gente achou

uma série de problemas ..., claro, que todo currículo ... é feito num determinado contexto histórico. Então esse currículo que nós temos, ele já tem 10 anos ... de reformulação [...] Hoje o contexto é outro ... a gente tem que arejar [...] incluir as tecnologias digitais, pensar sobre essas tecnologias, elaborar práticas inovadoras a partir dessas tecnologias, até porque o contexto contemporâneo é um contexto sóciotécnico e que as tecnologias estão aí e a gente não pode negar.(Coord_DEDC_I)

Sobre o aspecto da interface apresentado anteriormente, destaca-se ainda que são poucos os profissionais que compreendem a área a partir da interface dos campos, diz: “São poucos, só quem teve a formação mesmo.”

5.5.4 Organização do(s) componente(s) curricular(es)

Quanto a organização e escolha do docente para a atuação com os componentes, as respostas são aproximadas, pois, geralmente busca-se a aderência, apesar da problemática posta pelos docentes, de que nos departamentos do interior (do estado, na *multicampia* da universidade), as muitas demandas os levam a atuar com outras áreas, dificultando a aproximação com um maior desenvolvimento da pesquisa e extensão. A *Coord_DCH_III* afirma que,

[...] acredito que leva em consideração a formação acadêmica do professor, porém nós sabemos que existem outras demandas que fazem com que na verdade, a gente não adeque essas relações, digamos cem por cento ..., não se dá a escolha do docente para a disciplina ou vice e versa, ... por causa das necessidades: de falta de professor, de demandas da própria Universidade, do professor está incluído em outras atividades, de licenças e outros elementos.

Apesar das críticas discentes, a coordenação acredita que os últimos anos têm apresentado um avanço no campo do ECS, perspectiva que não corrobora com os discursos discentes, ou com os docentes, assim, é visto pontualmente como uma fala ‘positiva’ sobre as práticas que observa e ajuda a promover.

[...] temos constatação ... nas práticas de estágio, que são demandas reais e necessárias para os docentes que já estão no campo do trabalho, como também para os pedagogos que estão se formando, por que a tecnologia e a própria relação com o ambiente social e educacional, ... já está inserida e faz parte do contexto, tanto dos alunos da educação básica, quanto dos professores ..., que por consequência, também com o ensino universitário. (Coord_DCH_III)

A positividade reconhecida no departamento e curso acima, não é vista da mesma forma pelos demais, pois, as complexidades presentes são como afirmam, restritas, portanto, limitadas. Assim, a aproximação e/ou busca dos docentes por formação e perspectivas de ampliação e ‘melhorias’ de acordo com as demandas discentes sobre a área, continuam com interpretações pontuais, com poucas convergências.

[...] alguns sim outros se afastam, ... não têm interesse, [...] até porque é algo que tem todo o trâmite burocrático na Universidade para ser realizado, há também aquela contraproposta que é de afastar mesmo de dizer que é precarização do trabalho docente, que é precarização do ensino, da educação ... que as tecnologias... isso é velho, mas é recorrente, ... até porque você começa a entender que o uso das tecnologias feito por algumas instituições N, X e Y... tem resultados ditos ruins, é uma forma de não qualificação e ... só de certificação e isso é trazido para cá ... como algo homogêneo, como algo que é assim mesmo e acabou [...] tenho percebido que nós temos vários grupos na Universidade [...] eu não gosto de falar esse nome “... antiga, nem velha guarda”, ... mas tem mais um grupo, que ... está em vias de aposentadoria, ... e ... um grupo, [...] que tá com 50 anos [...] que fica meio no intermédio, ... que gosta da inovação, gosta de trabalhar com outras práticas ... E tem um grupo que está chegando, que é um grupo na faixa etária de professores com mais de 35 anos aos 50 anos, que é um grupo mais jovem, digamos assim, ... com ideias de ousar, com vontade de modificar, não sabe muito bem por onde, [...] mas que é ao mesmo tempo precisa muito da experiência de quem já tem ... este trilhar pela Universidade, esse aconselhamento, digamos assim, esses limites, ... então ... nós temos essa variação. (Coord_DEDC_I)

As problemáticas que envolvem a educação são muito maiores do que a individualização da área investigada, apesar desta encontrar-se nas bases de entendimento do contexto hodierno, as coordenações ampliam constantemente a discussão para a ‘totalidade’ que o curso precisa ter, não exclusivamente as TIC’s e mídias. Entretanto, também nos discursos destes, as limitadas experiências também são evidenciadas como algo a ser revisto e construído.

5.5.5 Espaços-tempos do(s) componente(s) curricular(es) na matriz de formação

Os espaços-tempos em cada uma das propostas alteram de acordo com as demandas definidas em documentos, as quais sofrem ainda alterações no decorrer das ofertas dos componentes curriculares, podendo alterar de um semestre a outro. Assim, além do lugar como entendimento da identidade da área na formação, de reconhecimento e emergência, questiona-se se um componente curricular com as cargas horárias definidas são suficientes para que promovam as aprendizagens demandadas. Sobre este, o ‘consenso’ está na ausência de outras

experiências que superem os discursos, ou seja, as 'falas e dizeres' reflexivos, com pouca ação em movimento, para além dos proferimentos. A resposta da coordenação do DCH III, concorda com a maioria ao afirma que

[...] acho que ela não é suficiente ... seria necessário ao meu ver, mais especialização, cursos de aprofundamento, até mesmo para se discutir [...] dessa definição de campo de mídia, de tecnologia e de educomunicação. Acredito que uma ou duas disciplinas não são suficientes ... não dão conta de refletir sobre isso e nem de trazer para prática mesmo do pedagogo, da atuação desse campo e o núcleo seria assim, uma tentativa de ... relacionar essa demanda, essa necessidade do próprio currículo, porém eu penso que ele deve vir com um elemento de investigação de pesquisa e também de extensão, não ... vincular somente às questões da sala de aula e da questão do ensino. O ensino é interessante, ... porém é um ensino extensionista, que vai além da própria Universidade. (Coord_DCH_III)

A proposição é de promover práticas 'transversalizadas' pelas experiências, relacionado ainda às perspectivas e abordagens, como uma demanda que se repete no campo educacional, o qual busca dialogar com as transformações dos contextos midiáticos e tecnológicos que influem em todas as instâncias do mundo da vida. Enquanto, as outras coordenações não apontam os percursos para a sistematização das possibilidades para a área, neste caso, a defesa ainda se faz presente com a estrutura em nucleação que apresentam há mais de 10 anos, com a especificidade da EDUCOM, sobre o qual destaca que sua organização propicia a superação das produções fragmentadas, observadas pelos futuros profissionais da educação, hoje em processo de formação inicial.

As respostas dos sujeitos que investigam a interface na perspectiva da EDUCOM tem apresentado uma maior compreensão e apropriação de conceitos e ações extensionistas que partem da realidade, como referido os discentes dos núcleos, ou ainda, o percurso pedagógico descrito pelo *Docente_01_DEDC_I*, apesar de não nomear, como analisado anteriormente, possui aproximação metodológica, nos modos do fazer, fluindo para um caminho 'comum' na área, como demandado ainda pela *Docente_05_DEDC_VII*.

Portanto, é de reconhecimento que um campo se sustenta nos princípios e dimensões do outro, como complementares e em compartilhamento dos construtos hermenêuticos de 'fusão dos horizontes', considerados pelos grupos como coerentes para o desenvolvimento das ações que promovem.

Eu acredito que o currículo ... está até organizado de uma maneira adequada com relação ao lugar, onde se tem disciplinas antes de ... iniciar os núcleos, tanto de educação infantil, quanto de EJA e quanto de EDUCOM, para que o aluno possa se apropriar, para depois [...] escolher algum núcleo de aprofundamento. O tempo foi o ... escolhido pelos docentes..., então eu não

discordo desse tempo, até por que ... ele foi definido de uma forma que fosse igual pra todos os núcleos... É claro que hoje percebemos uma outra demanda, porque também o tempo muda, as necessidades mudam e ... a gente tem que realmente verificar ... se isso é interessante pra nós hoje, logo que o curso foi pensado há um bom tempo atrás. (Coord_DCH_III)

A reformulação curricular que está em processo em todos os departamentos não entrou na pesquisa, entretanto, os questionamentos são de ampliação da compreensão da área superando a perspectiva de investigação e estudos que não são efetivados nas formações e atuações profissionais futuras.

Quando demandados sobre os egressos com relação ao objeto, afirmam desconhecer, pois, a avaliação e acompanhamento, não tem apresentado dados nesse sentido. Ou até mesmo de formação dos docentes.

[...] acho que a proposta das tecnologias ...ela deveria ser uma política, uma formação continuada, [...] dos próprios professores ... nessa perspectiva e, ao mesmo tempo, ... assumida pela Universidade, porque a gente não percebe algo ordenado, a gente percebe coisas pontuais. [...] você não tem uma política, você não percebe ... e isso tinha que chegar, se fosse política da Universidade, isso chegaria a toda a Universidade, mas a gente percebe que são coisas bem dispersas, bem pontuais é uma atuação de um professor aqui, é uma é uma ramificação da UNEAD aqui, ali, acolá, você não percebe uma política realmente efetiva. (Coord_DEDC_I)

Continua,

[...] nos restringimos hoje a um componente curricular [...] e tem uma disciplina que ... é optativa, que a Educação a Distância e esse pra mim é o lugar ... e ao mesmo tempo existem algumas propostas pingadas de extensão, [...] nós ainda não discutimos a questão das tecnologias e qual o lugar das tecnologias nesse currículo. A gente ainda está ... tateando para um momento muito inicial [...], para que a gente realmente esteja apresentando uma proposta curricular, de reformulação curricular. (Coord_DEDC_I)

Essa não é uma compreensão apenas pontual, os projetos como o de educomunicação de São Paulo (NCE/USP ; SOARES, 2011b) que se tornou uma política pública, entre outros, como o de mídia-educação do Rio de Janeiro (COSTA, 2018), apenas para citar alguns, ao referendarem programas, sendo alguns respaldados por lei, trazem a ampliação proposta acima, como uma política que inclua e promova tal aspecto desde a educação básica, por ser não apenas uma demanda do contexto, como uma necessidade das realidades que nos envolvem. O que conseqüentemente poderiam promover a sistematização necessária à formação inicial do pedagogo, assim como outras licenciaturas. Entretanto, o limite está na própria formação.

5.6 USOS DAS TIC'S E MÍDIAS E O NÚCLEO DE APROFUNDAMENTOS DE ESTUDOS NA INTERFACE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (EDUCOM)

Todas as propostas destacam a interface, geralmente relacionando às TIC's e mídias, o que as distanciam da EDUCOM nas proposições feitas pelo NCE/USP (SOARES, 2011b). Entretanto, ao comparar as falas, muitas das práticas proferidas como percursos, convergem como um possível 'cenário comum' às bases que fundamentam, como, por exemplo, uma perspectiva de currículo que dialoga com a realidade, a partir das demandas dos sujeitos como principais protagonistas. Assim, muitos dos conceitos expressos fundem nas ações, sem, contudo, uma nomeação específica, apenas tecnologias, mídias e educação, dando continuidade a um entendimento centrado no *entremeio*, que liga e cria a inter-relação.

Para o *Docente_05_DEDC_VII* se constitui em um desafio, quando afirma sobre a tentativa de relacionar as TIC's com a educação, quando iniciou sua atuação no departamento com o componente:

[...] o povo tinha uma expectativa de muita coisa de mercado mesmo, escritório, Windows, Word ... instrumental, eu coloquei ... para fazer várias pesquisas, ... muito do tipo, “vamos compreender o trabalho político pedagógico das escolas”, “vamos tentar ver como insere isso, como aproxima”. E de lá pra cá, tem mudado bastante. (Docente_05_DEDC_VII)

A breve explanação da busca por compreensões sobre os modos de pensar e incluir, a princípio a relação também expõe as expectativas ao iniciar os trabalhos com a(s) disciplina(s), deixando mais uma vez evidente ações que estão entre a perspectiva instrumental e a comunicativa, assim como, a confusão sobre a contínua exigência de justificativas que esclareçam as 'formas', o 'como' fazer. Assim, as respostas a tais demandas remetem à epistemologia e à práxis, pois, identificar as aproximações não é suficiente para diminuir o distanciamento entre elas, e destas, com os contextos e as transformações no mundo.

O *Docente_01_DEDCI* reafirma a necessidade da práxis na construção das experiências entre tecnologias e educação, ao afirma que,

[...] o que faz diferença é esse negócio de ficar ensinando, fazer isso ou aquilo com tecnologia, com o exemplo de uma atividade, deles aprenderem fundamentos da comunicação ... procuro trabalhar muito nesta perspectiva desta relação do fazer, na construção da aprendizagem deles na expectativa que eles consigam entender um lugar para esses momentos técnicos, [...], técnica digital na condição de pensamento e elaboração, resumindo isso, talvez na condição de expressividade e expressão dos sujeitos. (Docente_01_DEDCI)

Como visto, nas graduações, a interface necessita de sistematização e/ou consolidação de um ‘construto conceitual, teórico-metodológico’, como um *entremeio* de potencialização da práxis, cujas referências estão pautadas nas experiências. Assim, entre o tecnológico e o pedagógico, é proposta, sem, contudo, estar clara na efetivação dos processos, os quais poderiam constituir-se em caminhos diversos.

O *Docente_04_DEDC_VII*, amplia a reflexão acima, ao destacar como necessária, a presença da comunicação na interface com a educação, demonstrando conhecer a perspectiva educ comunicativa. Porém, não apresenta percursos, do ‘como’ realizou ou proporia a formação, deixando em aberto à interpretações. Nesse sentido, reincidente nos discursos, seja advérbio ou conjunção, quando enfatizado, a perspectiva é de percursos possíveis, geralmente partindo do próprio campo, para em seguida, o diálogo com as fronteiras, o que reforça a visão de que a EDUCOM é uma proposição externa aos construtos internos, fragilizando a interface ao enfatizar a si, fora da relação ou a promovendo sem definir, ‘qual a semântica’.

Então, acho que o currículo de pedagogia ... precisaria primeiro entender que essa relação que é fato, que é necessária, da Comunicação com a Educação, ... vai permitir ... na perspectiva Educomunicativa de entender a Educação como espaço de relação, um ecossistema tenso e denso e que as pessoas estão no mundo, aonde eu devo aproveitar a sala de aula para que esse diálogo aconteça e que o aluno seja capaz de fazer as críticas, de ...entender, de fazer comunicação sempre, e ... entender o que estar por trás de tantos processos comunicativos, ... o potencial educativo e deseducativo da mídia ... entender que a mídia está a serviço de quem, de uma forma ou de coisa, de quem a produz e como se dá esse processo formativo, se eu não tenho condição de entender ..., dificilmente ... vou criar situações onde os alunos ... sintam também com o potencial de produzir, gestar a produção e fazer a si ... crítica ao outro. (Docente_04_DEDC_VII)

Ao destacar os processos comunicacionais como necessários ao campo educacional, aposta na inter-relação como entendimento nas dimensões interdisciplinares e transdisciplinares subsidiando as mediações, os quais não deveriam ser limitados a um conteúdo ou área delimitada. A interface expõe uma complexidade epistemológica e praxiológica, a ser interpretada em ao menos, duas dimensões no curso: a primeira que se limita a compreender os impactos das TIC’s e mídias, um estudo crítico, o que a aproxima da mídia-educação; a segunda, das possibilidades identificadas e/ou apresentadas, inclusive na escolha dos termos, para dar força à sua projeção como área/campo em emergência que dialoga com a educação e a comunicação, uma vez que suas contribuições para a formação é de ampliação dos conhecimentos sobre o entorno, não se limitando às tecnologias. Este último, agregando motivos à EDUCOM na sua defesa além dos limites de uma área.

A ênfase provocada, depara-se com escolhas aleatórias acentuando um não-lugar, sem, contudo, apresentar um direcionamento sistematizado, além de pautar (in)coerências conceituais. A proposição que se chega diante da diversidade é a de inclusão das abordagens com suas pautas na graduação, a serem discutidas nas dimensões de suas nuances. Para tanto, é preciso (re)pensar outra(s) possibilidade(s) no(s) percurso(s) didático-pedagógico(s) da/na matriz curricular.

Esta é uma construção ainda em processo, pois, quando se fala em mediações com as TIC's e mídias, ao que parece, dá-se por óbvio a presença da comunicação, entretanto, sem maiores reflexões, o que pode incorrer em desconhecimento do seu potencial como condição essencial à existência humana (PADOAN, 2000), cuja presença está nas bases de formação do pedagogo, no compartilhamento dos processos, discursos e das relações. Sobre a qual como afirma Padoan,

Aventurar-se no *mare magnum* da comunicação é correr voluntariamente um risco seja de ordem epistêmica, seja de ordem pragmática. A pluralidade com a qual a área comunicativa se apresenta à análise é simplesmente alarmante, tanto que se pergunta como é possível investigá-la e combiná-la do ponto de vista formativo. Se, de um ponto de vista sintético a complexidade e a multirreferencialidade da matéria são difíceis de serem alcançadas, uma abordagem de ordem analítica encontra nos dias de hoje, o tempo que encontra. (2000, p. 15)⁹¹

Como visto, desde os documentos oficiais (BAHIA, 2007; 2008; 2011), as diferenças entre os termos das disciplinas e conteúdos de estudos denotam sua presença *in-comum* no campo. Diante disso, questiona-se: refletir possibilidades de convergências das abordagens, pautadas na interface dos campos não é necessário? Qualquer termo possui o mesmo significado? As respostas dos discursos deixam claro que não, além de um distanciamento ou não-consideração destas diferenças, o que sugere pensar sua inclusão como apenas um tópico na práxis pedagógica.

O Currículo 2/DCH III que define a EDUCOM como referência à ampliação dos estudos com as TIC's, também aponta compreensões diversas pelos próprios colaboradores que colocam em dúvidas sua inserção, apesar da prática apresentar maiores entendimentos de um campo que dialoga com outro, como, por exemplo, a presença mais evidente da comunicação,

⁹¹ Avventurarsi nel *mare magnum* della comunicazione è correre volontariamente un rischio sia di ordine epistemico sia di ordine pragmatico. La pluralità con la quale l'area comunicativa si presenta all'analisi è semplicemente allarmante, tanto che vien da chiedersi come sia possibile indagarla e coniugarla dal punto di vista formativo. Se da un punto di vista sintetico la complessità e la multireferenzialità della materia sono difficilmente afferrabili, un approccio di ordine analitico trova al giorno d'oggi, il tempo che trova.

a inter-relação individualizada é voltada às tecnologias, a interface é pensada principalmente com este propósito. Enquanto que nos demais currículos não aparece explicitamente, entretanto, os discursos deixam esta compreensão, mesmo que não entendam o “*tal de EDUCOM*”. Portanto,

[...] a palavra não tem significado algum quando nada lhe corresponde. É importante constatar que a palavra “significado” é usada de um modo que vai contra a linguagem quando ela se designa a coisa que ‘corresponde’ à palavra. Isto significa: confundir o significado de um nome com o portador do nome. (WITTGENSTEIN, 2009, p. 37)

Assim, currículos e propostas completamente distintos, o que implica nos princípios e bases formativas sobre os entendimentos que têm. Como pode ser visto, nas formações e experiências que fundamentam e sustentam as escolhas, ora pautado nos estudos da comunicação vislumbrando a possibilidade da interface, ora direcionado para uma perspectiva mais técnica e/ou tecnológica, mais a segunda que a primeira. Ou seja, não a compreendem da mesma forma, o que nos leva a destacar a relevância de um viés formativo sistematizado nas diferenças, destacando-as e, ao mesmo tempo, promover um referencial com vistas ao fortalecimento no próprio campo.

Sobre a EDUCOM, um dos docentes destaca:

[...] não vejo muita necessidade desse educomunicação, eu prefiro trabalhar com o elemento, a perspectiva e o elemento em comum entre a área de comunicação e a área de educação. Então, a área de comunicação encontra a área técnica, eles têm a comunicação humana lá como objeto e eu preciso da comunicação humana para meu objeto, que é o ensino, mas eu não vejo necessidade disso aí, então eu nunca me dediquei até entender muito esse educomunicação, até porque na maior parte das vezes, todas as pessoas que eu encontrei com essa perspectiva do educomunicação é o povo de comunicação que pega uma brecha e coloca o EDU, que é um ranço dos processos formativos que vêm muito de ficar nomeando e classificando como se isso fosse a garantia daquela relação. Então, [...] existe uma relação entre educação e comunicação, a partir de elementos que são comuns as duas áreas, ... qualquer área você vai achar elemento comum, porque todas as áreas de formação vislumbram o ser humano, a formação humana, todas elas. ... O problema é que a gente assimila as tecnologias na perspectiva da comunicação ela nunca vai servir a educação, ou melhor, vai servir em parte. (Docente_01_DEDCI, grifo nosso)

A narrativa acima demonstra o *fazer* na própria experiência, clareza da interface e como acontece no viés profissional que escolheu, a qual parte do seu lugar de atuação, ao afirmar não ter estudos relacionados à emergência e sistematização do termo e da práxis, mesmo que um dos departamentos o tenha como referência, evidenciando que entre as propostas não houve

diálogo sobre suas diferenças e possibilidades de convergências à formação. O que leva a questionar o campo. Ou seriam campos? Pois, ao mesmo tempo que pontua, faz a crítica de que o percebe como uma proposta da comunicação que acrescentou o prefixo ‘EDU’. A reflexão, portanto, pode ser considerada como um contraponto necessário às discussões sobre o ‘fechamento’ das fronteiras entre as abordagens, afinal por que EDUCOM e não TIC’s na educação? Ou as duas deveriam estar presentes?

Nesse sentido, as transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias e as relações imbricadas com as mídias, entram em contraponto com a compreensão dos processos comunicacionais, pois, não é o mesmo que tecnologias, não se reduz a isso, tensionando ainda mais a área, exigindo respostas pela pluralidade epistêmica e pragmática nos contextos e nas ações. A EDUCOM se propõe como resultado da interface que promove na perspectiva do imbricamento, a emergência de outra área e/ou campo de conhecimento, a qual não encontra sustentação na pedagogia do contexto investigado, uma vez que a educação continua, reafirmando seu ‘lugar’ de construção da(s) identidade(s) no curso, ou seja, todas as dimensões que defende, transversalizam a constituição e consolidação da graduação e o próprio campo. Como enfatiza o *Docente_01_DEDCI*,

[...] acho que nós temos que encontrar o nosso fundamento, então primeiro o que preciso desenvolver e o que que esses objetos nos casos específicos dos objetos, ou produções, ou possibilidades técnicas pode nos servir ... eu trago os elementos que estão envolvidos com a pedagogia [...] a coisa do elemento comum à comunicação, então eu procuro trazer as possibilidades comunicativas, mais contemporâneas ... para estudar a relação, [...] não basta colocar dois nomes juntos que vai ser uma relação ... está precisando de uma conversa talvez entre as áreas para definir que eles estão entendendo de educação é o curso de pedagogia ... dentro do processo de educação das pessoas, porque... é muito direcionada a educação escolar... eu não ousaria inventar mais um componente curricular ou estou pensando assim, em fixo obrigatório, [...] estava esses dias elucubrando [...] a possibilidade de criar uma disciplina que seja optativa, por que eles só tem as obrigatórias ... umas poucas que ficam ali repetindo, criar uma ou duas disciplinas que possam ir salteando nos semestres, que complementem, como educação mídia e comunicação que tem lá ((fala referindo-se a TEC do Currículo 3)), então vamos dizer que educação e tecnologia não têm as especificidades [...] vêm as temáticas como pertencimento aos processos formativos daquele grupo, então dentro de educação, mídia e comunicação, às vezes eu trabalhei com ementas diferentes, eu criei a partir da expectativa do grupo de trabalho, então tem um caráter mais prático.

A narrativa acima é elucidativa em muitos aspectos: a defesa pelo próprio campo; a busca pelos fundamentos; a percepção a ser aprofundada de que a interface acontece entre os campos, mas não é referida claramente, logo, é vista como externa, intrusa; que um componente

curricular não é suficiente, apesar de haver dúvida com relação a este aspecto. As considerações oscilam, entretanto, a maioria, define que um componente é insuficiente, ou ainda, precisaria de reformulação para atender melhor a formação inicial do pedagogo.

Entre os currículos, os discursos que mais propõem a interface é o do DCH III, com o núcleo de Educação e Comunicação, sobre o qual existem concordâncias de que na contemporaneidade, com as muitas fragmentações e mutações dos processos, a organização da proposta do núcleo é considerada como um avanço pelo *Docente_03_DCHIII*, em dois posicionamentos: a) como uma problemática, por se tratar de um curso de pedagogia, portanto, consolidado como campo; b) uma abertura ao entendimento da complexidade hodierna, tecnológica e midiática, com a inclusão dos estudos da comunicação, colocando no centro da questão a ‘preocupação’ de que a formação precisa atender ao campo da educação..

Eu passei pelas duas experiências ..., curso com habilitação em Educação de Adultos nas disciplinas para o magistério e Educação Infantil e ... pelo curso sem habilitação e sem núcleo e agora, com núcleos. ... a desvantagem que eu vejo no núcleo é que a proposta ... é aprofundamento e na realidade, como as disciplinas ... é um rol de novas disciplinas ..., eu acho que não atinge o objetivo [...] (Docente_03_DCH_III)

Entretanto, continua apontando o lugar destas construções à formação:

[...] eu acho que o concurso de pedagogia com o núcleo é melhor 10.000 mil vezes, porque com uma disciplina só ... que os alunos vão sair daqui sem pensar nessa relação da educação com a comunicação... e a gente sabe, que como profissional de ensino eles vão precisar muito de saber o papel da comunicação nas questões de educação ... e vice-versa. E ... o que a gente tem percebido que eles têm dito, o que têm aprendido sobre comunicação, tem ajudado muito nas escolhas dos assuntos que eles trabalham, principalmente das pessoas que já são profissionais, ... agora eles ... têm muito cuidado quando forem falar com os alunos, ... quando for preparar as aulas, ... na escolha ... dos vídeos e têm trabalhado muito a questão dos livros com bastante ilustração ... uma menina me disse que agora ela já sabe quando o livro didático é bom para o aluno ou não é, então eu acho que o curso de pedagogia ... precisa, pre-ci-sa desse núcleo, agora possivelmente um pouco mais, ... organizado e integrado ao curso. Pensar de forma diferente e que não seja no 6º período. Possivelmente ... se fosse organizado diferente, não sei se mais no início do curso poderia melhorar. Agora o que eu sinto é que, por exemplo, eles têm uma disciplina Educação e Comunicação ... tem uma disciplina tecnologias e educação, .. ele tem outra disciplina linguagem e comunicação ... eu acho então ... que são muitas disciplinas que poderiam talvez se organizar ou fazer um trabalho interdisciplinar, ou reorganizar essa questão do oferecimento destas disciplinas. (Docente_03_DCH_III)

No cenário avaliativo apresentado destaca as referências e os estudos necessários à área, voltados à centralidade no sujeito protagonista e sua realidade, o que amplia as respostas às

demandas, incluindo a rede (teias hipertextuais de conhecimentos) que estão à sua volta. Por isso, a continuidade do(s) questionamento(s) sobre distanciamento e os modos de promover as ações proferidas em discursos. Esta não é uma questão relacionada à inclusão das TIC's e mídias, mas da própria formação e ação humana sobre o mundo, como denota a narrativa acima. Assim, como pode o próprio discurso contradizer as ações que proferiu? Aspecto que pode incorrer em um necessário entendimento de uma ética discursiva implicada com a práxis, uma vez que, a comunicação, como bem enfatiza, propõe outras compreensões que apenas a pedagogia não possibilita, pois, é no diálogo com outros campos que emergem.

Existem dois fortes motivos ao retorno à interface, o primeiro é a construção desta tese a partir do campo da comunicação, como provocação aos aprofundamentos dos estudos na área, o segundo, está diretamente relacionado às falas dos sujeitos que expressam a busca de referências para compreender além das proposições do próprio campo, que existem outras proposições, como um *dever* a ser sistematizado, o qual está implicado com as respostas crítico-reflexivas dos discursos da mídia-educação e da educomunicação, mesmo não nomeadas, com a ausência das práticas mais imbricadas à realidade como enfatizaram as poucas experiências, mais tendencialmente voltadas ao EDUCOM.

Baccega (2011, p. 33) destaca que com a interface, está em processo de construção de uma nova variável histórica, sobre a qual,

[...] os sentidos sociais, configurados e reconfigurados na práxis, têm na comunicação/educação o *locus* privilegiado de sua instituição. Isso ocorre porque é aí que se dá claramente o embate das agências de socialização mídia *versus* escola e família, com o objetivo de revestir de significados os signos em circulação: ou seja, cada agência considera-se, ela própria, a única capaz e correta nesse processo de atribuição de sentidos. E há permanentemente a tentativa – impossível, ainda bem – de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e ser interpretado apenas daquele modo por todos.

Para isso, faz-se necessário superar os desafios presentes, sobre os quais elenca, dando abertura às reflexões a seguir: 1) é preciso enfrentar a complexidade da construção de um campo, como se propõe a EDUCOM, um novo espaço teórico-metodológico capaz de fundamentar as próprias práticas; 2) entender que o campo não se reduz a fragmentos, aspecto facilmente observado na educação, na qual é visto como parte de, área incompreendida, quase inexistente; 3) avançar com a construção do objeto científico, suas relações com os meios e a inter-relação com a realidade; 4) conhecer a diversidade que a reveste e propõe pensá-la como campo, cujo caráter é multi, inter e transdisciplinar no diálogo como outras fronteiras de conhecimentos; 5) verificar a realidade de imersão que produz, modifica e reproduz a(s)

realidades(s), hoje midiaticizada(s); 6) a compreensão de que a realidade contemporânea exige um conceito de campo cultural mais inclusivo, diverso na construção de bens simbólicos; 7) conhecer e evidenciar os desafios que envolvem os tempos e espaços, suas concepções, identificar qual o seu lugar nas ciências humanas e sociais; 8) “ir do mundo editado à construção do mundo” (BACCEGA, 2011, p. 38), em um claro entendimento de uma perspectiva crítica de currículo e uma prática formativa que tenha a emancipação como referência; 9) para estudar o campo que foi construído no bojo do campo da comunicação é preciso um diálogo mais amplo como as outras áreas e saberes; por fim, 10) seria uma construção que levaria o(s) sujeito(s) à construção da própria cultura, da relevância da comunicação nesta trama, cujas mediações “formam” novas/outras ações (BACCEGA, 2011).

Apesar de dito brevemente (BACCEGA, 2011), corrobora sobre o distanciamento percebido nos currículos e discursos, os quais veem a interface como proposição de outrem, o que colocam em condição de ‘fora para dentro’ das propostas. Importante destacar que os componentes curriculares, incluindo o núcleo de aprofundamentos de estudos em educação e comunicação (DCH III), não se referem à interface como um construto que vislumbra a construção de um outro campo, no máximo é uma área delimitada dentro do currículo de formação.

Há uma relação viva, agora ... tensa e pouco pensada na formação do professor [...] interessante, se a gente pensar no âmbito do currículo, ou em áreas, ou grandes áreas que pudessem permitir que os alunos desde cedo pudessem caminhar por aqui, e dentro destas grandes áreas, há essa relação vital da Comunicação com a Educação e ... as Tecnologias aparecessem com clareza, porque ... desde cedo, ... já convoca os alunos para pensar no campo [...] pensar nesse processo de revisão curricular ... definir áreas de conhecimento que norteassem o processo produtivo dos alunos desde o primeiro semestre, ... aonde as TIC'S e a ciência, essa relação tivesse presente ... aplicação talvez fosse também, a gente responderia outra angústia que temos lá, que é justamente qual é o lugar, quem seria, quem é...o conjunto de professores, não um professor [...] sua formação, o seu percurso, a sua produção e a sua vivência desse conta desse campo que é amplo e tenso acho que é por aí. .. outra insipiência que eu considero muito grande é em relação ... à perspectiva epistemológica, que há uma lacuna muito grande em pensar a Educação como campo que dialoga com outra ciência, mais que ciências são essas e como se dá diálogo e a serviço de quem? (Docente_05_DEDC_VII)

Como a narrativa anterior, aponta uma maior aproximação de outros campos nas áreas fronteiriças entre os conhecimentos e saberes. Nas observações realizadas com a EDUCOM no DCH III uma pesquisa realizada com projetos construídos na interface com as duas formações,

Pedagogia e Comunicação social (TELES, 2018), evidenciou que o ‘lugar’ de partida para promover a interface altera-se dependendo de onde emerge, se educação ou comunicação.

Na perspectiva do encontro, emerge o desafio de não “pesar” para um dos campos durante a elaboração dos percursos e possibilidades para (re)pensar os projetos de educomunicação na formação dos graduandos e nos projetos extensionistas que realizam, os quais, continuam suas formações em campos de identidades complexas, mas, definidas. A colaboração para as formações está na emergência do campo educ comunicativo, construído a partir, com e no encontro, pois, os campos separadamente tencionam na direção de si, mesmo se tratando de projetos em EDUCOM. São duas análises: a primeira, parte da reflexão do campo formativo da pedagogia e, na segunda, o jornalismo com a perspectiva comunicacional. Ambas com o objetivo de compreender as percepções e construções dos dois campos, como interpretam, definem e constroem os percursos de formação na realização dos projetos. (TELES, 2018, p. 1307, grifo do autor)

Ou seja, a proposição e a práxis tendenciam à própria gênese e percursos, entretanto, ao discutir a interface, existe nesta construção a possibilidade de uma ‘outra’ área e/ou campo em processo, o qual ao propor o imbricamento promove compreensões construídas no encontro. As reflexões destacadas pelos docentes, discentes e coordenadores levam à constatação de que o diálogo com as fronteiras faz emergir outras possibilidades, cuja semântica está em construção.

Figura 18 - Mapa convergências dos currículos de pedagogia

Fonte: A autora.

6 OS DISCURSOS NA ACÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS E TENTATIVAS

A questão-chave sobre currículo — que conhecimento vale mais? — é animada pela ética, história e política. Como tal, é uma questão corrente, pois a proximidade do momento histórico, a particularidade do local e a singularidade da própria individualidade da pessoa se torna articulada por meio da matéria — história, poesia, ciência tecnologia — que se estuda e se ensina. Expressar a subjetividade de uma pessoa por meio do conhecimento acadêmico é a forma como uma pessoa liga o currículo vivo com o planejado, como se demonstra aos alunos que a educação pode falar com eles, como de fato a educação pode capacitá-los a falar. Esta não é abstracto vazia invocada para impor o cumprimento agora em prol do tempo que está por vir, o futuro é aqui e agora. Porém, encontrar o futuro em era de presentismo e narcisismo difusos não é óbvio. De fato, o futuro não será encontrado diante de nós, mas atrás de nós. Reativar o passado reconstrói o presente, para podermos encontrar o futuro. Tal empreendimento alegórico significa estratégia de projeto e desenvolvimento de currículo hoje.
(PINAR, 2016, p. 217-2018, grifo do autor)

A princípio este estudo quis elucidar o distanciamento entre os discursos e práticas na formação inicial do pedagogo com as TIC's e mídias, identificando a ausência de um *entremeio* conceitual, teórico-metodológico a ser interpretado e compreendido nas proposições e referências do que virá a *construir/constituir/instituir* as experiências nos/dos currículos. Assim, com vistas à superação da problemática e crítica inicial, seja dos sujeitos através das matrizes discursivas, bem como, os aspectos que promoveram a emergência e gênese da pesquisa, o encaminhamento é de diálogo entre os campos e as convergências identificadas.

O escopo é propor uma sistematização pautada na convergência, buscando no *entremeio* entre o *dizer* e *fazer*, a interface como um referencial aos currículos. Como uma demanda a ser investigada pelos grupos nos contextos e realidades com as quais interagem, uma vez que, se tratando de uma mesma universidade, este aspecto pontual coloca em xeque as formações temporalmente construídas nos diversos departamentos, a serem (re)pensadas com as diferenciações próprias de cada *lugar*.

As reflexões a seguir explicitam esta tentativa, através das experiências, quando relacionadas à EDUCOM na pedagogia. A defesa e proposição é que a comunicação amplia o entendimento da interface, quando referida à Educação midiática e tecnológica, por isso, a justificativa de sua inclusão no diálogo com os demais currículos.

6.1 A INTERFACE NOS USOS DAS TIC'S E MÍDIAS

Desde o início, as abordagens paradigmáticas adotadas vêm à tona para reforçar que os modos de *dizer* e *fazer* têm poucas convergências. A principal delas é a interface, e, como visto anteriormente, respaldada pelas racionalidades e escolhas dos sujeitos. Assim, partindo das matrizes curriculares analisadas, relacionando às narrativas e discursos, podem ser identificadas as seguintes conceituações e abordagens presentes nos três currículos, as quais tendenciam para práxis diversas, com uma proposição compartilhada (Quadro 20):

Quadro 20 - Abordagens identificadas nos currículos

Currículo 1/DEDC I	Currículo 2/DCH III	Currículo 3/DEDC VII
1º) Tecnologias na/da/para a educação	1º) Tecnologias na/da/para a educação	1º) Tecnologias na/da/para a educação
2º) Mídia-Educação	2º) Educomunicação	

Fonte: A autora.

Sobre a individualização que resulta da interface, quanto as abordagens presentes nos currículos e formações, pode-se afirmar:

- A primeira tem na presença das tecnologias e a inter-relação com a educação, o ponto mais forte, e, nos fundamentos e reflexões, a aproximação com a mídia-educação, mesmo não nominada explicitamente, principalmente como entendimento nas análises, a partir do que constitui como referimento ao estudo crítico;
- A segunda, mesmo propondo um extenso elenco de componentes curriculares, dois obrigatórios, não é percebida diversamente, pois, de acordo com as críticas e reflexões discentes, docentes e da coordenação, a formação equipara-se às perspectivas e abordagens encontradas nos demais, uma vez que evidencia a inclusão e os estudos, como um *não-lugar*, com algumas similaridades mais dialogadas, ainda uma construção a ser proposta quanto ao termo EDUCOM, o qual é explicitado e visto como uma área também a ser compreendida, limitando-se a ações pontuais quanto a sua relevância à pedagogia. Assim como o anterior, a presença mais marcante se refere às tecnologias na/da/para a educação e, em seguida, a presença do núcleo, entretanto, somente para aqueles que fizeram a escolha pelo aprofundamento, mesmo havendo o componente curricular Educação e comunicação no 3º semestre, como obrigatório a todos os graduandos;

- A terceira, nas narrativas de quase todos os colaboradores, é a presença das tecnologias na /da/para a educação que é vista como escopo da interface.

A sustentação dos discursos ao longo da pesquisa é provocada pelas mediações, como parte do repertório e entendimento da pedagogia e os modos de sua aproximação com a comunicação, quanto às abordagens diferentes com as TIC's e mídias. Quais seus significados em um campo consolidado e secularmente delimitado, cujo capital social não é de fácil ruptura nas ações instauradas pelos agentes?

Um primeiro motivo é o lugar de proposição no(s) contexto(s), o qual pode ser referido em dois direcionamentos, *_educação e comunicação e/ou comunicação e educação_*, ou seja, ordenamentos distintos, que, dependendo do campo de construção, as intencionalidades mudam, podendo tencionar para si próprio, ao invés da convergência e entrelaçamento dos princípios à formação (TELES, 2018). Cujas proposições influenciam nas escolhas, necessitando, de investigação e esclarecimentos no *entremeio* de suas realizações, pois, os construtos não são exclusivamente da pedagogia ou da comunicação, mas da interface. Enfatizando ainda, que os projetos devem vislumbrar o imbricamento das fronteiras, promovendo a emergência da área.

Em segundo, nominar os conceitos e afirmar sua existência não é suficiente para repensar a práxis, pois, os currículos definem e incluem claramente como componente na matriz de todo o curso denominações próprias. Assim, deveriam acrescentar outro(s) entendimento(s) da inter-relação com a comunicação e das práticas instituídas, sobre as quais, pode-se afirmar, que tanto na proposta do DCH III como no DEDC I e DEDC VII existem aproximações a serem refletidas sobre suas elaborações como, por exemplo, a referência aos estudos de Freire (1983; 1987; 1996), da contextualização e da realização dos projetos que têm como ponto de partida a realidade, da implicação com os sujeitos e o entorno.

Uma das maiores dúvidas que permanece na proposição da área no Currículo 2/DCH III é a de que 'oficialmente' não formam educomunicadores, mas pedagogos, defesa realizada nas matrizes discursivas, com a afirmação de que é preciso fortalecer a identidade e autonomia, para esclarecer o porquê dos limites que tensionam. Portanto, discute-se aqui a exigência de novas/outras aprendizagens para (re)conhecer as nuances diversas, no plural, pois, possuem bases distintas. A observação das experiências e abordagem da EDUCOM apontam em 'outra' possibilidade à pedagogia incluindo a área, cujo viés formativo-profissional, tem um perfil de atuação diferenciado e em acréscimo, o de educomunicador (KLAPUN, 1998; SOARES, 2009;

2011a). Por isso, é preciso discutir nos currículos, do contrário, continuará visto como um ‘outro nome’ para referendar as tecnologias na educação.

Importante salientar que não se trata de uma defesa da EDUCOM no curso de pedagogia, mas de (re)conhecimento da sua relevância, assim como da comunicação, incluindo na abrangência proposta por Soares (2009; 2011b), quatro dimensões: a educação para a comunicação, contemplando a leitura crítica das mídias, as mediações tecnológicas na educação, a gestão comunicativa e a reflexão epistemológica.

A sistematização da EDUCOM conhecida até o momento, permite duvidar que seria um outro nome para o trato com as TIC’s e mídias, não se limita a isso, envolve em sua amplitude formativa e de aproximação com a educação, as bases do próprio *fazer* nas experiências realizadas com fundamentos e percursos similares a projetos didático-pedagógicos ‘sustentados’ em proposições como a pedagogia de projetos (HERNANDEZ, 1998), a comunidade de investigação (SHARP, 1996; GARZA, 1996), a educação contextualizada (REIS, 2011), entre outras. Todas ‘aparentadas’, quanto ao percurso teórico-metodológico, o que poderia ser uma explicação à pedagogia ao explicitar suas dúvidas de que são projetos que ‘tratam’ da mesma ‘coisa’, cuja explicação está principalmente no telos de referência a um currículo contemporâneo que ‘olha’ o sujeito e a realidade como pontos de partida. Sobre este aspecto, a

[...] Educomunicação tem promovido reflexões relevantes para o fomento de práticas e percursos metodológicos, construídos no fazer dos projetos, fortalecendo a ideia e ação praxiológica de que são nos movimentos dos sujeitos com os outros nos espaços e nas relações, que a produção de conhecimentos acontece e ganha sentido para aquele que aprende, para suas realidades e a de outrem no viver democrático, cidadão e solidário, no significado da educação que se corporifica. (SILVA; TELES, 2018, p. 2)

Assim, ao refletir os projetos de EDUCOM envolvendo as mídias e TIC’s, é preciso considerar que outros estudos também destacam as relações ali propostas, por isso, quando se apresenta como construto da interface e um dos ‘tópicos’ formativos na pedagogia, encontra na (in)definição, – se campo ou área –, um *não-lugar* que fragiliza sua identificação e inserção na promoção da qualificação do profissional de educação, pois, para sê-lo é preciso que os sujeitos e o campo a reconheça e considere.

Assim posto, sua presença provoca respostas sobre a ausência dos seus significados na educação, uma vez que se propõe como campo em emergência, colocando em ‘crise’ as compreensões discentes (DCH III), que questionam sua identidade, sobre o que serão ao final: pedagogos ou educadores? Na pedagogia, não há claramente uma denominação ao

profissional oriundo desta área, pois, nos currículos a definição do perfil é de um pedagogo, ou como define um deles, “professor-pedagogo” (BAHIA, 2007, p. 5), entretanto, nenhum documento cita ou destaca o “*media-educator*” (BUCKINGHAM, 2017) ou o educador comunicador (KAPLUN, 1998; SOARES, 2011a). As referências encontradas, tanto nos documentos, assim como nos estudos realizados é a formação de um graduando comprometido com os processos sociais e históricos, o qual cria e amplia os “horizontes do conhecimento e da cidadania” (BAHIA, 2007, p 26). Poderiam ser ambos, se os esclarecimentos e os construtos levarem a uma maior sistematização do que buscam imprimir, como proposto na Figura (19) abaixo.

Figura 19 - Aspectos e áreas definidas pelos estudos na interface

Fonte: A autora.

Não se pretende afirmar que são os conceitos que elucidam as propostas, entretanto, como afirma o *Docente_01_DEDCI*, “*seria meio caminho andado*”, pois, não há como avançar no entendimento da área sem partir das interpretações e insurgências, que ao serem pautadas em abordagens distintas, ‘confundem’ os discursos pedagógicos. Afirmar isto, é dar voz aos muitos questionamentos que veem da escola para a universidade e graduação, sobre o quê fazer nestes contextos imersos em uma cultura que é dominada pelo digital, cuja presença é praticamente onipresente em todas as instâncias da vida da maioria dos sujeitos.

Nos currículos e matrizes dos cursos, nomes/termos diversos foram considerados, cujos significados insurgem, da elaboração à ação. Em todos, quando a EDUCOM é referida, explícita ou implicitamente, geralmente é associada ao estudo e usos de tecnologias e mídias,

o que de certa forma tem coerência, pois, considera os processos que envolvem os meios comunicacionais. Entretanto, o Currículo 2/DCH III que opta por este viés, apresenta em sua história, uma aproximação com a educação popular, educação de jovens e adultos, e educação do campo como gênese que referenda tal escolha, além do diálogo com o curso de comunicação social (BAHIA, 2013; 2017), inclusive com entrelaçamentos ‘comuns’ na atuação, corroborando ainda, com as investigações e sistematizações difusas pelo NCE/USP, por isso, sua presença como parte da construção dos argumentos.

Projetos envolvendo a interface não são propostas fáceis de realizar, pois, requer experienciar percursos autorais, críticos e criativos, por conta de suas demandas de construção em espaços formais, informais e não-formais, e, em cada um deles, a interação e o reconhecimento de respostas e escopos diversos. Nesse sentido, é preciso compreender seu conceito para melhor situar na pedagogia, que na afirmação de Citelli

[...] é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não-formal no interior do ecossistema comunicativo [...] a comunicação deixa de ser algo somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área audiovisual, da internet) de audição da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação. (2011, p. 8)

Os sentidos da interface e inclusão pelo viés da EDUCOM como abordagem, se justificam pelas nuances problematizadoras com o campo da comunicação, pois, uma vez pensada e enunciada, outros construtos são possíveis de serem compreendidos: 1) a presença das TIC's e mídias necessitam de investigações externas ao campo educacional, que as promove de forma diferenciada; 2) muitas propostas limitam a um entendimento como recurso à prática pedagógica, o que difere da perspectiva e ação educomunicativa; 3) o diálogo com a realidade do(s) contexto(s) e sua relação com o mundo, é um aspecto central que desafia os sujeitos protagonistas, em suas ações autorais, cujas criações são realizadas nos movimentos que envolvem a contextualização das problemáticas; 4) não são os meios que demandam as pautas a serem investigadas, mas as pautas que os envolvem. Este último, de certa forma, aparece nos discursos dos três currículos.

6.1.1 Convergências formativas que atravessam as experiências

Até o momento, este estudo entende e reconhece que entre todas as possibilidades de interface, é a linguagem que está na base de construção das ‘coisas’ e das inter-relações do humano, como um processo que define e delimita, como um ‘velar/revelar’ a si mesma. Nesse sentido, é preciso considerar que “[...] é na distância que medeia a coisa representada e a representação presente na palavra, no signo, que se configura o intervalo onde se materializa a ideologia.” (BACCEGA, 1995, p. 26)

Após as entrevistas, muitos aspectos dos currículos e da práxis pedagógica foram evidenciados na perspectiva da convergência, principalmente no que se refere a fragilidade formativa na área, as incertezas do lugar, tempo-espço das TIC’s e mídias, as quais são pouco compreendidas pelos discentes, que apontam a formação como ‘responsável’ principal por esse distanciamento, dissonância observada também nos documentos, uma vez que é expresso como uma ‘variante’ em cada um dos discursos. O desafio, portanto, está no entendimento das próprias criações, da gênese aos significados que se efetivam na ação.

Nestas, no imbricamento dos campos, a comunicação possui um movimento (que lhe é próprio) de tratamento das mídias, de relação e práticas que aliam aos fazeres da experiência, um diálogo com a educação que emerge no encontro, entre as fronteiras. Como afirma Martín-Barbero (2014, p. 141)

É a comunicação da educação com sua cidade-ambiente que está nos exigindo pensar a fundo o novo estatuto da mutação sócio-técnica, que hoje desafia o sistema educativo ao abalar não poucas hierarquias e fronteiras da sociedade. Perguntamo-nos, então, como a educação poderia assumir os novos desafios senão deixando-se interpelar, questionar e refundar por processos em que aquilo que fala e desafia a escola não são os aparatos da técnica, mas as incertezas do nascimento de outros modos de estar juntos, de outra sociabilidade e outra sensibilidade. Pois assim como os intensos processos de migração e mobilidade populacional – ao tornar-nos próximos e cotidianos ao outro, ao estrangeiro/intruso – marcham e abalam sua identidade, sua cidadania, sua autenticidade cultural, também os movimentos que encarnam os fluxos virtuais e as redes digitais desordenam e recolocam as figuras da educação ao imbricar cada dia mais fortemente o palimpsesto de memórias cidadãs no hipertexto das escrituras urbanas.

Um conceito importante relacionado à EDUCOM é o de ecossistemas comunicativos (MARTIN-BARBERO, 2014; SOARES, 2009; 2011a), o qual amplia no coeficiente do construto educ comunicativo, a dúvida, a crítica, a criação e avanços no entendimento teórico-metodológico à área, ao propor a organização dos percursos e ambientes de formação incluindo os meios, provocando e potencializando através do seu “*modus operandi*”, um conjunto de

ações que caracterizam outras possibilidades hermenêuticas e de interação com os processos comunicacionais. Vale destacar que no *fazer* das experiências de um paradigma ‘forjado’ na interface (SOARES, 2011a; CITELLI, 2011; BACCEGA, 2011), a perspectiva de práxis é de extensão e, ao mesmo tempo, uma construção que parte da realidade, ao tratamento de etapas idealizadas e/ou planejadas, sustentadas por uma educação contextualizada (TELES, 2018; 2019). Para Martín-Barbero (2000, p. 59), “Um dos grandes desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas maiorias, ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ele produz”.

Desse modo, refletir práticas (edu)comunicativas envolvem em sua complexidade, proposições que sustentam nos percursos criados e definidos como coerentes temporalmente, experiências de aprendizagens que ampliam uma consciência ‘mais crítica’ sobre as mudanças dos processos de vida. Se os discursos e suas elaborações dependem das relações entre os sujeitos, mundo e meios, no imbricamento com as manifestações culturais e sociais, as mediações com os aparatos tecnológicos e midiáticos na formação inicial do pedagogo poderiam, por assim dizer, serem mais desafiadores, a partir do entendimento tecnológico (enquanto *technè* – criação e transformação), comunicacional e comunicativo no diálogo entre as ações que promovem e são postas nos jogos de linguagem nos contextos.

O Quadro (21) a seguir apresenta as convergências e diferenças encontradas nos três currículos e matrizes discursivas.

Quadro 21 - Convergências e divergências entre os currículos e matrizes discursivas

Convergências	Diferenças
• Reconhecimento da área para a formação no campo;	• Proposições, modos e formas à formação;
• Inclusão de um ou mais componente(s) curricular(es) específico(s);	• Escolhas das definições e delimitações dos componentes curriculares;
• Questionamento permanente envolvendo as dimensões ensino, pesquisa e extensão;	• Aspectos práticos na transversalidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão;
• Entendimento de uma perspectiva contemporânea de currículo. As bases para (re)formulação curricular têm as mesmas referências;	• A área da interface dos campos comunicação e educação em cada um dos departamentos e currículo(s);
• Presença do termo TIC's e mídias e a inter-relação com a educação;	• Quanto a investigação e/ou delimitação dos termos e inter-relação;
• Definição de um espaço-tempo para o(s) componente(s) no(s) currículo(s);	• Ementas, semestre letivo, carga(s) horária(s) e referências;
• Presença da interface dos campos como referência ‘comum’ à formação.	• Compreensões quanto a interface.

Fonte: A autora.

Como percurso e argumento da dimensão epistemológica, a abertura às falas ampliam as possibilidades de interpretação e compreensão das realidades, mesmo assim, as propostas curriculares após o longo e conflituoso processo de elaboração, não dão conta em responder porque suas ações possuem direcionamentos distintos, mesmo se tratando de um único curso, área e campo de conhecimento. A priori, porque os currículos não estão fechados a uma única perspectiva e abordagem, este é um aspecto importante, pois, não pode ser definido em um único direcionamento, entretanto, poderiam ampliar (através do diálogo) as convergências na constituição e dimensões que os definem.

Desse modo, são movimentos que partem das experiências e encontram na crítica e autocrítica contínuas, a inspiração para os posicionamentos educativos, sociais e políticos imbricados, daqueles que optaram por esta ação profissional no(s) campo(s), em destaque, os desafios que evidenciam o quanto é difícil incluí-los nas proposições. Por isso, a presença da comunicação nas relações e entendimentos na formação, e, neste percurso, a filosofia da linguagem que emerge como referência de ampliação hermenêutica, para ser parte e ‘alicerce’ de ancoragem das interações, criadas discursivo e ‘tecnologicamente’ com os usos de signos, sentidos, significados.

Baccega (1995) destaca que a práxis se constitui em uma “totalidade” que envolve a linguagem, a qual é “formadora do homem” e, ao mesmo tempo, formada por este. Assim, lutas e pautas são concebidas entre princípios antagônicos, pois, representam espaços-tempos dos interesses de diferentes grupos. Os quais têm historicamente proposto suas formas de pensar sobre a(s) realidade(s), provocando a ideia necessária de construção de consciência e emancipação quanto ao (re)conhecimento das defesas hegemônicas que orientam e tendenciam as proposições discursivas, sustentadas na coerência científica do(s) campo(s). Ou seja, não se trata de uma ‘opinião sobre’, mas de propostas que oscilam entre o conhecimento acadêmico e de mundo.

Os discursos vão, portanto, materializar as “visões de mundo” das diferentes classes sociais, com seus interesses antagônicos, os quais se manifestam através de um estoque de palavras e de regras combinatórias que constituem a maneira de uma determinada classe social pensar o mundo num determinado momento histórico: são as várias formações ideológicas correspondentes às várias formações discursivas. (BACCEGA, 1995, p. 52)

Portanto, a luta é pela autonomia e diversidade epistemológica da docência, mas qual formação e para qual(s) docência(s)? Com quais condições de trabalho para a realização de uma

práxis mediadora que transforme os percursos teórico-metodológicos? Como ‘moderar’ essa construção?

Estamos situados, mesmo não reconhecendo, no campo da linguagem como reviravolta necessária para compreender a nós mesmos, cujos movimentos flutuantes promovem o *agir/ação*, a partir dos construtos discursivos em contínua elaboração. O negligenciamento a este entendimento reverbera nas convergências/divergências entre as pesquisas no campo educacional sobre este aspecto no currículo e nas práticas, o qual sustenta e cria nos percursos, as incertezas e lacunas do distanciamento com a comunicação. Cujo processo que ressoa nos sujeitos, grupos e ações, como uma possibilidade do ‘*vir a ser*’, quase virtualmente.

Pode-se constatar que as armadilhas da linguagem (MARCONDES, 2017) e matrizes discursivas presentes, são construídas em processos de diferentes perspectivas e objetivos, que desafiam a superação de seus significados além da pragmática, cuja crítica dos contextos, é a de que não se efetivam. Esta última reflexão, tem como base as observações que pautam e orientam para os modos do *fazer*, dos sentidos e complexidades dos seus objetos, ou seja, a *forma-ação*, que é proferida nos discursos que ‘incidem’ na práxis.

6.2 EXPERIÊNCIAS COM AS TIC’S E MÍDIAS

Talvez seja pretensioso afirmar, mas no campo educacional, dizer como fazê-lo, apresentar possibilidades, discursar e elaborar projetos não são suficientes à formação inicial, pois, é com a inclusão da experimentação, em uma perspectiva crítica e contínua, que os sujeitos desvendam os ‘segredos’ sobre as especificidades das *usabilidades* e *acessibilidades* das tecnologias e mídias que interagem. A priori, pensando e agindo sobre os conceitos que as referendam, contrapondo o *não-lugar* identificado no campo educacional que insiste em descartar os movimentos que o desestabiliza.

Por isso, o destaque à compreensão dos próprios discursos através da filosofia da linguagem e nesta, a pragmática. De identificação e reconhecimento nas propostas à prática pedagógica, afirmando, ao mesmo tempo, que reduzir a práxis ao *dito* não é suficiente para as mudanças esperadas, pois, são as experiências que promovem a ‘força’ dos direcionamentos sobre a realidade, definindo, portanto, seu acréscimo como categoria para conhecer as ações motivadas pela hermenêutica e racionalidades que ‘conduzem’ as formas e as finalidades.

Para Setton (2002, p. 60) há a “[...] emergência de uma nova configuração cultural, em que o processo de construção dos *habitus* individuais passam a ser mediados pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias.” Nesta, a

questão das temporalidades questionam as decisões do campo educacional, o que leva à reflexão sobre quais percursos empreender ‘agora’, se de aceleração ou desaceleração. Diante da complexidade que é o processo de formação e suas dimensões, a segunda opção pode ser “[...] a antítese do tempo infernal no qual transcorre a existência daqueles a quem não é dado chegar a concluir coisa alguma do que começaram.” (BENJAMIN, 2000, p. 57)

Seria então, a multiplicidade de *outros-habitus*, que não levam à consolidação da interação entre sistemas e relações. Acrescentando à construção um outro *modus operandi*, que possui uma temporalidade ainda não compreendida, assim como, a rotatividade (e até ausência) de fundamentos sobre as estruturas objetivas e práticas que promovem. Em um contexto no qual “[...] o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social.” (SETTON, 2002, 67). Assim, estão na criação de outros modos de pensar e agir fora do campo no qual se insere, ao mesmo tempo que são interiorizadas, transmutam em velocidade e fragmentos, gerando novas/outras possibilidades que poderão tornar-se estruturantes nas relações e ações dos agentes, na potencialidade e consolidação, ainda em aberto, ora definido com parte dos currículos de pedagogia e/ou formação docente, ora como formação específica advindo de um outro lugar/campo.

As experiências são construídas nas ações dos sujeitos, para isso é preciso não apenas a ‘intencionalidade *de*’, ou ainda, um discurso que proponha o ‘*como*’, que aponte caminhos. Estes somente serão compreendidos na sua inteireza como possibilidade ‘real’ dos construtos possíveis, quando de fato acontecerem, forem experimentados, pois, uma vez planejados, não são a garantia de que ocorrerão. Assim, ‘*não basta dizer é preciso fazer*’, e, mesmo fazendo o proposto discursivamente, as ações não serão cópias do dito, mas uma criação dos sujeitos *a partir/com* seus mundos e lugares.

A resposta à questão primeira da tese, encontra na interface, a feitura possível com a(s) presença(s) dos conhecimentos que a comporão, mesmo que estes (*poesis, technè*) não estejam claros a princípio, fazendo-se necessário sua realização sistemática e sistematizada dos processos com os meios comunicacionais que atuam essencialmente no compartilhar, desafiados pelos avanços tecnológicos, midiáticos, sociais e culturais, impulsionando a escola a redefinir continuamente como incluir e atuar. Assim,

Quanto maior é a parte dos momentos de choque nas impressões isoladas; quanto mais a consciência deve estar continuamente alerta no interesse dos estímulos; quanto maior é o êxito com que ela opera; quanto menos os estímulos penetram na experiência, tanto mais correspondem ao conceito de *experiência vivida*. A função peculiar da defesa em relação aos choques pode-se, certamente, definir como a tarefa de: marcar para o acontecimento, à custa

da integridade de seu conteúdo, um lugar temporal exato, na consciência. Este seria o resultado último e maior da reflexão. Ela converteria o acontecimento em uma *experiência vivida*. (BENJAMIN, 2000, p. 40, grifo do autor)

Uma das evidências deste estudo está na relação sujeito-contexto-dimensões evolutivas, social, cultural e tecnológica (VARISCO, 2002) construídas na experiência, a qual envolve os aspectos midiáticos (mediações e processo de midiaticização) na inter-relação. Na educação, a construção de conhecimentos se tornou um processo central dos currículos, com os quais compartilham percursos, interpretação e compreensão negociadas, realizadas em uma miríade de possibilidades. Assim, discentes e docentes formam grupos e/ou comunidades cujos escopos podem convergir para as aprendizagens, desafiando para fora dos muros, as amarras institucionais.

Tal aspecto é muito difícil de delimitar, pois, no campo, as indagações docentes, discentes e dos coordenadores demonstram que são limitadas pelas próprias fronteiras do currículo formal, o qual é posto quase como uma força que não pode ser suplantada, entretanto, os discursos continuam exigindo que novos/outros percursos sejam postos. Para isso, é preciso haver um mínimo de convergência entre os conceitos e práxis para a área em uma mesma graduação, mesmo em contextos diversos.

Nesse sentido, a hermenêutica dos processos forma-se na interação social e cultural em cada um dos discursos, cujo cenário educacional é de referência ao paradigma construtivista sócio-cultural (VARISCO, 2002), que nas últimas décadas orientou as abordagens pedagógicas com o escopo de respeito às realidades, bem como, a necessária centralidade do sujeito como protagonista, aspecto relacionado ao currículo contemporâneo e às proposições de mídia-educação e educomunicação. Cujas ênfase no sujeito aprendiz, tornou-se uma espécie de contingente educativo em sintonia com o pensamento pós-moderno, pós-metafísico (VARISCO, 2002).

Portanto, a investigação (inter e transdisciplinar) questiona os modos de fazer entre o teórico e o prático, em um viés comunicativo, relacionado ao paradigma emergente (VARISCO, 2002), em contraposição ao tradicional e/ou instrumental, a qual questiona a abordagem mais presente nos contextos das ‘tecnologias na/da/para a educação’, para buscar sua superação através do entendimento que tem nas relações da gênese e raízes filosóficas; compreender nos impactos e/ou colaborações que os aparatos tecnológicos e midiáticos têm nos processos da vida. Com exceção das proposições tradicionais que são mais rígidas e fragmentadas, as abordagens emergem como superação das dicotomias teoria-prática, do pensamento-ação, do

sujeito-sociedade. Assim, apesar das diferenças existe uma convergência como sugestão à práxis. Como afirma Varisco,

[...] a educação é um processo altamente complexo, que requer uma reflexão filosófica, uma teoria pedagógica, uma pesquisa psico-pedagógica empírica, assim como um planejamento didático que concretize, em ambientes e artefatos, idéias, teorias e modelos de uma aprendizagem cada vez mais consciente, responsável, autônoma, em sua contínua e inevitável interação sociocultural.⁹² (2002, p. 14, tradução nossa)

Nos capítulos anteriores, encontra-se parte da fundamentação para a construção do *entremeio* para a formação, a qual é marcada pela ausência de uma pesquisa conceitual, empírica, psico-pedagógica e educacional na realização dos projetos, dos limites de efetivação das práticas, cujas matrizes indicam que os movimentos dos sujeitos junto aos discursos, deveriam ampliar a experimentação de novas/outras proposições, envolvendo um aprender e ensinar ‘consciente, responsável e autônomo’ através das experiências, por isso, o destaque à sua inclusão.

6.2.1 A experiência como categoria de análise

A experiência é uma categoria que emerge das falas dos entrevistados sobre as oportunidades formativas que lhes são caras e consideradas relevantes principalmente por terem sido, como afirmam, um “*aprender fazendo*”. Nesse processo, é importante não confundir comunicação como mediação técnica, ou seja, compreender os meios de comunicação e, o próprio campo, como algo relacionado aos dispositivos técnicos e tecnológicos, mas sim, como conhecimentos. Como afirma Wolton (2011, p. 56),

O controle do progresso das tecnologias é indispensável, sendo imperativo escapar da ideologia que o acompanha [...] A inexistência de distanciamento crítico é provavelmente um dos freios mais poderosos a uma reflexão crítica sobre o estatuto da informação neste tempo de abundância e de velocidade.

Nesse sentido, as mediações e as interpretações são referências para (re)pensar as interações construídas, nos discursos e nas experiências do vivido. Os quais passaram/passam

⁹² [...] l’educazione è un processo altamente complesso, che necessita di una riflessione filosofica, una teorizzazione pedagogica, una ricerca empirica psico-pedagogica, nonché di una progettualità didattica che concretizzi, in ambienti e artefatti, idee, teorie e modelli di un apprendimento sempre più consapevole, responsabile, autonomo, nella sua continua e imprescindibile interazione socio-culturale.

por transformações profundas por conta das interações que promovem, nas construções e entendimentos oriundos das experiências. Sobre as quais pode-se acrescentar que,

Na era da internet, do *smartphone*, do *Google glass* e de outros dispositivos tecnológicos que lotam nosso cotidiano com a capilaridade de uma obsessão psíquica e a intromissão das próteses corporais, a experiência sempre aparece filtrada, mediada por dispositivos compostos de telas que tocamos mas nunca cruzamos e que, portanto, nunca nos fazem tocar o mundo.⁹³ (TAGLIAPIETRA, 2017, p.10, tradução nossa)

A citação acima, é uma expressão clara do que temos vivido hoje, uma ‘experiência filtrada’ pelas telas *touch-screen*. Por isso, este tópico interroga sua presença que transversaliza, principalmente os discursos que evocam serem estas, as oportunidades de viver os processos, sendo ainda referidas para o entendimento da prática, ou ainda, para interpretar e entender a pragmática discursiva. A qual exige um constante exercício de atenção (TAGLIAPIETRA, 2017) que envolve os eventos, as intencionalidades e vontades do conhecer, ir além da ‘atividade teórica’, da pesquisa intelectual que deixa uma lacuna a ser preenchida, pois, não somos alheios às elaborações e escolhas realizadas, “[...] se a técnica nos distrai e nos afasta da experiência do mundo, é porque desejamos fazê-lo”.⁹⁴ (TAGLIAPIETRA, 2017, p. 10, tradução nossa)

Sobre a atenção, Tagliapietra (2017) questiona o que será de nós, pois, mesmo chamando a atenção dos discentes nos bancos da escola, da exigência de ler as orientações na bula do remédio, da composição dos alimentos, das ações realizadas cotidianamente em casa, no trabalho, no trânsito, entre tantos outros, são movimentos que culminam em experiências diversas, realizadas sem o devido critério da crítica consciente e discernimento entre a atenção e o cuidado, cautela, a escolha pela ‘pausa’, com tempo para pensar sobre ela(s), em detrimento de outras que são realizadas quase (ou efetivamente) no automático, distraidamente, sem pensar, apenas se faz.

Esta última é uma problemática muito presente por conta do processo de aceleração tecnológica (ROSA, 2015), que transformou as relações entre os sujeitos e o mundo (em praticamente todas as dimensões da vida), também por conta dos usos dos dispositivos digitais. Os quais, através das técnicas e tecnologias possibilitaram avanços inimagináveis em anos

⁹³ Nell’era di internet, dello smartphone, dei google Glass e degli altri apparecchi tecnologici che affollano la nostra vita quotidiana con la capillarità di un’ossessione psichica e l’invadenza delle protesi corporee, l’esperienza appare sempre filtrata, mediata da dispositivi composti da schermi che tocchiamo ma non attraversiamo mai e che, quindi, non ci fanno mai toccare il mondo.

⁹⁴ “[...] se la tecnica ci distrae e ci allontana dall’esperienza del mondo è perché desideriamo che lo faccia”.

anteriores, mas que hoje, faz-se necessário a ‘escolha’ por pausas para compreender a atenção e as distrações, que “atravessam e plasmam a experiência daquilo que somos”.⁹⁵ (TAGLIAPIETRA, 2017, p. 11, tradução nossa).

Para Wolton (2011, p. 54-55, grifo do autor),

A velocidade é provavelmente a maior armadilha da vitória da informação [...] verdadeiro aliado durante séculos por ter permitido informar melhor, criticar e emancipar, pode tornar-se um perigo, especialmente diante da complexidade da globalização [...] *A lentidão é o tempo dos homens; a velocidade, o tempo das tecnologias.*

Um problema desta categoria que se propõe como ‘invariante’, pois, deveria ser elemento central das propostas, é a dificuldade de ser mapeada, uma vez que é pensada e criada pelos sujeitos nos movimentos e interações que realizam para entender o entorno, os eventos ou os atos, em diferentes perspectivas do *fazer*, portanto, pode não se enquadrar no(s) discurso(s) elaborado(s) sobre a práxis e a racionalização do(s) percurso(s), pois, se configura sempre em um processo de autoria(s) contínua(s).

O fato de que podemos imaginar experiências ‘como se’ confirmasse que as melhores maneiras pelas quais, pelo menos na esfera da cultura humana, se tentou transmitir e comunicar experiências, mesmo as mais improváveis e fantásticas, eram a narração e a história.⁹⁶ (TAGLIAPIETRA, 2017, p. 14, tradução da nossa)

Um dado que insurge com as análises das falas, destacado nos exemplos de projetos realizados, ou ainda, a falta destes, é a dificuldade de efetivação do planejado, pois, no momento da ação com os trabalhos, os percursos idealizados acontecem diversamente, ou seja, os entendimentos se constroem nas experiências vividas, diversamente das propostas discursivamente. Cujas trocas são necessárias para fortalecer os sentidos e significados sobre a área, na qual existe uma discronia entre o que se fala e a prática que se efetiva nos espaços. “[...] devemos ainda distinguir a experiência imaginada e a palavra experiencial do narrador que leva à experiência e nos oferece o panorama ontológico como uma possibilidade de ser,

⁹⁵ “attraversano e plasmano l’esperienza di ciò che siamo”.

⁹⁶ “Il fatto che si possano immaginare delle esperienze “come se” conferma che i modi migliori con cui, almeno nell’ambito della cultura umana, si è cercato di trasmettere e comunicare le esperienze, anche le più inverosimili e fantastiche, sono stati la narrazione e il racconto.”

[...] aquilo que não pode ser excluído da experiência feita.” (TAGLIAPIETRA, 2017, p. 15)⁹⁷.

Como afirma Larossa,

A palavra “experiência” serviu a muitos de nós para elaborar uma distância a respeito do que poderíamos chamar de “a ordem do discurso pedagógico”, esta ordem que está feita nos modos de dizer e de pensar (e de olhar e de escutar, e de ler e de escrever, e de fazer e de querer) nos quais não podemos nos reconhecer. A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. (2014, p. 74)

E essas complexas elaborações servem à implicação que promovemos com os contrapontos das construções discursivas na relação educativa e pedagógica com a experiência e não com a técnica ou a prática de forma isolada. A palavra experiência tem a ver com “um não e com uma pergunta” (LAROSSA, 2014, p. 74). O primeiro, necessário, obrigatório, o segundo, a relação com o(s) outro(s). Nesse entendimento, “[...] não será nunca o que acreditamos que poderia ser [...] o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do “pré-visto” (LAROSSA, 2014, p. 74-75).

Considerando a autonomia necessária de criação em cada um dos currículos, vale salientar algumas das proposições teórico-metodológicas que emergem nas ações construídas na/com a experiência, como, por exemplo, a EDUCOM (SOARES, 2011b), a educação contextualizada (REIS, 2011), Comunidade de investigação (SHARP, 1996; GARZA, 1996, SANTI, 2005), a pedagogia de projetos (HERNANDEZ, 1998) e a teoria da aprendizagem apresentada por Kolb (2015), entre outros, como reflexão, crítica, percursos e resultados em acréscimo à possível conquista de estreitamento entre teoria e prática, abstração e concreto, afetivo e cognitivo.

Para a última proposição (KOLB, 2015) aprender é um processo social baseado nas experiências que desafiam os preceitos e conceitos, de tudo o que passa pela ação de ensinar e aprender. Kolb, propõe uma ecologia da aprendizagem para além dos espaços e tempos da sala de aula, construindo um sistema, como também gostaria de sugerir a presente tese sobre o destaque da experiência na interface como a “cola” entre discursos e fazeres, sustentados pelas mediações; de reflexões e ampliação dos entendimentos referidos aos percursos didático-

⁹⁷ Tuttavia, bisogna pur sempre distinguere l’esperienza immaginata e la parola esperienziale del narratore che induce all’esperienza e ce ne offre il panorama ontologico come possibilità di essere, ossia come ciò che non può essere escluso dall’esperienza fatta.

pedagógicos, incluindo um ‘desenho didático’⁹⁸ à formação inicial com vista à profissionalização futura.

Como afirma Kolb (2015), ele não criou uma teoria, mas descobriu nas obras de estudiosos do século XXI, como William James (Empirismo radical, Teoria do duplo conhecimento), Kurt Lewin (Pesquisa-ação, trabalho de grupo), Carl Rogers (auto-formação através do processo de experimentar), Carl Jung (desenvolvimento da especialização à integração), John Dewey (Educação experiencial), Jean Piaget (Construtivismo), Lev Vygotsky (Zona de desenvolvimento proximal), Paulo Freire (Nomeando a experiência no diálogo) e Mary Parker Follett (Experiência criativa de relacionamento e aprendizagem), estudos que potencializam o desenvolvimento humano e a pragmática humanista às técnicas, acrescentamos, tecnologias, que se baseavam nas experiências. Assim, afirma: “Eu escolhi a palavra “experiencial” para descrever uma perspectiva particular sobre o processo de aprendizagem que originou-se no trabalho desses estudiosos de aprendizagem experiencial” (KOLB, 2015, p. 33)⁹⁹. O objetivo é integrar temas ‘comuns’ em uma estrutura sistemática que aborde os problemas da educação do século XXI, como justifica. Assim, a aprendizagem experiencial é uma investigação contínua sobre a natureza das experiências e dos processos de aprender com elas. Como um “aprender com a experiência de vida”¹⁰⁰ (KOLB, 2015, p. 37). O Quadro a seguir demonstra o percurso proposto.

Quadro 22 - Ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (2015)

Fonte: A autora.

A abordagem de Kolb (PIMENTEL, 2007) se refere ao desenvolvimento adulto e em especial à profissionalização, tendência que se aproxima do pensamento reflexivo contemporâneo para melhorar a qualificação profissional. Propõe um ciclo para a aprendizagem que parte do viver a experiência, refletir, elaborar conceitos e a aplicação na realidade. Neste processo, a reflexão é um aspecto muito importante por ser contínua, contextualizada, inter-relacionada e desafiante para pensar e agir nos percursos.

⁹⁸ Aqui posto propositalmente como desenho que se constrói no fazer, como criação autoral, criativa, crítica, cujos contornos são delineados nos contextos, mesmo com a definição de uma planeamento prévio.

⁹⁹ I chose the word “experiential” to describe a particular perspective on the learning process that originated in the work of these scholars of experiential learning.

¹⁰⁰ “learning from life experience”

O Quadro (23) a seguir apresenta de forma simplificada quatro percursos de abordagens formativas que têm a realização dos projetos atravessados pela construção de experiências; sua inclusão serve de parâmetro para refletir a práxis na formação inicial, assim como, ‘modos’ da inclusão dos meios comunicacionais.

Quadro 23 - Etapas simplificadas de propostas que propõem o conhecimento de forma ativa

Itinerário pedagógico - Educação contextualizada (REIS, 2011)					
Momentos lógicos	➡	1. Observação (estudo do meio)	➡	2. A busca da compreensão (estudo científico)	➡ 3. À volta ao real (trabalho prático)
Proposição simplificada do percurso de um projeto de EDUCOM (SILVA; TELES, 2018)					
Etapas de realização	➡	1. Observação, individualização e estudos das demandas das realidades e contextos	➡	2. Definição das etapas para a investigação de temas e produções comunicacionais a serem elaboradas	➡ 3. Sistematização final; Entendimentos da realidade, articulação teoria e prática e devolutiva ao contexto.
Pedagogia de projetos					
Roteiro de elaboração	➡	1. Observação e estudos da realidade	➡	2. Definição e escolha das temáticas e problemáticas - Planejamento das ações: Percurso metodológico, estudo científico.	➡ 3. Acompanhamento, avaliação e devolutiva (Culminância)
Comunidade de investigação					
Caminho de investigação	➡	1. Escolhas temáticas	➡	2. Formulação do problema; Especificação dos objetivos; Hipóteses; Especificação das etapas de investigação.	➡ 3. Sistematização dos construtos realizados.

Fonte: A autora.

As abordagens acima estão destacadas por promoverem experiências ‘concretas’ a partir da contextualização, imbricamento e implicação com as demandas que provocam a curiosidade epistemológica, do conhecer as coisas que se apresentam na vida. Todas com bases e referência no estreitamento entre discursos e práticas formativas/educativas/investigação, as quais mesmo visualizadas brevemente, apresentam similaridades quanto aos modos de *fazer*, uma vez que se sustentam nos percursos didático-pedagógicos das elaborações nos últimos decênios sobre a operacionalização dos currículos, mesmo não sendo facilmente observáveis, com algumas exceções.

Destas, é a pedagogia de projetos que tem orientado muitas das proposições acima, por isso a similaridade nos percursos, sem, contudo, serem iguais, pois, cada uma acrescenta um

aspecto que a diferencia. A primeira, a ênfase na contextualização e na implicação com o real e as comunidades (REIS, 2011); a segunda, uma elaboração que é construída de forma autoral em cada um dos contextos que se faz presente, de forma criativa e desafiadora diante dos processos e meios comunicacionais (SOARES, 2011a, 2011b; SILVA, TELES, 2018); a terceira, de tão difusa é comumente encontrada como percurso de realização de projetos na articulação com as demandas dos currículos formais, perdendo força, por conta das limitações impostas pelos conteúdos específicos de cada segmento de ensino (HERNANDEZ, 1998); a quarta, relacionada à pesquisa e investigação, tem aproximação com formações e práticas de filosofia para crianças e jovens, que percorrem os caminhos da reflexão e do “pensar bem” como meio para um conhecimento crítico e organizado (SHARP, 1996; GARZA, 1996, SANTI, 2005).

O percurso de aprendizagem experiencial de Kolb (2015) e as outras proposições são aqui postas para destacar a relevância de metodologias autorais, diversas e sistematizadas na construção de experiências na formação inicial do pedagogo. Entretanto, vale salientar que não basta centralizar nestas como necessárias, é preciso compreender o *entremeio* conceitual, teórico e metodológico que amplia as ações implementadas através da práxis, de forma que incida “mais qualidade” a estas (DEWEY, 2014). Portanto, falar de ‘experiências’ supera a palavra, pois, não se configura em apenas um enunciado, mas a tutela do que se propõe como caminho à *forma-ação*. Nas abordagens didático-pedagógicas existem uma liberdade (necessária!) do docente que busca na realização das ações, os construtos que comporão a práxis. Entretanto, cabe refletir sobre a diversidade encontrada nas matrizes discursivas, como vimos nas análises sobre como ocorrem, das possibilidades e tentativas, de autorias e criatividade, refletindo os *lugares* que ocupam.

Entre os desafios alguns aspectos são basilares, como a formação ética, estética, cultural, cognitiva e intelectual no dialogismo com todas as formas de arte, música, teatro, enfim, as múltiplas dimensões necessárias à construção das referências, proposições e da pragmática discursiva no interior dos percursos pessoal, social, histórico, acadêmico, os quais ultrapassam as delimitações definidas nas graduações, mas que exigem diante do campo serem discutidas pelos sujeitos nos processos. Da relevância do capital cultural (BOURDIEU, 2003), construído pelas possibilidades de acessos e interações. Para Fantin (2012, p. 297)

Considerar a experiência cultural de estudantes de licenciaturas a partir de possíveis formas de participação em espaços da cultura como museus, galerias de arte, cinema, teatro, bibliotecas, espaços de representações musicais, etc. pode revelar outra dimensão dos saberes da formação inicial. Para além da construção sistematizada de conhecimentos, a singularidade que tal

construção de sentidos propicia diante destes espaços da cultura possibilita não apenas ampliar o repertório cultural como também ampliar o entendimento de sala de aula e provar certos estranhamentos.

Nas observações e ao longo das indagações discentes, é unânime a ênfase no *fazer* para compreender os discursos e teorias, individualizando nas histórias, as narrativas e experiências docentes como insuficientes, convidando e desafiando à imersão. Ou seja, falar sobre usos do vídeo na sala de aula, por exemplo, não é a mesma coisa que experimentar, realizar um projeto com um grupo, fazer roteiros, imagens e edição, bem como, a socialização do percurso realizado, como um exercício metacognitivo (VARISCO, 1995). Como não é o mesmo que falar de jornal, games, fotografia entre tantos outros dispositivos midiáticos e tecnológicos que interagimos no ensino e aprendizagem, da sistematização e delimitação, através das mediações e experimentação essenciais, para a ampliação da interpretação, compreensão e construção de outros caminhos e usos.

6.2.2 Uma proposta em formação: Entre o *dizer* e o *fazer*

Este tópico tem como objetivo propor um percurso formativo, uma vez que a crítica e autocritica presentes, situam-se exatamente no distanciamento entre discursos e práxis. Assim, propõe a construção de ‘outras/novas’ experiências, como *medium* conceitual teórico-metodológico à compreensão das lacunas observáveis e, diante destas, (re)elaborar tentativas compartilhadas sobre possíveis colaborações à formação inicial do pedagogo.

Para tanto, é preciso propor além das palavras, superar o entendimento de que o discurso que muitos consideram apenas ‘falas’ e não ações, estão na essência e bases de constituição daquilo que se quer comunicar, porém, a ausência de suas ‘concretudes’ no movimento e fazer das experiências, têm deixado lacunas, cujo distanciamento é ampliado pela aceleração das coisas no mundo da vida, em especial, as ações humanas.

A proposta é parte do mapeamento dos departamentos e currículos publicados (BAHIA, 2007; 2008; 2011), principalmente as matrizes discursivas destas realidades, como referência e proposição de ‘um outro’ _ não exclusivo _ percurso a partir da identificação e interpretação das convergências, cuja elaboração emerge através das críticas e entendimentos dos indicadores nas formações. É ainda, uma tentativa de aproximação entre as duas principais categorias, da superação de atos que permanecem na palavra, ação como palavra, dos atos ilocucionários (AUSTIN, 1990; MARCONDES; 2017), questionando para além destes, do como transformá-los e colocá-los em movimento e ação. O que nos desafia ainda a pensar: por que somos sujeitos

mais das palavras do que das ações? E, se as palavras remetem às ações, por que estão distantes das experiências dos sujeitos?

No momento da construção desta tese, todos os currículos de pedagogia da UNEB passavam por reformulações (ainda não concluídas), entretanto, esta pesquisa não possui dados sobre este aspecto, apesar de considerá-lo um indicativo para repensar o processo, ao qual espera servir de referência para uma inclusão mais imbricada com as TIC's e mídias. Para a reformulação curricular, o entendimento é de que deveria partir da interface, destacando que o 'ideal' é a sua 'transversalidade' em toda matriz, para que não seja reduzida a uma ou mais disciplinas, entretanto, para isso é preciso pensar em um 'novo/outro' currículo.

As propostas que mais esclarecem sobre as TIC's e mídias, são as do Currículo 1/DEDC I e do Currículo 2/DCH III, o primeiro por sua fundamentação clara e direta quanto à relevância, com um posicionamento que evidencia ser resultado de pesquisa, mesmo com as dificuldades de sua efetivação e a escolha do componente para o penúltimo ou último semestre letivo. A segunda, por ser diversa, é 'ousada' ao propor claramente (em tese e registro) a interface entre os campos, a ser destacada pelo potencial e presença que tem a comunicação na educação e vice-versa. A terceira proposta (Currículo 3/DEDC VII), da forma como se apresenta nas ementas e com a falta de bibliografia ou esclarecimentos da relação no currículo, parece incompleta, pois, de acordo com as proposições (formação, abordagem, escolhas para o processo, intencionalidades e experiências, pesquisas...) proporá a seu 'modo'. Não que os demais não o façam desta forma, entretanto, poderia ser uma referência quanto à organização e estrutura, como uma proposição em defesa 'daquilo' que se considera como relevante à área.

Assim, a elaboração a seguir (Quadro 24) é uma tentativa de sistematização a partir das ementas e matrizes discursivas dos departamentos, incluindo os aspectos que mais aparecem, além das proposições deste estudo. O objetivo é ilustrar um desenho didático, com vistas a promover a interface, como uma tentativa para (re)pensar a formação inicial na universidade, a priori, com a presença de um componente curricular que contemple a disciplina "Educação e Comunicação", como o faz o Currículo 2/DCHIII, e sugere a *Docente_05_DEDC_VII*, ao destacar que a comunicação deveria ser considerada como princípio e elemento necessário à educação, porém, na perspectiva (edu)comunicativa. E, o outro aspecto de *comum* escolha, o componente "Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação", incluindo as variações encontradas nas escritas dos termos (BAHIA, 2007; 2008; 2011).

Quadro 24 - Sistematização proposta a partir das matrizes curriculares e discursivas

Componente curricular	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
Proposta de Ementa	Estuda a inter-relação dos campos Educação e Comunicação nos seus conceitos, fundamentos e propostas. A interface nos espaços formais, não-formais e informais. A linguagem dos meios de comunicação: visuais, sonoros e impressos, analisando suas possibilidades educativas. Investigação da abordagem e interface: da Educação e Comunicação / Comunicação e Educação; Educomunicação, pesquisa, práxis e extensão; <i>Media literacy</i> ; Mídia-educação; Relação das diversas proposições e abordagens definidas como percursos, paradigmas, campos e a Educação contextualizada; Campo de investigação e atuação para o ECS e o TCC.	Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos da relação Educação e tecnologias da comunicação e informação; Problemática da gênese, conceito da técnica e da tecnologia; as TCI's na educação. As implicações pedagógicas e sociais do seu uso na educação, no contexto didático-pedagógico escolar, comunicacional informacional emergentes; ressignificação do currículo e da didática com o diálogo com as TCI's e mídias; Elaborações didático-formativas, envolvendo os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnológicos na perspectiva sócio-histórica da educação; A formação inicial e continuada do pedagogo; Estudos e práticas das TIC's e mídias na Educação: Mídia-Educação; Alfabetização midiática; Tecnologias <i>na e para</i> a educação e a Educomunicação, diferenças conceituais, teórico-metodológicas. Educação a distância; Infância, juventude e a mídia.
Esboço de possíveis Conteúdos	<p>Interfaces Educação e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito; Características; Histórico e sistematização da proposta; Fundamentação teórico-metodológica; Objetivos; • A relação entre educomunicação e os contextos • Práticas educacionais nos espaços formal, não-formal e informal; Projeto e perspectiva extensionistas • As TIC's e os meios de Comunicação na Educomunicação • A utilização dos meios convencionais; As novas mídias; As mídias alternativas na Educomunicação; A utilização de compostos midiáticos híbridos em práticas educacionais; mídia-educação; media literacy; • O profissional que atua na interface • A formação do educador; Pedagogo educador? Perspectivas profissionais em Educomunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo, técnica e tecnologias; A relação da didática e as TIC's; Noção de máquina, uma abordagem físico-antroposocial: a técnica como construção da vida; Didática, TIC's e mídias: conceitos e relações; Relações sujeito/objeto mediadas com as máquinas; A sala de aula e o conceito de ciberespaço – inteligência coletiva e o exercício da cidadania emancipatória? A inter-relação entre contexto e o mundo: os sujeitos e o papel da educação na “era” das mídias e tecnologias; A formação docente com e para o uso das TIC's e mídias; os processos de mediações e os construtores cognitivos, efetivos, estéticos e éticos; Tecnologias e plataformas digitais: Os desafios da contemporaneidade com a inclusão dos computadores, a leitura crítica das mídias de massa e vídeos na educação: entre o técnico e o pedagógico? A informática na educação e as competências do aprender: o uso dos aplicativos, internet e intranet na educação, as questões educacionais; Internet e Educação: acesso a informações sobre educação e o aprendizado em redes; A inclusão das TIC's e mídias nos currículos; Os estudos dos fundamentos tecnológicos e midiáticos no/para o currículo e a didática contemporâneos: epistemologia e práticas pedagógicas nos espaços de aprendizagens e proposições teórico-metodológicas no campo da pedagogia contemporâneos; Os desafios da infância, juventude com as mídias e tecnologias.
Carga horária	60	60

Fonte: (BAHIA, 2007; 2008; 2011).

As proposições acima são decorrentes da ‘fusão dos horizontes’. A primeira presente apenas no Currículo 2/DCH III, mas expressa nos discursos, não apenas por uma maior implicação e entendimento da interface, bem como, sua importância para o conhecimento de uma das abordagens que incluem as TIC’s e mídias, na perspectiva educacional. Além de emergir como *input* ao objeto investigado, propondo-se como uma das referências em um viés mais experiencial dos projetos, a qual apresenta uma maior incidência epistemológica e praxiológica.

A segunda, por ser o componente *comum* a todas, a qual aparece nos currículos, com as variações dos termos/conceitos, apresentando-se, portanto, como reconhecida e necessária. Entretanto, diante das matrizes, mesmo que não esteja em termos claros nos documentos e/ou discursos, se constitui na oportunidade de sustentação à formação inicial, que em seu *modus operandi* se aproxima da justificativa encontrada pela maioria. Importante salientar que são apenas proposições, entretanto, como as matrizes deixaram evidente, muitos dos aspectos abordados não são incluídos ou estão presentes na formação inicial do pedagogo, sendo ainda, alguns desconhecidos como temáticas relevantes ao campo, portanto, encontra-se aqui como possibilidade a ser discutida em cada um dos departamentos e universidade.

Como docente da universidade e de um dos departamentos, não poderia nem por coerência, tampouco por autoridade sem/com concessão dada pelos pares, propor uma proposta para o curso de pedagogia na multiplicidade que apresenta, entretanto, como a pesquisa propõe ao objeto, coloca-o em discussão. Assim como, a tentativa de encontrar na convergência dos currículos, outro resultado aos ‘componentes obrigatórios’ (TICs, mídias e educação), tomando o cuidado em destacar que o termo vislumbre a interdisciplinaridade do enunciado à ementa, como um componente e/ou devir formativo que atravessa a graduação. Para tanto, faz-se necessário uma discussão com os docentes, discentes e coordenadores, não prevista, pela dimensão que tomaria na investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vejo aqui diante de mim não é qualquer velha forma de uma maneira particular; o que vejo são os meus sapatos, que eu conheço, e nada mais.
(WITTGENSTEIN, 2003, p. 127, grifo do autor)

Para interpretar e compreender as evidências encontradas e defendidas entre os discursos e as práticas com as TIC's e mídias na formação inicial do pedagogo, foi necessário considerar o lugar, tempo e espaço das investigações e dos construtos epistemológicos no tecer das propostas e fundamentos que fazem parte da teia e cenário onde são realizadas. As quais, centralizam a interface em dois direcionamentos principais, o epistemológico e o praxiológico entre a educação e a comunicação, como lugares que estão relacionados, implicados e imbricados com a pedagogia, à abertura dialógica, interdisciplinar e transdisciplinar de (re)conhecimento no emaranhado que é o mundo, pois, a formação se dá neste 'grande' contexto, de multiplicidade de pensamentos e entendimentos.

Assim, seja do local para o global ou vice-versa, ao final da formação serão pedagogos, cujo perfil profissional, cabe ampliações à compreensão dos critérios e princípios da área investigada, como proposto na pesquisa. Nesta, a interface é vista como um '*entremeio*', como um processo de relações com o fazer humano, produzido no compartilhamento.

Diante dos discursos, a pesquisa evidencia a presença nos vários contextos, da comunicação – em alguns mais que outros –, sendo destacada como 'parte' das propostas, apesar de não considerada como elemento e/ou base 'intencionalmente' escolhida à formação em pedagogia, como tópico de investigação. Apenas uma das propostas (DCH III) inclui os processos e meios comunicacionais em perspectiva e ação, superando a ideia de componente curricular, difundindo o entendimento de que este campo está na base do processo educacional. As demais, mesmo citando o campo, não o relaciona como perspectiva paradigmática que potencializa as aprendizagens, individualizam de forma mais pontual, como, por exemplo, parte do 'conjunto' da matriz, um componente curricular.

Assim, a interface é posta diversamente, reafirmando que dependendo do *lugar* de elaboração, impulsiona as discussões e fazeres. Naquele, onde a presença da comunicação e da EDUCOM fazem parte, houve o acréscimo de entendimentos para além do próprio campo, principalmente com a especificidade da área. Nos outros, o campo comunicacional é citado, mas não referido às investigações e formações, mudando a perspectiva, uma vez que direciona mais às TIC's e mídias.

Este é um estudo relevante, não necessariamente pela presença da Educomunicação, pois, esta precisa ser compreendida em sua inteireza de proposição, como área e/ou campo que dialoga para o entendimento da realidade que transmuta continuamente, na qual a comunicação tem papel fundamental. E, relacionado a esta, a continuidade e desdobramentos das discussões, cujas reflexões têm sido implementadas nos departamentos com um componente curricular ‘quase’ homônimo, com variações nos termos e conceitos, a priori, palavras imbuídas de significados que influenciam os discursos e as práxis, como, por exemplo, o componente ‘Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação’, aqui propondo o campo da educação como *lugar* que promove as formações nos diálogos, estudos e investigação das tecnologias e mídias.

Foram identificadas ainda, variações nas ementas, bibliografias e conteúdos, ou seja, os departamentos não corroboram das mesmas proposições. As três propostas trazem contribuições relevantes, entretanto, com a lacuna e/ou ausência de uma discussão sobre essa diversidade e a delimitação dos aspectos que envolvem a área para o campo, como etapa essencial para a graduação e universidade. Por isso, esta pesquisa finaliza pontualmente como uma reflexão propositiva para o currículo de formação inicial do pedagogo, partindo da convergência encontrada, com temas, conceitos e conteúdos dos documentos intercambiando os discursos, na busca por um modo (entre outros) para os componentes curriculares, Comunicação e Educação e Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Outra questão posta é a fragmentação, para alguns, percebida como “*o lugar de tudo é o lugar dos nada*”, enquanto que para outros, a relevância dos fundamentos no campo, como sustentação de uma formação crítica que parta das observações das realidades onde os processos são construídos, identificando suas incidências nos espaços, como um convite ao reforço das bases que estruturam e consolidam seu desenvolvimento, em especial, das muitas transformações evidenciadas nas construções e interações discursivas, apresentando através da palavra e dos atos de fala, as elaborações relacionadas à linguagem dos sujeitos, a qual direciona as práticas e experiências presentes e futuras.

No campo educacional os estudos sobre linguagem e discursos não são apresentados como leituras complementares à formação, vistos em seu potencial de elucidação dos próprios proferimentos, o que fragiliza as argumentações nas elaborações dos currículos, pois, acabam por envolver-se com uma área complexa e movediça, e, por mais que busquem diretamente as especificidades do(s) objeto(s) e campo(s), são construídos e reforçam seu entendimento como fenômeno (WITTGENSTEIN, 2003) e não exclusivamente como meio (GADAMER, 2001). Portanto, está presente permanentemente e exige compreensão para dar continuidade à práxis.

Para tanto, foi necessária uma tentativa de superação das fronteiras entre os campos, para o universo e contexto da filosofia da linguagem como cenário de ampliação de entendimento da interface nas transformações hodiernas, que pautam os discursos para definir, propor e realizar muitas das ações, e como especificamente propõe a tese, a escolha dos termos/conceitos para a área.

Algumas das categorias apresentadas desde o primeiro capítulo (Figura 3), partiram dos documentos oficiais definidos e dos discursos de alguns dos sujeitos que colaboraram com suas interpretações e observações, das quais faço parte, como docente e pesquisadora, por isso a fala de ‘dentro’, no viés da pesquisa participante, como uma voz em ‘paralelo’ que buscou nas convergências com às proposições dos outros, a ampliação do diálogo entre os departamentos, para que esta pesquisa seja um dos estudos de análise à ‘disposição’ dos agentes sobre a área. Além disso, o entendimento das nuances apresentadas entre as abordagens, as quais não se esgotam na graduação, nos currículos e na práxis pedagógica, como é natural em um processo que tem construído seus movimentos mais dentro da pragmática discursiva, do que através das experiências. Reforçando, o que afirma Arguilé (2006, p. 197): “Eu não posso falar sobre a práxis da criação, mas posso falar sobre a criação: a criação não tem mistérios. Alguém pensa em algo, diz e cria. Apenas dizendo”.¹⁰¹

A linguagem, portanto, ganhou centralidade e tornou-se um dos aspectos mais complexos, pois nela tudo se sustenta ou é criado, além do próprio objeto emergir do distanciamento e *destempos* entre o *dizer* e *fazer*, ou seja, da contínua crítica dos sujeitos e da sociedade nos contextos, de que o campo educacional tem realizado inúmeras proposições em estudos, mas que na ‘prática’ encontra-se distante.

Assim, os movimentos encontram-se em um terreno de instabilidade, cujos percursos não podem ser definidos na perspectiva ‘exclusivista’ da exposição de conteúdos de forma mecânica e fechada, os quais se sustentam nas subjetividades, intersubjetividades, discursos e interdiscursos, e por mais que os currículos definam nos textos, os discursos são variados, pela própria natureza do campo, o que nos coloca diante de (in)concretudes consideradas como equívocos e/ou erros, por isso, o convite a partir dos estudos da linguagem e da comunicação em diálogo com a educação, pois, não há uma ‘chave’ para a resolução dos problemas, mas elaborações alternativas que ampliam as probabilidades de uma ‘educação *com* e *para* as mídias e tecnologias’, seja revista e (re)significada.

¹⁰¹ "No puedo hablaros de la praxis de la creación pero puedo hablaros de la creación: la creación no tiene misterios. Alguien piensa en algo, lo dice y lo crea. Sólo diciendo."

A partir do levantamento dos departamentos e currículos da universidade, as abordagens demonstraram a promoção e sustentação do(s) campo(s) como ciência, que se faz necessário e é importante quando referida, uma vez que, os aspectos selecionados e incluídos, diante dos modos no *fazer*, evidenciam ideologias e intencionalidades, cuja clareza também precisa ser interpretada a partir das palavras/conceitos escolhidas para nominar os termos. Estes configuram-se como aspectos relevantes, pois, nem todos os currículos apresentaram, por isso, o entendimento de que suas elaborações sustentaram-se na hermenêutica de cada grupo, e não necessariamente, em uma hermenêutica da ciência, com a individualização das especificidades da área para o campo de conhecimento.

Alguns estudos tiveram uma influência maior nos argumentos, os quais buscaram dar conta dos posicionamentos contemporâneos e respostas às escolhas que distanciam e, ao mesmo tempo, corroboram com uma formação *in-comum*. Por isso, as análises dos textos e dos discursos com as referências dos fundamentos da filosofia da linguagem (WITTGENSTEIN, 2009) e da hermenêutica filosófica (GADAMER, 2001), na tentativa de compreender a possibilidade de um agir comunicativo (HABERMAS, 2008a; 2008b) no diálogo entre as propostas, as quais se sustentam em modos e caminhos diversos, pautando ainda no pensamento bakhtiniano de diálogo, discurso e polifonia (BAKHTIN, 2013).

Um dos maiores desafios foi encontrar coerência nas correntes filosóficas e nos estudos da linguagem, os quais, mesmo vistos como base aos entendimentos no interior do campo educacional, nos currículos são negligenciadas, pois, quase inexistem referências à hermenêutica dos discursos na pedagogia, portanto, insuficientes para compreender as interfaces e mediações.

A investigação dialogou ainda com as perspectivas e conceitos relacionando às tendências filosóficas, teórico/analíticas e da pragmática por responderem a muitas das inquietações apresentadas, das '(in)definições' das escolhas, e, ao mesmo tempo, a exigência por objetividade sobre os modos como abordam, pretensamente apontando como possíveis. As propostas precisam de maior 'ventilação', por assim dizer, de trocas entre as experiências, encontrando na diversidade dos pensamentos, os discursos pedagógicos para o trato com as TIC's e mídias, os quais sejam propostos como conteúdos, conceitos e/ou percursos, as abordagens analisadas poderiam ser incluídas como parte da formação, o que agregaria outros elementos importantes na hermenêutica da(s) práxis e currículo(s).

Na tese foram definidos seis objetivos atrelados a pressupostos. A seguir as considerações que se chega pontualmente:

- Primeiro buscou interpretar os conceitos de tecnologias e mídias como *technè* e *instrumentum*, compreendendo na apropriação dos usos nos currículos e formações, com vistas à ampliação da investigação além da proposição nominal, ou seja, dos nomes e palavras expressos na gênese dos percursos que propõem como possibilidades. O pressuposto se reforça, pois, desde a observação e primeiros contatos com os documentos e discursos, foi notório que as escolhas dos percursos teórico-metodológicos com as TIC's e mídias não têm convergência ou qualquer diálogo nas proposições, assim, como se trata de um campo de conhecimento, o qual agrega e/ou dialoga com outros campos, é necessário que os discentes investiguem/estudem desde o início da graduação as abordagens presentes sobre a interface dos campos, acreditando que se ocorrer ao longo do processo, ampliam as proposições difusas, como complementares, compreendendo que existem nuances, como, por exemplo, mídia-educação, TIC's e mídias na/da/para a educação e a interface Educação e Comunicação na perspectiva da Educomunicação, entre outras, (de)nominadas em muitos contextos, mas todas convergindo ao campo educacional, portanto, necessárias como parte das propostas;
- Segundo foi de realização de mapeamento dos currículos, dos doze departamentos que atuam com o curso, delimitou-se para apenas 3, que integram na(s) multiplicidade(s) da(s) proposta(s), cada uma delas diversa em documento e graduação. Para isso, buscou identificar as práticas e processos com as mídias e TIC's, especificando nas ações do(s) contexto(s) a(s) perspectiva(s) epistemológica(s) da(s) formação(s), uma vez que diferem entre si. O que se constata é que possuem muitas divergências quanto as escolhas e abordagens, apresentando convergências mais relacionadas ao campo educacional, do que a área investigada, o que exige outros entendimentos da atuação pedagógica (na formação inicial e no futuro);
- Terceiro, partiu do “telos” de referência dos movimentos dos currículos e discursos nos contextos, sobre o qual analisou as racionalidades instrumental e comunicativa, provocando uma reflexão que as superasse com o acréscimo de uma perspectiva crítica e (edu)comunicativa, como uma racionalidade que se confirma para além das proposições que não conseguem responder às demandas, para isso, relacionando-as com os direcionamentos nos currículos, com os modos como propõem a realização das formações quando conceituam e agem com as TIC's e mídias. A prerrogativa é a de que toda proposição curricular e prática pedagógica são definidas a partir das abordagens criadas e individualizadas na orientação do discurso pedagógico, estas são pautadas em

racionalidades e intencionalidades que revestem e promovem os processos e ações. Neste sentido, ficou claro que o campo educacional de fato, define a perspectiva de currículo como interdisciplinar e transversal para os seus direcionamentos nos contextos e formações, entretanto, as práticas com as TIC's e mídias, como o estudo demonstrou em muitos momentos, em especial através dos discursos discentes que agregam como crítica necessária, de que a abordagem reguladora e instrumental ainda se faz presente, sendo, portanto, necessário compreender nas construções e aproximações das racionalidades, na perspectiva de uma proposta mais (edu)comunicativa e comunicacional, colocando no jogo discursivo, o conflito e a ampliação reflexiva na construção de outros percursos no *fazer*;

- Em seguida, a investigação dos processos comunicacionais e a interface Educação e Comunicação no contexto formativo, compreendendo-a como princípio de transformação das práticas com as TIC's e mídias, a partir do processo dialógico e comunicativo com as áreas nas fronteiras. Para tanto, a reflexão de que dependendo do direcionamento epistemológico e metodológico das interfaces sociais, educativas e culturais as relações mudam os percursos, o que de fato se mostrou como um distanciamento entre as propostas, criando assim lacunas ainda não discutidas pelo(s) campo(s);
- As matrizes discursivas dos docentes, discentes e coordenadores foram os dados mais densos e complexos a serem interpretados sobre a inclusão e uso das TIC's e mídias nos currículos, os quais viabilizaram identificar as bases teórico-metodológicas discutidas pelos sujeitos no campo. Sobre as quais ficou claro o distanciamento entre os discursos e práticas do(a) pedagogo(a), pois, como afirmava desde o projeto, embora as elaborações conceituais e epistemológicas encontrem-se em contínua investigação em cada um dos espaços que realizam as formações, as compreensões tendenciam a permanecer em cada um dos departamentos, sem, contudo, estender-se ao campo de atuação profissional futura dos discentes, como destacaram nas entrevistas, enfatizando, portanto, a lacuna entre o *dizer* e *fazer*, ou seja, entre os discursos, processos (formativos e comunicacionais) e as práticas pedagógicas; mesmo com propostas diversas, as práticas se repetem, sempre na busca e/ou tentativa de realização. E, como os docentes evidenciam, uma criação em processo, daí a emergência da categoria experiência construída na interface.

A coerência do discurso está voltado ao(s) campo(s) de onde emerge(m) e retorna(m), com o compromisso de desenvolvimento da práxis. Um dos principais ganhos que esta pesquisa promoveu por agora, apenas ao pesquisador e aqueles que se interessarem por sua leitura, é o de conhecer os variados currículos para uma mesma formação, que tomam direcionamentos que em tese, pouco dialogam. Assim, é evidente diante das experiências narradas, que é preciso propor, a priori, o (re)conhecimento das nuances entre as abordagens, em seguida, suas diferenças, similaridades e relevâncias à pedagogia, do *'como'* incluí-las. O distanciamento entre as propostas reforçam os *destempos* e as incertezas nos espaços-tempos pedagógicos que hoje urgem por respostas para lidar com a sociedade e sujeitos cada vez mais midiáticos e tecnológicos, em um processo que não tem mais volta, ao contrário, os desafios aumentam, e as instituições *'esperam'* por ampliações nesta área.

Esta pesquisa iniciou afirmando que o conhecimento proporcionado pela comunicação colocou em xeque as práticas com as TIC's e mídias, inicialmente por deslocarem a atenção das tecnologias para a linguagem humana, suas criações e as elaborações intencionais e discursivas que emergem com estes entrelaçamentos. Sobre estes, ao individualizar um termo para o campo educacional, aquele que se aproxima das propostas dos currículos, assim como dos discursos é o de *'Educação midiática e tecnológica'*, supondo nas palavras que o constitui a realização de percursos que possibilitarão acréscimos à educação, respondendo à demanda da sociedade. Neste sentido, todas as perspectivas e abordagens destacadas anteriormente fariam parte das sistematizações na colaboração (assim espera-se) com as práticas.

Os currículos e as formações são processos criativos, autorais e de construção que perpassam pelas experiências dos profissionais, sobre as quais, de fato não é possível escolher um único termo e/ou conceito, pois, as muitas elaborações continuarão em diversidade, modos e formas, por isso o convite ao diálogo e a fusão dos horizontes (se possível!), entre elas.

A tese se conclui pautada na ousadia pretensiosa da reflexão e análise de uma *'outra'* possível prática com as TIC's e mídias na formação inicial do pedagogo, a qual teve como *input* inicial de investigação, compreender as influências e os desafios do campo comunicacional; buscou elucidar e provocar outros caminhos, ainda não pensados na interface através da EDUCOM, a qual tem na práxis e construção das experiências as possibilidades, tentativas e redimensionamento da área no(s) currículo(s). Entretanto, tal percurso somente é possível a partir de um entendimento claro da proposição e emergência do imbricamento, o qual tem nos posicionamentos distintos, um dos aspectos a serem considerados quando se fala de formação inicial, pelos muitos motivos apresentados.

REFERÊNCIAS¹⁰²

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Novas Tecnologias**: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? Joaçaba: UNOESC. Série Pós-Graduação, n. 01, 1998.
- AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contraponto**, n. 12, jan./jul. 2005, p. 103-114.
- APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além de 2.0. In APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação**. Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 29-42. (Coleção Educomunicação)
- APEL, Karl-Otto. **Transformação da filosofia I**. Filosofia analítica, semiótica, hermenêutica. São Paulo: Edições Loyola, 2000a.
- _____. **Transformação da Filosofia II**. O a priori da comunidade de comunicação. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARGUILÉ, Elisa. La creación no tiene misterios. In SALA, Rosa Tabernero; LORENTE, José D. Dueñas; CERESO, José Luis Jiménez (Coord.). **CONTAR en Aragón**: palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil/ - Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2006, p. 197-200.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASCHENBERG, Heidi; LAMAS, Oscar Lourdes (Eds.). **Marcadores del discurso**: de la descripción a la definición. Madrid, Espanha: Iberamericano, 2011.
- AUGÉ, Marc. **Los “no lugares” espacios del anonimato**: una antropología de la Sobremodernidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Palavra e ação. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**. A geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado**. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Salvador: O Departamento, 2007.
- _____. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus VII. Colegiado de Pedagogia. Senhor do Bonfim: O Departamento, 2008.

¹⁰² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

_____. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto de reconhecimento do Curso de Pedagogia - Licenciatura**. Campus III. Colegiado do Curso de Pedagogia. Juazeiro: O departamento, 2011.

_____. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto de redimensionamento curricular do curso de Comunicação Social - Jornalismo em Multimeios - Bacharelado**. Colegiado de Comunicação Social. Campus III, Juazeiro, 2012.

_____. Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 1.600/2013. **Aprova e autoriza a implantação do redimensionamento curricular de Comunicação Social - Jornalismo em Multimeios - Bacharelado**. Aprovado pela Resolução CONSEPE (Conselho Superior de ensino, pesquisa e extensão). 2013.

_____. Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 1870/2016. **Aprova o Currículo Reformulado do curso de Graduação em Jornalismo em Multimeios**. Aprovado pela Resolução CONSEPE (Conselho Superior de ensino, pesquisa e extensão). 2016.

_____. Universidade do Estado da Bahia. **Comunicação Social: Jornalismo em Multimeios**. Matriz do curso. Disponível em: <<http://www.uneb.br/juazeiro/dch/comunicacao-social-jm/estrutura-curricular-a-partir-de-2013-2/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. **A palavra e o discurso**. História e literatura. São Paulo: Editora Atira S.A., 1995.

_____. O gestor e o campo da comunicação. In BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 15-27.

_____. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-41. (Coleção educomunicação).

BACHELAR, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas de Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BERTOLINI, Piero. Intenzionalità. In **Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione**. Bologna, Italia: Zanichelli Editore, 1998, p. 278.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In BRAIT, Berh (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 191-200.

BLANCO, Patricia. **A era da pós-verdades**. Disponível em: <<https://www.palavraaberta.org.br/artigo/a-era-da-pos-verdade.html>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BOHM, David. **Diálogo**. Comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Il mestiere di scienziato**. Milano, Italia: Feltrinelli, 2003.

BRAGA, José Luiz. Nem rara, nem ausente - tentativa. **Matrizes**. São Paulo, ano 4, n. 1, jul./dez., 2010, p. 65-81.

_____; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-31.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2006, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. **Diretrizes Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRUNKHORST, Hauke. **Habermas**. Firenze, Italia: Firenze University Press, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Né con la tv, né senza tv**. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo. Milano, Italia: FrancoAngeli, 2004.

_____. **Media education**. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea. Trento, Italia: Erickson, 2017.

CALVANI, Antonio. **Manuale de tecnologie dell'educazione**. Firenze, Italia: Edizioni ETS, 1997.

_____; VARISCO, Bianca Maria (a cura di). **Costruire/decostruire significati**. Ipertesti, microfoni e orizzonti formativi. Padova, Italia: Cooperativa Libreria Editrice (CLEUP), 1995.

CAPPELLO, Gianna. Introduzione all'edizione italiana. In BUCKINGHAM, David. **Media education**. Alfabetização, aprendizado e cultura contemporânea. Trento, Itália: Erickson, 2017, p. 7-14.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Atica, 2001.

CIAN, Diega Orlando. **Metodologia della ricerca pedagogica**. Brescia, Itália: Editrice Scuola, 1997.

CITELLI, Adilson Odair. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 59-76.

_____. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-15, set./out./nov./dez. 2018: ID29914.

_____. Comunicação e Educação. In CITELLI, Adilson Odair; BERGER, Christa; BACCEGA, Maria Aparecida; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; FRANCA, Vera Veiga (Orgs.). **Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 65-74.

_____. Apresentação. Cenários Educomunicativos. **Revista Comunicação e Educação**, ano XXI, n. 1, jan./jun., 2016, p. 8-12.

_____. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. In CITELLI, Adilson Odair (Org.) **Educomunicação**. Comunicação e Educação: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017, p. 11-26. (Coleção educomunicação)

COSTA, Claudio. **Filosofia da linguagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

COSTA, Elisangela Rodrigues de. **Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo**. São Paulo, 2018. Tese de (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Esperienza e educazione**. Milano, Itália: Raffaello Cortina Editores, 2014.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.) **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FANTIN, Mônica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, v. 37, n. 2, mai./ago., 2012, p. 291-306.

FEITOSA, Charles. Pós-verdade e política. **Revista CULT**. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/pos-verdade-e-politica/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

FERRARIS, Maurizio. **Storia dell'ermeneutica**. Milano, Italia: Studi Bompiani, 2008.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados, Plano Editora, 2005.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Pensadores & Educação) (Versão E-BOOK)

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans Georg. **Verità e Metodo**. 13. ed. Milano, Italia: Studi Bompiani, 2001.

_____. **O problema da consciência histórica**. Organizador: Pierre Fruchon. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

_____. **L'Ermeneutica**. 2017. (47m27s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-wOstOTf6oA>>. Acesso em: 17 set. 2017.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, José Flavio Barbosa (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARGANI, Aldo. Scienza, filosofia e senso comum. Saggio introduttivo. In WITTGENSTEIN, Ludwig. **Della certezza**. L'analisi filosofica del senso comune. Torino, Italia: Biblioteca Einaudi, 1999, p. 3-36. (Versão E-book)

GARZA, María Teresa de la. La comunidad de investigación como medio de educación democrática. In **Coleção Pensar**. A Comunidade de Investigação e a Educação para o pensar. São Paulo, v. 2, 1996, p. 33-48. (Centro Brasileiro de Filosofia para crianças).

GENNARI, Mario. **Interpretare l'educazione**. Pedagogia, semiotica, ermeneutica. Brescia, Italia: Editrice La scuola, 2003.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoconservadora, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (Orgs.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 358-379.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HABERMAS, Jurgen. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Teoria dell'agire comunicativo**. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale. Urbino, Italia: 2008a. v. 1.

_____. **Teoria dell'agire comunicativo**. Critica della ragione funzionalistica. Urbino, Italia: 2008b. v. 2.

_____. **Etica del discorso**. Roma-Bari, Italia: Editori Laterza, 2009a.

_____. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

_____. **Verità e giustificazione**. Roma-Bari, Italia: Editori Laterza, 2001.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Ensaios filosóficos. Coimbra, Portugal: Almedina, 2004.

HAN, Byung-chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

_____. **Il profumo del tempo**. L'arte di indugiare sulle cose. Milano, Italia: Vita e Pensiero, 2017b.

_____. **Razionalità digitale**. La fine dell'agire comunicativo. Milano, Italia: 2014. (Prima edizione digitale italiana).

_____. **Nello Sciame**. Visioni del digitale. Roma, Italia: nottetime srl, 2015.

HARDY-VALÉE, Benoit. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **SCIENTLE Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, 2007, p. 375-98.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP. São Paulo: ECA/USP, v. 5, n. 2, jan./jun., 2012, p. 53-92.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAPLUN, Mario. **Una Pedagogia de la comunicación**. Madrid, Espanha: Ediciones de la torre, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOLB, David A. **Experiential Learning**. Experience as the source of learning and development. New Jersey, EUA: Pearson Education, INC., 2015. (Ebook)

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre história. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LACROIX, Alain. **A razão**. Análise da noção, estudo de textos: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LANDRY, Normand; BASQUE, Joelle. A educação para as mídias: contribuições, práticas e perspectivas de pesquisa em Ciências da Comunicação. **ESFERAS**, v. 1, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/10409/6071>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência I. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LÉVY, Pierre. **A tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA JR., Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

LIVINGSTONE, Sonia. **Ragazzi online**. Crescere con internet nella società digitale. Milano, Italia: Vita e pensiero, 2010.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Pesquisa e gestor: proposta de um modelo metodológico para a pesquisa de intervenção. In BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Gestão da comunicação**. Epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Atlas, 2002, p. 68-83.

_____. **Pesquisa em Comunicação**. 7. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MACEDO, Roberto Sidney. **Pesquisar a experiência**. Compreender/mediar saberes experienciais. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MAAR, Wolfgang Leo. Ação Comunicativa. In CITELLI, Adilson; BERGER, Christa; BACCEGA, Maria Aparecida; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; FRANCA, Vera Veiga (Orgs.). **Dicionário de comunicação**. Escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-25.

MANOVICH, Lev. **Il linguaggio dei nuovi media**. Milano, Italia: Edizioni Olivares, 2002.

MARANHÃO, Tullio. **A pragmática Universal de Habermas**. 1979, p. 216-228. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1979/anuario79_tulliomaranhao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. **ALCEU**. v. 1, n. 1, p. 38-46, jul./dez., 2000. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n1_Danilo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. **As armadilhas da linguagem**. Significado e ação para além do discurso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2017. Livro digital (epub).

_____. Desenvolvimentos recentes na teoria dos atos de fala. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 13, n. 17, p. 25-39, dez. 2003. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/179>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Apresentação. A filosofia da linguagem de J. L. Austin. In AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Palavra e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 7-17.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios as mediações**: comunicações, cultura e hegemonia. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. Desafios culturais da comunicação e educação. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 18, mai./ago., 2000, p. 51-61.

MCLUHAN, Marshall. **Gli strumenti del comunicare**. Mass media e società moderna. Milano, Italia: 2002.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun., 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil, 2005.

NESQUENS, Daniel. Praxis luego existo. In SALA, Rosa Tabernero; LORENTE, José D. Dueñas; CEREZO, José Luis Jiménez (Coords.). **CONTAR en Aragón**: palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2006, p. 201-205.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**. Perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PADOAN, Ivana. **L'agire comunicativo**. Epistemologia e formazione. Roma: Armando Editore, 2000.

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

PARISER, Eli. **O filtro invisível**. O que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

PERAFAN, Mireya E. Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território de Identidade**. Secretaria de Cultura, BAHIA, 2013. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/territorio_e_identidade.pdf>, Acesso em: 20 set. 2017.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À PESQUISA-AÇÃO EM COMUNICAÇÃO: pressupostos epistemológicos e metodológicos. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Belo Horizonte, MG – 2 a 6 set. 2003.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, 12 (2), 2007, p. 159-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

PINAR, William. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- PIZZI, Jovino. **O mundo da vida**: Husserl e Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013.
- PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Cibercultura).
- REESE-SCHAFER, Walter. **Comprender Habermas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- REALE, Giovanni. La presenza di Platone in “Verità e Metodo”. Introduzione. In GADAMER, Hans-Georg. **Verità e Metodo**. Milano, Italia: Bompiani, 2000. p. VII-XXIV.
- REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. A inter-relação Educação e Comunicação na formação do pedagogo. **ESFERAS**, v. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/10410>>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- _____. **Educação do campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro, BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.
- ROSA, Hartmut. **Aceleração**. A transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- _____. **Accelerazione e alienazione**: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità. Turim, Itália: Giulio Einaudi editore s.p.a., 2015. (Ebook).
- RUSCONI, Gian Enrico. Prefazione. In HABERMAS, Jurgen. **Teoria dell’agire comunicativo**. Razionalità nell’azione e razionalizzazione sociale. Urbino, Italia: 2008, p. 31-42, v. 1.
- SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto, Portugal: Afrontamentos, 1995.
- SANTI, Marina (Org.). **Philosophy for Children**: un curriculum per imparare a pensare. Napoli, Italia: Liguori Editore, 2005.
- SEARLE, John R. **La mente**. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore, 2005.
- _____. **Atti linguistici**. Saggio di filosofia del linguaggio. Torino, Italia: Bollati Boringhieri editore s. r. l., 2009.
- _____. **Mente, Linguagem e Sociedade**. Filosofia no mundo real. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- _____. **Creare il mondo sociale**. La struttura della civiltà umana. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore, 2010.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica de interpretação. 6. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. (Coleção Pensamento Humano).

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, mai./jun./jul./ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>.

_____. **Mídia e educação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SFEZ, Lucien. **Técnica e ideologia**. Uma questão de poder. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2002.

SHARP, Ann Margaret. Comunidade de investigação: educação para a democracia. In **Coleção Pensar**. A Comunidade de Investigação e a Educação para o pensar. São Paulo, v. 2, 1996, p. 9-14. (Centro Brasileiro de Filosofia para crianças).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Elis Rejane Santana; TELES, Edilane Carvalho. A Educomunicação como percurso metodológico da pesquisa e ação formativa. In **XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**, 2018, Juazeiro, BA. Intercom Nordeste 2018. p. 1-12.

SINGER, Charles; HOLMYARD, E. J.; HALL, A. R.; WILLIAMS, T. I. **Storia della tecnologia 1**. La preistoria e gli antichi imperi. Torino, Italia: Bollati Boringhieri, 1993a. v. I, Tommo secondo.

_____. **Storia della tecnologia 3**. Il Rinascimento e l'incontro di scienza e tecnica. Torino, Italia: Bollati Boringhieri, 1993b. v. III, Tommo secondo.

STIELTJES, Claudio. **Jurgen Habermas**. A desconstrução de uma teoria. São Paulo: Germinal Editora, 2001.

SYLVAIN, Auroux. **Filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011a, p. 12-29. (Coleção educomunicação)

_____. **Educomunicação**. O conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011b. (Coleção educomunicação)

_____. **Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação**: fundamentos epistemológicos da educomunicação. Texto para a aula do concurso titular, ECA-USP, 2009, p. 1-29. (Apostila)

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**. Notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**. Estágio e narrativas de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TAGLIAPIETRA, Andrea. **Esperienza**. Filosofia e storia di un'idea. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore, 2017.

TELES, Edilane Carvalho. **Ação comunicativa e mediação pedagógica nas práticas de formação docente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Salvador.

_____. A interface comunicação e educação como princípio epistemológico da educomunicação. In **XV Congresso Internacional IBERCOM 2017: comunicação, diversidade e tolerância**. São Paulo: ECA-USP; Lisboa: FCH-UCP, 2018, p. 1296-1314.

_____. Educação contextualizada e educomunicação nas formações do pedagogo e do jornalista. In REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019, p. 35-51.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 232-234.

TURKLE, Sherry. **La conversazione necessaria**. La forza del dialogo nell'era digitale. Torino, Italia: Einaudi Editore, 2016.

VARISCO, Bianca Maria. Alle radici dell'ipertestualità. In CALVANI, Antonio; VARISCO, Bianca Maria. **Costruire/decostruire significati**. Iper testi, microfoni e orizzonti formativi. Padova, Italia: CLEUP (Cooperativa Libreria Editrice), 1995, p. 1-86.

_____. **Costruttivismo socio-culturale**. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche. Roma, Italia: Carocci Editore S.p.A., 2002.

VATTIMO, Gianni. Introduzione. L'ontologia ermeneutica nella filosofia contemporanea. In GADAMER, Hans-Georg. **Verità e Metodo**. Milano, Italia: Bompiani, 2001, p. I-XXIX.

_____. **L'Ermeneutica**. 2017. (46m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ebvtdtYvGGQ>>. Acesso em: 17 set. 2017.

VANDERVEKEN, Daniel. O que é uma força ilocucional? **Cadernos de Estudos lingüísticos**. n. 9, p. 173-194, 1985. Disponível em: <<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636734/4453>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia de la praxis**. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v., 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Portugal: Relógio d'água, 2007a.

_____. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2007b.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço**. De Dante à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

WILSON, Alton Grizzle; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Gramática Filosófica**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Investigações filosóficas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Della certezza**. L'analisi filosofica del senso comune. Torino, Italia: Biblioteca Einaudi, 1999.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Edilane Carvalho Teles, estudante de pós-graduação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/USP) - DINTER do Departamento de Ciências Humanas - Juazeiro/BA; Área de concentração III: Interfaces Sociais da Comunicação / Linha de Pesquisa III – Comunicação e Educação estou realizando uma pesquisa intitulada de **ENTRE O DIZER E O FAZER COM AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO**, sob a orientação de Adilson Odair Citelli, docente do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Essa pesquisa tem como objetivos:

- **Geral:** Investigar os discursos, conceitos e práticas que emergem da inter-relação entre o *dizer* e o *fazer* com as mídias e tecnologias na formação do pedagogo, analisando os distanciamentos e (in)coerências formativas, a partir das experiências e práticas desenvolvidas em duas propostas curriculares na Universidade do Estado Bahia.
- **Específicos;**
 - Investigar currículos, práticas e processos com as mídias e TIC na formação inicial do pedagogo;
 - Interpretar e compreender através dos discursos dos sujeitos conceitos, metodologias e racionalidades que orientam as propostas de formação inicial do pedagogo;
 - Refletir as relações e processos de interfaces sociais, culturais e formativas com o processo comunicacional na interação com a educação;
 - Refletir o processo dialógico que provoca a racionalidade e ação comunicativa com as áreas de fronteiras, promovendo nos contextos de formação da comunicação como a pedagogia, as tecnologias e a educação;
 - Refletir a formação do pedagogo mapeando o design das formações: teia hipertextual e a dialogicidade das proposições com as áreas: Pedagogia e comunicação;
 - Compreender as convergências e especificidades conceituais da mídia-educação, tecnologias na e para a educação e a educomunicação.
 - Definir e mapear processos formativos e comunicacionais para a formação do pedagogo.

Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

1. *Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco,*
2. *Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integralidade,*
3. *Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma,*
4. *Responder as questões levantadas pela pesquisadora caso seja solicitado (a) para uma entrevista, onde será marcado um local na instituição, horário e data em que possa se sentir mais confortável,*
5. *Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.*

Esclareço-lhe que ao participar dessa pesquisa, poderá correr risco único e exclusivo de “avaliar a práxis de formação do pedagogo, pois, a pesquisa evidenciará os percursos e

processos construídos nos currículos da Universidade do Estado da Bahia, analisando a inter-relação comunicação e educação e o uso das TIC's e mídias, colocando em evidência, portanto, nossa práxis.

Esclareço-lhe ainda que o tempo estimado de sua participação seja o tempo da *entrevista semiestruturada*, tendo, entretanto, acesso aos dados que referem a vossa colaboração e no período final de acesso a toda a pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa possibilitará compreender melhor os processos das práxis que têm desafiado o currículo, de formação do pedagogo, bem como o uso das TIC e mídias nos contextos diversos de formação e educação. Portanto, uma etapa fundamental para (re)conhecimento destes.

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Deixo telefone para contato: (87)981765286 –, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua participação.

Grato (a) pela atenção

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura do (a) orientador(a)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Cidade Universitária - São Paulo/SP
CEP 05508-020
E-mail: citelli@uol.com.br
Telefone: 011- 3091-4063
(endereço profissional)

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.
Juazeiro (BA) ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa (ou responsável legal)

• **Roteiros das entrevistas**

OBS.:

Por ser uma entrevista semiestruturada, outras demandas e perguntas podem surgir no decorrer das exposições dos ENTREVISTADOS.

A entrevista será gravada e transcrita exatamente como aconteceu;

A mesma será encaminhada para os entrevistados quando transcrita, para que possam acompanhar os dados que orientarão as análises, interpretações dos dados fornecidos.

APÊNDICE 2 - Entrevista semiestruturada I - (Docente)

Currículo de matriz e componente únicos

ENTREVISTADO (A)	
LOCAL	
DATA E HORÁRIO	
DURAÇÃO	

PROPOSTA: DOCENTES QUE ATUAM COM OS COMPONENTES CURRICULARES COM AS TIC E MÍDIAS DO CURRÍCULO

1. Sua formação foi construída na perspectiva da inter-relação TIC's, mídias e Educação? Qual a sua análise faz desta relação no curso de pedagogia?
2. Componente (s) curricular (es) que atua no curso. O que pensa do “lugar e tempo” (semestre e carga horária) escolhidos? A sua atuação foi uma escolha ou necessidade do curso e departamento? Participou ou participa da (re)formulação curricular?
3. Como está organizado? Ementa, referências, metodologia...Considera suficiente para a formação do pedagogo?
4. Percebe *ampliação* dos usos das TIC's e mídias no campo profissional futuro (docência e outras áreas afins)?
5. Ampliam a relação interdisciplinar da educação e comunicação no processo de formação?Um componente curricular na matriz do curso é suficiente para a formação?
6. A literatura tem apresentado termos e conceitos diversos quando se refere às TIC e mídias no contexto de formação docente como: mídia-educação, tecnologias para/na educação e Educomunicação, entre outros. O que pensa sobre estes, referem-se à mesma coisa? Como aparecem no curso?

APÊNDICE 3 - Entrevista semiestruturada II (Coordenadores dos cursos)

ENTREVISTADO	
LOCAL	
DATA E HORÁRIO	
DURAÇÃO	

1. Formação acadêmico-científica (entrevistado). O que pensa sobre o currículo do curso e a perspectiva da inter-relação TIC, mídias e Educação no curso?
2. Como estão organizados e situados no currículo o(s) componente (s) curricular (es) que envolvem as TIC e mídias (semestre e carga horária)?
3. A escolha do docente que atua com os componentes curriculares com esta especificidade são feitas de acordo com a necessidade do curso e departamento ou de formação?
4. Percebe ampliação dos usos das TIC e mídias no campo profissional futuro?
5. Um único componente curricular na matriz é suficiente para a formação? Da forma como a está organizada é suficiente para a transformação das práticas com as TIC e mídias?
6. Os currículos de pedagogia, bem como as práticas voltadas para as especificidades das TIC e mídias, têm apresentado processos formativos diversificados, como, por exemplo, mídia-educação, tecnologias para/na educação e Educomunicação. Percebe tais abordagens no currículo?

APÊNDICE 4 - Entrevista semiestruturada III (Docentes)**Entrevista semiestruturada II****(Currículo de matriz organizada em núcleo – Educação e Comunicação)****ENTREVISTADO:**_____**LOCAL:**_____**DATA E HORÁRIO:**_____**PROPOSTA:** DOCENTES QUE ATUAM COM OS COMPONENTES CURRICULARES COM AS TIC E MÍDIAS DO CURRÍCULO**OBS.:**

Por ser uma entrevista semiestruturada, outras demandas e perguntas podem surgir no decorrer das exposições dos ENTREVISTADOS.

A entrevista será gravada e transcrita como aconteceu;

A mesma será encaminhada para os entrevistados quando transcrita, para que possam acompanhar os dados que orientarão as análises, interpretações dos dados fornecidos.

1. Formação acadêmico-científica. A formação foi feita com a perspectiva da inter-relação TIC, mídias e Educação?
2. A atuação com o componente curricular foi uma escolha ou necessidade do curso e departamento?
3. O que pensa sobre a mesma e a atuação que desempenha? A considera suficiente para a formação do pedagogo? Há quanto tempo trabalha com o componente curricular?
4. Como está organizado o componente curricular? Ementa, referências, metodologia...
5. Percebe ampliação dos usos das TIC e mídias no campo profissional futuro? Para este último o que significam os núcleos dos estudos e aprofundamentos na formação inicial do pedagogo?
6. Percebem a ampliação a relação interdisciplinar da educação e comunicação?
7. Um componente curricular na matriz não é suficiente para a formação com e para as mídias tecnologias nas formações dos sujeitos?
8. A pedagogia envolve e compreende as implicações destes estudos na formação e sua relação que tem com as bases nacionais e propositivas da formação e atuação do pedagogo na contemporaneidade?

APÊNDICE 5 - Entrevista semiestruturada IV (Discentes)

ENTREVISTADO (S)	
LOCAL	
DATA E HORÁRIO	
DURAÇÃO	

PROPOSTA: Realização em dois momentos:

- 1º. Conversa com a turma concluinte que já realizam a formação nesta área;
- 2º. Escolha aleatória (voluntários).

-
1. Como veem e conceituam, os estudos e formação com as TIC's e mídias no curso, colaboram com a formação?
 2. Optaram por fazer a pesquisa neste campo de formação? Justifique?
 3. O que pensam da proposta do componente curricular e sua realização? Tem colaborado com a formação na perspectiva de uma atuação profissional futura? Quais os limites e possibilidades que se apresentam?
 4. Concordam com o componente curricular na matriz do curso? Justifique.
 5. Qual a relevância das TIC e mídias na formação do pedagogo. É um componente curricular necessário à formação?
 6. No estágio Supervisionado Curricular e elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) os estudos e pesquisas desenvolvidos sobre as TIC e mídias na educação estão incluídos? Como? Com quais referências conceituais e de abordagem formativa e profissional?

Aos discentes que fizeram o currículo com a diferenciação do Núcleo do EDUCOM:

1. O que acham do curso de pedagogia neste formato, com aprofundamentos em três núcleos. Concordam? Justifique.
2. Por que escolheu o núcleo do EDUCOM? Como conceituam e compreendem os limites e possibilidades da formação com esta especificidade? Concordam com o currículo desta forma? Justifique.

ANEXOS

Anexo 1 - Fluxograma DEDC I

Anexo 2 - Fluxograma DCH III (Núcleo de Educação Infantil e Séries iniciais)

3.4.5. Fluxograma

Anexo 3 - Fluxograma DCH III (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos)

Anexo 4 - Fluxograma DCH III (Núcleo de Educação e Comunicação)

Anexo 5 - Fluxograma DEDC VII

3.4.8. Fluxograma Currículo Redimensionado com Ajustes (vigência a partir de 2008)

Anexo 6 - Fluxograma DEDC VII - Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade - TEC (90h)

Segundo a proposta, os TEC são “[...] amplo conjunto de saberes relevantes para a formação plural do profissional de Pedagogia, aprofundando e/ou diversificando ênfases formativas conforme o caso. Notadamente dentro da heterogenia duma Universidade *multicampi* como a UNEB.” (DEDC VII, 2008, p. 53). Elenco¹⁰³ abaixo discriminado:

TEC - Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade					
Pedagogia e Educação	Dança	Avaliação	Psicologia da Aprendizagem	Gestão do Conhecimento	Estatística Aplicada a Educação
Meio ambiente	Artes plásticas	Administração de Recursos Financeiros em Educação	Diversidade Cultural	Educação Emocional	Subjetividade e Educação
Movimentos Sociais	História Social da Infância e da Juventude	Ludopedagogia	Laboratório de Comunicação	Pedagogia Empresarial	Filosofia com crianças
Questões de Gênero	Fundamentos teórico-metodológicos do jogo	Assistência a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social	Formação de Professores e professoras	Informática Aplicada à Educação	Estética
Políticas Públicas	Residência Pedagógica	Abordagem Auto-Biográfica	Gestão de Pessoas	Ensino de Matemática	Gestão de Processos Educativos
Legislação e Educação	Educação Física	Cultura Regional	Gestão escolar	Ensino de geografia	Direito Educacional
Ações Afirmativas	Práticas Desportivas	Pedagogia da Terra	Cultura, Brinquedo e Brincadeiras	Ensino de História	Educação Quilombola
Ética	Projetos Educacionais	Psicopedagogia	Sociologia da Infância	Ensino da Língua Portuguesa	Psicomotricidade
Cidadania	Pedagogia organizacional	Educação Popular	Fundamentos do Ensino Fundamental	Ensino de Ciências	Desenvolvimento sustentável

¹⁰³ Em destaque os componentes relacionados à pesquisa.

Cultura e Paz	Educação para a terceira idade	Multiculturalismo	Currículo	Ensino Religioso	Ecoturismo
Relações interpessoais	Gerontologia	Sexualidade e orientação sexual	Educação Indígena	Ensino de Línguas Estrangeiras	Educação Prisional
Educação Holística	Política	Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais	Pedagogia Hospitalar	Ensino das Artes	Corpo e Movimento
Educação para as Relações Étnico-Raciais	Linguística	Educação à Distância	Bioética	Bioética	Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos para o ensino da pessoa com necessidades especiais: sensoriais, motoras, mentais e afins.
Música	Educação, Mídias e Comunicação	Inclusão	Pedagogia de Projetos	Leitura, oralidade e escrita	Cultura Organizacional
Teatro	Processos formais e não-formais	Nutrição	Projeto Político Pedagógico	Literatura	Educação e Saúde

EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURRÍCULOS

DEDC I

No Ementário aparecem 4 componentes curriculares como proposta para a formação, sendo apenas um destes (o primeiro) como bases e referencia para todos os graduandos, os outros podem vir a ser ofertados entre uma multiplicidades de temas, por escolha do colegiado e docentes, propostas em aberto.

Anexo 7 - Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação

Denominação	Núcleo de Estudo	Creditação				Carga Horária
Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação	NADE	T	P	TB	TC	60
		2	1			

Ementa

Educação e tecnologias da comunicação e da informação: problematização da técnica e da tecnologia; elemento comum aos contextos didático-pedagógico escolar, comunicacional e informacional emergentes; ressignificação da didática e do currículo a partir da identificação, da vivência e da reflexão crítica sobre diferentes fazeres formativos e educativos; modos de elaboração de conhecimentos e comunidades epistêmicas. Os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnocientíficos, em uma perspectiva sócio-histórica, das tecnologias de comunicação e informação; a formação do educador a partir dessa emergência contemporânea, a superação de processos societário capitalistas e de sua matriz tecnocientífica da modernidade.

Súmula dos conteúdos

1. Humanismo e técnica; didática e novas tecnologias;
2. Noção de máquina, uma abordagem físico-antroposocial: a técnica como construção da vida;
3. Didática e novas tecnologias: conceitos e relações;
4. Relações sujeito/objeto mediadas pela máquina;
5. A sala de aula e o ciberespaço – inteligência coletiva e o exercício da cidadania emancipatória;
6. Os alunos e o papel da escola na era das mídias;
7. Papel do professor como mediador dos processos cognitivos, efetivos, estéticos e éticos;
8. Computadores, TV e vídeos na educação: questão técnica ou pedagógica?
9. A informática na educação e novas competências para aprender: o uso dos aplicativos, internet e intranet na educação, ou seja, para fazer emergir desse uso questões educacionais;
10. Pesquisa pedagógica na Internet: acesso a informações sobre educação e o aprendizado em redes;
11. Fundamentos pedagógicos do currículo e da didática: saber científico escolarizado e o modo de conhecer científico pedagogizado – centralismo na racionalidade científica;
12. Organização tecnocientífica das circunstâncias didático-pedagógicas de ensino- aprendizagem da ecologia do saber para uma ecologia do técnico-pedagógico- curricular;
13. Os fundamentos tecnológicos para o currículo e a didática contemporâneos: a base epistemológica das tecnologias de comunicação e informação – TCI implicações epistemológicas para o currículo, vivências curriculares e práticas pedagógicas não lineares, não identitárias e não hegemônicas, comunidades epistêmicas, espaços de aprendizagens e performances pedagógicas contemporâneos.

Bibliografia Básica

BURNHAM. Terezinha Frões. Sociedade da informação. Sociedade do conhecimento. Sociedade de aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: **Informação & Informática**. NÉDIA, M. L.; LUBISCO, Lídia M. B. Brandão (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1983.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

_____. Educação a distância. Canadá. Entrevista por e-mail. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano 5, no 18, ago/out, 2001.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. As novas tecnologias na educação escolar. Salvador: **Revista da FAEEBA**, ano 6, no 8, jul/dez, 1997.

_____. O currículo como hipertexto, em busca de novos caminhos. Salvador: **Revista de Educação**, CEAP, março, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Confluências e convergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

Bibliografia Complementar

NEVES, Carmen Moreira de. Tecnologias na educação a distância ou presencial, seis lições básicas. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano 5, nº 18, ago/out., 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1999.

TENÓRIO, Robson Moreira. **Computadores de papel: máquinas abstratas para um ensino concreto**. São Paulo: Cortez, 1991.

Anexo 8 - Antropologia da Mídia

Denominação	Núcleo de Estudo	Creditação				Carga Horária
Antropologia da Mídia	NEI	T	P	TB	TC	30
			1			
Ementa						

Contribuições teóricas ao estudo da mídia, enquanto fenômeno sócio-cultural. Cultura, educação e mídia. Televisão e produção de significados na sociedade de consumo com ênfase no contexto brasileiro. Cinema e identidade cultural.

Súmula dos conteúdos

- O estudo da mídia e suas principais contribuições em relação à educação;
- A mídia e o fenômeno sócio-cultural;
- Reflexões em torno de cultura, educação e mídia;
- A televisão e os seus efeitos no processo educativo de crianças e jovens;
- O cinema e sua importância na construção da identidade cultural brasileira e na escola.

Bibliografia Básica

BOUGNOUX, DANIEL. **Introdução às ciências da informação e da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BRITTOS, Valério. Comunicação e cultura: o processo de recepção. In: LAURINDO, Rosemari; TEIXEIRA, Tatiana. **Temas em comunicação e cultura contemporâneas**. Salvador: Graphite, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a tv. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOVAES, Adauto (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

ROCHA, Everardo P.G. **Magia e capitalismo**: um estudo antropológico da publicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A sociedade do sonho**: comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 1995.

Bibliografia Complementar

SODRÉ, Muniz. **O espelho de Narciso**. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

Anexo 9 - Educação a Distância

Denominação	Núcleo de Estudo	Creditação				Carga Horária
Educação a Distância	NEI	T	P	TB	TC	30
			1			

Ementa

Educação a distância, histórico mundial e no Brasil; educação a distância enquanto modalidade particular de prática educativa; meios de prática dessa modalidade (correios, rádio, televisão, meio telemático); sociedade da informação e a Educação a Distância; reflexos sociais da Educação a Distância; reflexões sobre o futuro da Educação a Distância no espaço social e virtual.

Súmula dos conteúdos

- História da Educação a Distância;
- Contextualização da EAD no Brasil;
- A Educação a Distância no mundo;
- História da Educação a Distância no Brasil;
- Influências sócio-políticas sobre a EAD no Brasil;
- Projetos realizados na modalidade de EAD no Brasil e suas repercussões no meio social e pedagógico;
- Conceitos da EAD;
- Interpretação das características e conceitos da EAD;
- Formas e ações características da EAD;
- Evolução dos conceitos de EAD;
- Que esses conceitos revelam enquanto proposta pedagógica para EAD;
- Meios para a prática da EAD;
- Identificação dos meios utilizados para a prática da EAD;
- Material impresso;
- Uso do rádio em EAD;
- Vídeo na EAD (vídeo e vídeo cassete);
- Multimeios na EAD.

Bibliografia Básica

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mcluhan**. Petrópolis: Vozes, 1980.

Bibliografia Complementar

<p>PALLOFF, Rena M.; PRATT, Kreith; FIGUEIRA, Vinícius. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Porto Alegre: Artemed, 2002.</p>

Anexo 10 - Metodologia da Alfabetização e tecnologias da informação e Comunicação - Laboratório de investigação criativa

Denominação	Núcleo de Estudo	Creditação				Carga Horária
Metodologia da Alfabetização e tecnologias da informação e Comunicação - Laboratório de investigação criativa	NEI	T	P	TB	TC	30
Ementa						

A psicologia genética de Jean Piaget a abordagem sócio-Histórica de Vygotsky e Wallon, implicações metodológicas para os processos de aquisição, de desenvolvimento e uso da lecto-escrita; aquisição da escrita e inclusão digital no ensino fundamental da rede oficial; o papel da mediação docente em ambientes informatizados; a função do jogo e o papel dos jogos eletrônicos na aquisição da lecto-escrita; construção criativa de materiais didáticos multimídia para classes de alfabetização, testagem e avaliação dos materiais.

Súmula dos conteúdos

1. A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky e Wallon, a epistemologia genética de Jean Piaget e o desenvolvimento de estruturas operatórias necessárias à aprendizagem da escrita; fundamentos da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e as implicações didáticas e metodológicas para as classes de alfabetização;
2. A sociedade informatizada: novos textos e novas formas de pensar;
3. O conceito de rede e de hipertexto em Pierre Lévy, o conceito de interatividade e as implicações para o ensino da língua escrita na contemporaneidade. O significado político e sócio-cultural da inclusão digital na contemporaneidade;
4. Novas tecnologias da informação e da comunicação e novas estratégias de ensino aprendizagem da língua escrita; papel e modos de utilização de recursos multimídia na organização de propostas didáticas para o ensino e a leitura;
5. O computador e o ensino da língua materna; aprendizagem colaborativa em classes de alfabetização: o papel da rede e dos jogos eletrônicos;
6. Alfabetização digital do professor alfabetizador; formação do professor alfabetizador e os desafios da contemporaneidade;
7. Análise de jogos eletrônicos, softwares educativos, aplicativos do ambiente windows e sua adequação para o ensino da lecto-escrita, considerando sua função social e a formação crítica e contextualizada de leitores e produtores de textos.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, Maria Elizabeth de Almeida. **Informática e formação de professores**. Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000

COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LITWIN, Edith (Org). **Tecnologia educacional**. Políticas, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Lucinete Chaves. A avaliação nos Centros de Ensino Básico da SMEC – A avaliação em classes do CEB. **Relatório de Pesquisa**. NUPE/FAEEBA. Salvador, 1997.

_____. Considerações sobre a Psicogênese da Língua Escrita e o processo avaliativo. In: **Alfabetização**. Extraído do Relatório de Avaliação do CEB/SMEC/FAEEBA, 1996.

_____. **Intervenções pedagógicas a favor da aprendizagem nas séries iniciais**. Cadernos do Nupe, UNEB, v. 1, n. 1/2, 2002, p. 9-16.

_____. A escola e o virtual. **Jornal A Tarde**, Salvador Bahia, 19 nov, 1997.

Bibliografia Complementar

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. Porto, Portugal : Porto Editora LDA, 2001.
PÉREZ, Francisco Carvajal (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e partilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PONTE, João. **O computador um instrumento da educação**. Lisboa: Texto Editora, 1992.

PRETTO, Nelson De Lucca. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. Trabalho apresentado na 22a **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, José Armando (Org.) **Computadores e conhecimento**. Repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

Anexo 11 - Núcleo de Estudos Integradores (NEI)**- Seminários Temáticos de Educação I, (Dois Seminários optativos de 30 horas cada)**

- História Social da Infância;
- Educação e cuidado em creche: Fundamentos da Práxis Pedagógica;
- Artes visuais na Contemporaneidade;
- Pensamento Pedagógico Brasileiro;
- Política Educacional;
- Educação e Movimentos sociais;
- Antropologia e mídia;
- Educação e Sexualidade;
- Distúrbios da Aprendizagem;
- Educação e Meio ambiente.

- Seminários Temáticos de Educação II (Um Seminário Optativo de 30 horas cada)

- Ensino Fundamental de Nove anos;
- Educação e Estudos de Psicomotricidade;
- Seminários Específicos de Educação Inclusiva;
- Violência e Educação;
- Educação a distância;
- Educação e Saúde da Criança;
- Artes: Ambientes e materiais;
- Educação e trabalho;
- Relações Humanas na Organização Escolas.

- Seminários Temáticos de Educação III, (Um Seminário Optativo de 30 horas cada):

- Estudos Interdisciplinares: Literatura e Psicanálise;
- Estudos Interdisciplinares: Literatura e memória;
- Filosofia para criança;
- Educação do campo;
- Processo de Criação e Educação;
- Gestão e Organização do Trabalho Escolar em Creche e Pré-Escolas;
- Metodologia da Alfabetização e Tecnologias da Informação e da Comunicação - Laboratório de Investigação Criativa;
- Gestão de Sistemas e de Projetos Educacionais;
- Gestão nas organizações Não-formais.

DCH III

No Ementário aparecem 4 componentes curriculares como proposta para a formação, sendo apenas um destes (o primeiro) como bases e referências para todos os graduandos, os outros podem vir a ser ofertados entre uma multiplicidades de temas, por escolha do colegiado e docentes, propostas em aberto.

Anexo 12 - Educação e Comunicação

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Educação e Comunicação	Formação Básica	60

Ementa

Estuda a educação e comunicação com seus conceitos básicos, suas transformações e relações. As aproximações entre educação e comunicação. A linguagem dos meios de comunicação visuais, sonoros e impressos na escola contemporânea e suas possibilidades educativas. Educação do olhar, o papel do educador na introdução dos conceitos de educação e comunicação na formação do aprendiz.. O uso dos meios interativos.

Conteúdo Programático

O papel educativo dos meios de comunicação. Vertentes da educação e comunicação. Características dos novos paradigmas em educação. A linguagem dos meios e suas possibilidades educativas. A linguagem do vídeo e da TV. A comunicação audiovisual: imagem, som e movimento. O uso do vídeo em sala de aula. O cinema com prática educativa. A integração e a fragmentação dos meios.

Bibliografia Básica

AUMONT, J. A. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia – educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAIRON, Sérgio. **Multimídia**. São Paulo: Global, 1995.

CITTELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. SENAC, 2000, São Paulo: cdu: 659.3

FERRES, Joan. **Vídeo e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas (ARTMED), 1996.

_____. **Televisão e educação**. São Paulo: Artes Médicas (ARTMED), 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: *fruir e pensar a TV***. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente (polêmicas contemporâneas)**. Disponível em [http:// www.ubba.br/~prossiga/ vani. htm](http://www.ubba.br/~prossiga/vani.htm).

MACHADO, Arlindo. **Televisão e escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias de mediação pedagógica**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou compreensão?** São Paulo: Cortez, 1991.

PRETTO, Nelson de Luca. **Escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas: Papirus, 1996.

ROSADO, Eliana M. da Silva; ROMANO, Maria C, de Souza. **O vídeo no campo da educação.** Ijuí: UNIJUI, 1994.

SANCHO, J. (Org). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SERRANO, Manuel Martin. **Tecnologia educacional.** Rio de Janeiro: ABN, 1990.

Acrescido de.

- Entrevista de Marcelo Tas, **O público é sempre mais inteligente.** Publicação da Revista do Brasil, 2006.
- **Comunicação e educação: campos e relações interdisciplinares.** Profº Edson Gabriel/USP.
- **Aproximações entre educação e comunicação de Isabel Cristina.** A. S. Freitas.
- **As mídias na educação.** Profº José Manuel na Moran/USP.
- **O uso da TV na escola.** Revista Escola – Fundação Pedro Civita, Texto “Ligue a TV”.

Bibliografia Complementar

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou compreensão?** São Paulo: Cortez, 1991.

PRETTO, Nelson de Luca. **Escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas: Papirus, 1996.

ROSADO, Eliana M. da Silva; ROMANO, Maria C. J. de Souza. **O vídeo no campo da educação.** Ijuí: UNIJUI, 1994.

SANCHO, J. (Org). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: AREMED, 1998.

Anexo 13 - Educação e tecnologia da informação e comunicação

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
-----------------------	--------------------	---------------

Educação e tecnologia da informação e comunicação	Formação Básica	60
---	-----------------	----

Ementa

Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação. As implicações pedagógicas e sociais do seu uso na educação, no contexto da história da tecnologia educacional e da escola contemporânea. Estudo de políticas públicas em informática educativa.

Conteúdo Programático

Histórico da informática: resenha histórica, histórico da evolução dos computadores, desenvolvimento atual da informática, novas tecnologias da informática e comunicações. Noções básicas de ciências da computação: noções sobre arquitetura e funcionamento do computador, estrutura de processamento e operação, sistemas operacionais – Windows, Linux, Tendências de hardware e software, sistemas aplicativos – fundamentação e utilização: processador de textos, planilha eletrônica, apresentação de slides, gerenciador de banco de dados, desenvolvimento de aplicações didático-pedagógicas com aplicativos, internet: desafios e possibilidades. Software livre. Configuração adequada. Informática na educação brasileira: histórico da informática na educação no Brasil; estudos de casos. Projetos de informática educacional no Brasil: Projeto Educom, Projeto Formar, Projeto Proninfe, Projeto Proinfo. Uso do computador como instrumento de ensino nas atividades auxiliares: informática e educação, usos avançados do computador na educação, implicações pedagógicas e sociais do uso do computador na educação, condutas cognitivas da criança em interação com o mundo do computador, desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso do computador, a formação do professor: situação atual e papel pedagógico, a contribuição da informática para a formação de professores, o papel do professor na informatização da escola. Softwares aplicados à educação: modalidades de software educativo.

Bibliografia Básica

CATAPULT, INC. **Microsoft Word 2000: passo a passo**. São Paulo: Makron Books, 2000.

DWYER, David C. & SANDHOLTZ, Judith H. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aulas centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade**. Formação do Educador, UNESP, volume 2, 1996.

LÉVY, Pierre. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOLINI, Paolo. **Didática e computador**. São Paulo: Loiola, 1998.

MANZANO, Maria Izabel N. G. & MANZANO, André Luiz N.G. **Estudo dirigido da informática básica**. 4 ed. São Paulo: Ática, [s.d].

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas: Papirus, 1997.

Anexo 14 - Educação a distância

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Educação a distância	Formação Diversificada	60

Ementa

Estuda as experiências contemporâneas governamentais e não governamentais em educação à distância: PROINFO, TV ESCOLA, PROFAE, TELECURSO 2000, UNIREDE e outras. Concepções de educação, de aprendizagem, de conhecimento, o processo educativo e as práticas comunicacionais nesses programas.

Conteúdo Programático

Fundamentos de educação à distância: conceitos de EAD, histórico da modalidade à distância, tecnologias de informação e comunicação à distância, as políticas públicas de EAD. Estrutura e funcionamento da educação à distância: planejamento e organização de sistemas da EAD, reflexões e contribuições para a implantação da modalidade em EAD, estratégias de implementação e desenvolvimento de EAD. Teoria e prática dos sistemas de acompanhamento em educação à distância: teoria e prática dos sistemas de acompanhamento em EAD, estudante, professor, tutor: importância e funções, experiências e sistemas de acompanhamento. Estudo de programas governamentais e não governamentais em educação à distância: concepções de educação, de aprendizagem, de conhecimento, o processo educativo, as práticas pedagógicas e comunicacionais, avaliação dos programas.

Bibliografia Básica

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: FUTURA, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente (Pólêmicas contemporâneas)**. Disponível em [http: WWW.ufba.br/prossiga/vani.htm](http://WWW.ufba.br/prossiga/vani.htm).

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

PRETTO, A. **A escola sem/com futuro**. São Paulo: Papirus, 1996.

Bibliografia Complementar

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2001.

_____. **O que é mídia – educação**. Campinas: São Paulo: Autores associados, 2001.

NISKIHER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias para a implantação de uma sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

Anexo 15 - Linguagens e comunicação

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Linguagens e comunicação	Formação Diversificada	60

Ementa

Estuda os princípios básicos da teoria das comunicações. Análise das linguagens utilizadas no processo de comunicação e informação na contemporaneidade, relações entre semiótica, educação e comunicação.

Conteúdo Programático

Introdução à semiótica. Semiótica dos meios: enunciado, suporte e discurso. Comunicação e educação: análise do papel educativo dos meios de comunicação. O jornal na sala de aula.

Bibliografia Básica

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CUNHA, R. **Usabilidade ou comunicabilidade: os processos de significação na WEB**. Com ciência – revista Eletrônica de Jornalismo Científico (74) www.comciencia.br/comciencia/.
- DIJK, V. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. São Paulo: UnB, 2001.
- GUINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In.: NEGRI, Lígia Foltran, JOSÉ, Maria; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (orgs). **Sentidos e significação**. São Paulo: Contexto, 2004.
- MODADA, L & DUBOIS, D. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In.: CAVALCANTE, Mônica & RODRIGUES, Bernadete Biasi. (orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NOTH, W. **Semiótica e semiologia: os conceitos e as tradições**. Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (74) WWW.comciencia.br/comciencia/.
- PERUZZOLO, A.C. **Elementos de semiótica da comunicação: quando aprender é fazer**. Bauru-SP: EDUSC, 2004.
- TRINDADE, E. Semiótica na comunicação publicitária: alguns pingos nos “is”. In.: **Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (74)** WWW.comciencia.br/comciencia/.
- VOGT, C. Semiótica e semiologia. In.: **Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (74)** WWW.comciencia.br/comciencia/.

Bibliografia Complementar

- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7 ed. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira), São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. (Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CERTEAU, Michel de.; GIARD, L. & MAYOL, P. A. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Enid Abreu Dobránszky). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 6 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAINGUENEAU, Domingos. **Novas tendências em análise do discurso.** 3 ed. Tradução de Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus V. de Moraes. Campinas: Pontes, 1997.

Anexo 16 - Estágio curricular supervisionado II

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
-----------------------	--------------------	---------------

Estágio curricular supervisionado II	Formação Diversificada	105
--------------------------------------	------------------------	-----

Ementa

Discute a compreensão do estágio na sua relação teórica e prática, saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio em observações e análises de processos com tecnologias contemporâneas presentes. Experimentações livres de situações que envolvam práticas e tecnologias educacionais.

Conteúdo Programático

Tecnologias da comunicação e informação na educação: concepções de pesquisa e estágio no núcleo de educação e comunicação: estagiar: por quê? para quê? Informações gerais e aspectos legais. Eu educador/trabalhador em educação. Competências específicas do Núcleo de Educação e Comunicação. Linhas de estágio, campos de atuação, modalidades de estágio, possibilidades; educação em tempo de comunicação; a relação comunicação e educação: cruzamentos, interseções, interações; as bases teóricas e os conhecimentos históricos indispensáveis à reflexão sobre educação e comunicação; educação no encontro das novas tecnologias; a educação escolar e as tecnologias da comunicação; funções e papéis da tecnologia; novas tecnologias e o desafio da educação; utilização da INTERNET na educação; usos da televisão em sala de aula; uso do vídeo na sala de aula; uso do jornal na sala de aula; tecnologias de informação e comunicação em educação à distância; conteúdos específicos necessários que serão demandados a partir da realização das atividades; elaboração e execução de projetos para serem realizados nos espaços campo de pesquisa e estágio; o projeto de pesquisa; o projeto de estágio; elaboração da produção final; realização de seminário interno para socialização e divulgação dos resultados das experiências vivenciadas no estágio.

Bibliografia Básica

- ALAVA, Séraphin. (Org). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p. 224.
- ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 142.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino:** os estágios na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985, p. 106.
- CITELLI, Adilson (coord). **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 253.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 201.
- ALAVA, Séraphin. (Org). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p. 224.
- ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 142.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino:** os estágios na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985, p. 106.

CITELLI, Adilson (coord). **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 253.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 201.

Bibliografia Complementar

ALONSO, K. Novas tecnologias e formação de professores. In: PRETTI, O. (Org). **Educação à distância, construindo significados.** Núcleo de educação à distância da Universidade Federal do Mato Grosso: UFMT, 2000.

ALVES, L.; NOVA, C. (Orgs). **Educação à distância:** uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ARÉTIO, G. L. Para uma definição de educação à distância. In.: LOBO NETO F. J. (Org). **Educação à distância , referências & trajetórias .** Associação Brasileira de Tecnologia Educacional . Brasília: Plano, 2001.

BARROS, S.; CAVALCANTE, S. C. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino. In.; NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (orgs). **Projeto virtus:** educação e interdisciplinaridade na ciberespaço. Recife: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação à distância.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

CAMPOS, F.A.C. **Cooperação e aprendizagem on-line.** São Paulo: DP&A, 2003.

CERCEAU, A. D. **Formação à distancia de recursos humanos para informática educativa.** 1998. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia na educação, ensino à distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica.** ED – Revista de Educação da PUC-Campinas, Campinas-SP, edição especial sobre EAD, 1999.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** São Paulo: Autêntica, 2003.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleeducação.** Petrópolis, Vozes, 1998.

FIORENTINI, L. M. R. ; MORAES, R. A. de. (orgs). **Linguagens e interatividade na educação à distância.** São Paulo: DP&A, 2003.

FRAGALE FILHO, R. **Educação à distância:** análise dos parâmetros legais e normativos. São Paulo: DP&A, 2003.

FRANCO, I. M.; GIUSTA, A. da S. (Orgs). **Educação à distância, uma articulação entre teoria e prática.** Belo Horizonte: PUC-Minas, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GUIMARÃES, Â. De M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In.: COSCARELLI, C. V. (Org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. São Paulo: Autêntica, 2003.
- KERCKHOVE, D. de. **A pele da cultura**: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'água, 1997.
- LITWIN, E. (Org). Das tradições à virtualidade. In.: LITWIN, E. (Org). **Educação à distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. São Paulo: ArtMed, 2001.
- _____. (Org). **A educação em tempos de INTERNET**. São Paulo: Artmed, 2001.
- MAIA, C. (Org). Eab, BR – **Experiências inovadoras em educação à distância no Brasil**. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2003.
- _____. **Guia brasileiro de educação à distância**. São Paulo: Esfera, 2000.
- MEDEIROS, M. F. de.; FARIA, E. T. **Educação à distância**: cartografias pulsantes em movimento. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio (Org). **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.
- NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. Virtus: uma proposta de comunidades virtuais de estudos. In: NEVES A.; CUNHA FILHO, P. C. (Orgs). **Projeto Virtus**: educação e interdisciplinaridade na ciberespaço. Recife: Universidade Anhembi Morumbi, 2000.
- NISKIER, A. **Educação à distância**: as tecnologias da esperança. São Paulo: Loyola, 2000.

Anexo 17 - Didática e tecnologias

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Didática e tecnologias	Formação Diversificada	60

Ementa

Analisa a didática aliada às novas tecnologias: pressupostos teóricos-metodológicos do uso da mídia na educação. Audiovisual na educação: potencialidades do uso da TV, vídeo e rádio na produção do conhecimento.

Conteúdo Programático

Trajetória histórica da didática (fazer um paralelo com a história da educação). Didática e ou tecnologia. Conceitos básicos na didática para multimídia. Tecnologia, escola, professor, etc. A relação dos produtos midiáticos e educação. Audio-visual na educação. Potencialidades do uso da TV, vídeo e rádio na produção de conhecimento, etc. Proposta de integração entre as disciplinas do núcleo Educação e Comunicação, nesta disciplina (Didática e Tecnologias) destacar, a interdisciplinaridade, entre: educação, história das culturas e hipermídia. Entendendo-se como sendo a hipermídia a reunião de várias mídias num suporte computacional, suportado por sistemas eletrônicos de comunicação, segundo Laufer & Scavetta, tendo em vista que a hipermídia vem sendo disseminada no campo interdisciplinar da literatura, da escrita criativa e da computação em países como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e França e produzindo resultados interessantes no âmbito experimentação. Sendo assim, compreende-se a relação com os trabalhos de conclusão do curso, assim como com o estágio que neste semestre caracteriza-se pela prática na formação de professores, possibilitando a aplicabilidade entre eles, particularidade se dá com a disciplina Laboratório em Comunicação, pois aqui teremos a construção de uma proposta.

Bibliografia Básica

FERRES, Joan. **Vídeo e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Televisão e educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. (Polêmicas contemporâneas). Disponível em [MAIS://www.ufba.br/~prossiga/vani.htm](http://www.ufba.br/~prossiga/vani.htm)

MACHADO, Arlindo. **Televisão e escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

MORAN, José Manuel, MASSETO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias de mediação pedagógica**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou compreensão?** São Paulo: Cortez, 1991.

PRETTO, Nelson de Luca. **Escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1996.

SANCHO, J. (Org). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SERRANO, Manuel Martin. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro: ABN, 1990.

Bibliografia Complementar

BRASILEIRO, Sheila Alvarenga. **O computador como mediador dos processos pedagógicos. Um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 111.

FERRETI, Celso João d AL (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 200.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 303.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica:** os efeitos da TV, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1988, p. 162.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças** – repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 210.

SETZER, Valdemar. **Pane no disco rígido. Educação.** P. 3-9, outubro de 1999.

Anexo 18 - Seminários Temáticos

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Seminários Temáticos	Formação Diversificada	60

Ementa

Discute a organização de seminários para o aprofundamento de temas como educação, comunicação e tecnologias. Estudo de temas da educação de interesse dos alunos ou sugeridos pelo corpo docente que envolva educação, comunicação e tecnologias.

Conteúdo Programático

Preparação conceitual: aspectos ontológicos da formação humana na fronteira da sociedade tecnológica, em que se fundem comunicação e educação. O que é educação? A fronteira cega de formação: educação na cidade-aldeia – a esfera de formação. O que é comunicação? Aspectos conceituais da “comunicação humana”. Em que consiste discutir educação e comunicação na fronteira da sociedade tecnológica? O que significa dizer “sociedade tecnológica”. Definição de temas a serem aprofundados. Eixo 1: comunicação-e-educação no corpo da cidade. Como a cidade nos fala e como dispõe suas paisagens de subjetivação. O espectro da contemporaneidade – entre liberdade e segurança. As implicações das “mídias” na produção do presente. Os temas contemporâneos – os mais urgentes e os modos de abordagem. Produção/organização de seminários temáticos. Produção de produtos “comunicativos” com fins “educativos”. A educomunicação: um novo campo “interessado” de militância político-profissional.

Bibliografia Básica

ADORNO, Theodor W. & HORKEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. & TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites nômades**: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. – A era da informação**: economia, sociedade e cultura, volume 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e cidades educadoras**.

CERTEAU, Michel de: GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis: RJ: Vozes.

CLASTRES, Pierre. **O arco e o cesto**. In.: A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política. São Paulo.

COSTA, Jurandi Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FEARING, Franklin. A comunicação humana. In.: COHN, Gabriel, **Comunidade e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Nacional, 1971.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende E. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In.: FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: RJ Vozes, [s.d].

LEMOS, André & CUNHA, Paulo. (orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LINS, Daniel. (org). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MACHUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: neurose**. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. (O espírito do tempo).

_____, Edgar; PRIGOGINE, Ilya e outros. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

NOVAIS, Aduauto. **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia de Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: 34, 2003.

WW-Brasil. **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização**. Brasília, DF: WW-Brasil, 2003.

Bibliografia Complementar

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. Tradução de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: 34, 1998.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense.

Anexo 19 - Estágio curricular supervisionado III

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
-----------------------	--------------------	---------------

Estágio curricular supervisionado III	Formação Diversificada	105
---------------------------------------	------------------------	-----

Ementa

Discute a compreensão do estágio na sua relação teoria e prática. Saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Realização do estágio através da execução de projetos pedagógicos com a utilização dos meios tecnológicos de comunicação, em escolas da rede pública.

Conteúdo Programático

A escola frente os desafios da comunicação na sociedade da informação: conceitos de meios de comunicação de massa, cultura, cultura escolar e cultura de massas; a cultura de massa no século XXI; o advento dos meios de comunicação de massa no Brasil e o acesso a informação; a cultura escolar na conjuntura do processo de democratização da educação e da difusão da cultura de massas, sua mitologia e valores produzidos em escala industrial pela mídia: a escola diante dos meios de comunicação de massas; cultura escolar e cultura de massa: tensões e possibilidades comunicativas; escola, trabalho e TV na escola; interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento; a educação escolar na era das tecnologias e da comunicação (TIC); cultura da imagem e da escrita; educação contemporânea; democratização da educação e dos meios de comunicação de massa; a pedagogia crítica da mídia; análise de propagandas, programas de rádio e TV, telenovelas e filmes educativos; cinema e escola; os meios de comunicação como novos protagonistas a história da educação contemporânea; elaboração e execução de projetos educacionais de pesquisa e estágio com meios tecnológicos nos meios de comunicação utilizando as tecnologias de comunicação em escolas práticas; o projeto de pesquisa; o projeto de estágio; elaboração da produção final; realização de seminário interno para socialização e divulgação dos resultados das experiências vivenciadas no estágio.

Bibliografia Básica

ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 142.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985, p. 106.

CEBRIAN, J. L. **A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios comunicação**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1999, p. 157.

CITELLI, Adilson (coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 253.

_____. **Linguagem e comunicação**. A linguagem em movimento. 3 ed. São Paulo: SENAC, 2004.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARQUES, Juracy C. **Paradigma para análise do ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MUTSCHELE, Marly Santos. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

- NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro, educação e multimídia**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- REZENDE, Jorge Guilherme de. **Telejornalismo no Brasil: um perfil editorial**. São Paulo: Summus, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 1996.

Bibliografia Complementar

- ALONSO, K. Novas tecnologias e formação de professores. In.: PRETTI, O. (org). **Educação à distância construindo significados**. Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal do Mato Grosso. UFMT, 2000.
- ALVES, Nilda. **A invenção da escola e cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio. (Orgs. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto-PT: Porto, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BARROS, S.; CAVALCANTE, S. C. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino. In.: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (orgs). **Projeto virtus: educação e interdisciplinaridade na ciberespaço**. Recife: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.
- BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação à distância. In.: ALAVA, S. (org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo às novas práticas educacionais**. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. Lei 9393/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1996
- CHAVES, Eduardo. **Tecnologia na educação, ensino à distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica**. ED – Revista Educação da PUC-Campinas – SP: edição especial sobre EaD, Nov. 1999.
- CORREIA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In.: COSCAELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. São Paulo: Autêntica, 2003.
- FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. de (orgs). **Linguagens e interatividade na educação à distância**. São Paulo: DP&A, 2003.

FRANCO, I. M.; GIUSTA, A. da S. (orgs). **Educação à distância, uma articulação entre teoria e prática.** Belo Horizonte: PUC, 2003.

Anexo 20 - Laboratório de comunicação

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Laboratório de comunicação	Formação Diversificada	60

Ementa

Estuda a avaliação de softwares na área educacional como logo e outros. Reflexão e discussão de bases para elaboração de um projeto pedagógico, que inclua a utilização dos meios tecnológicos de comunicação.

Conteúdo Programático

Computador tutor: software educacional, computador tutor, computador ferramenta e computador tutelado, teorias pedagógicas e software educacional, modalidade de software tutor. Computador tutelado: usos no processo educacional, linguagens de programação, ambiente logo. A informática em gestão escolar: administração escolar na atualidade, projeto de informatização, sistemas de administração escolar. Legalidade de software: condições de um contrato, shareware e freeware. Avaliação de software educacional: características, métodos para avaliação de software educacional, análise de software educacional. Projeto pedagógico com o uso das tecnologias de comunicação aplicado em escolas da região.

Bibliografia Básica

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa**. Papirus, 2002.

NOVA, Cristiane. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Cristiane Nova / Lynn Alves: UNEB, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Novas tendências para ensinar**. Porto Alegre: Arimed, 1999.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORREIA, Luiz Henrique Andrade. **Textos acadêmicos: computador tutelado**. 2 ed. Luiz Henrique Andrade Correia / Kátia Cilene Arcanjo Amaral / Joaquim Quinteiro Uchoa. [s.l]: UFLA, [s.d].

MONSERRAT NETO, José. **Textos acadêmicos: computador tutor**. [s.l]: UFLA, [s.d].

UCHOA, Joaquim Quinteiro. **Informática em gestão escolar**. 2 ed. Joaquim Quinteiro Uchoa / Bruno de Oliveira Schneider / Kátia Cilene Arcanjo Amaral / Renata Couto Moreira.[s.l]: UFLA, [s.d].

Bibliografia Complementar

DWYER, David C. e SANDHOLTZ, Judith H. **Ensinando com tecnologia: criando sala de aulas centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Anexo 21 - Tecnologias na educação

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
Tecnologias na educação	Formação Diversificada	60

Ementa

Analisa as tecnologias e de suas concepções nas sociedades tribais, antiguidade, modernidade e contemporaneidade. Discussão acerca do caráter localizado dessas tecnologias e de suas implicações e impactos na organização sócio-econômico e político-educacional de cada contexto.

Conteúdo Programático

Evolução e tendências – informática na educação. O papel educativo dos meios de comunicação. Vertentes da educação e comunicação. Características dos novos paradigmas em educação. A linguagem dos meios e suas possibilidades educativas. A linguagem do vídeo e da TV. A comunicação audiovisual: imagem, som e movimento. O uso do vídeo em sala de aula. O cinema com prática educativa. A integração e a fragmentação dos meios. O educador e os meios interativos em ADM. Seminários temáticos. Mídia na escola. O filme e o vídeo na sala de aula. Publicidade e telejornalismo. Quadrinhos que educam. Ética e estética na era da informação. A sociedade em rede e os mecanismos de controle. Tecnologia e práticas pedagógicas. Pedagogia por atividade e projetos. Aprendizagem: limites e potencialidades do mundo escolar. Decidindo e adotando tecnologias educacionais. Políticas e tecnologias educacionais. Ambientes virtuais e portais educacionais. Uso do programa: um salto para o futuro. Integração das tecnologias na educação. Introdução. Tecnologia, currículo e projetos. Tecnologia na escola. Tecnologias audiovisuais: TV e vídeo na escola. Tecnologia na educação de professores à distância.

Bibliografia Básica

FERRES, Joan. **Vídeo e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas (ARTMED), 1996.

_____. **Televisão e educação**. São Paulo: Artes Médicas (ARTMED), 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. (Polêmicas Contemporâneas). Disponível em [http: www. ufba/~prossiga/vani.htm](http://www.ufba/~prossiga/vani.htm).

MACHADO, Arlindo. **Televisão e escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

MORAN, José Manuel, MASSETO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias de mediação pedagógica**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

Bibliografia Complementar

BRASILEIRO, Sheila Alvarenga. **O computador como mediador dos processos pedagógicos**. Um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 111.

FERRETI, Celso João et AL. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 200.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 303.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica:** os efeitos da TV, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1998, p. 162.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças** – repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 210.

Anexo 22 - Estágio curricular supervisionado IV

Componente Curricular	Tópico de Formação	Carga Horária
-----------------------	--------------------	---------------

Estágio curricular supervisionado IV	Formação Diversificada	105
--------------------------------------	------------------------	-----

Ementa

Estuda a compreensão do estágio na sua relação teoria e prática. Saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio num desses campos: projetos de extensão com mini cursos na área de educação e comunicação, tendo como clientela alunos do curso de formação de professores, docentes das diversas redes de ensino, membros de ONGs, comunidade em geral com interesse na área, com contribuição e orientação das demais disciplinas deste núcleo, num trabalho interdisciplinar.

Conteúdo Programático

Formação docente, educação e comunicação: as novas tecnologias na formação do pedagogo: contingência de uma época ou modismo? As práticas institucionais de ensino e dos saberes docentes voltadas para os distintos níveis de organização do sistema escolar; as formas pela quais o professor constitui significados e elege conteúdos; o caráter das relações que o professor edifica com seus alunos e/ou outros agentes, na escola e no decorrer de seu exercício profissional; tecnologias na formação e na prática escolar; elaboração e execução de projeto interdisciplinar de estágio em gestão e docência dos processos educativos com tecnologias contemporâneas na educação escolar e na educação popular, com mini cursos para o público escolhido; elaboração da produção final; realização de seminário interno para socialização e divulgação dos resultados das experiências vivenciadas no estágio.

Bibliografia Básica

ALAVA, Séraphim. (Org). **Ciberespaço e formações abetas:** rumos novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino:** os estágios na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985.

CEBRIAN, J. L. **A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação.** 2 ed. São Paulo: Summus, 1999.

CITELLI, Adilson (coord.) **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 52.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 201.

JÚNIOR, Jorge Cláudio Noel Ribeiro. **A festa do povo – pedagogia da resistência.** Petrópolis: Vozes, 1982, p. 137.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LITWIN, Edith. (org). **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2001.

MUTSCHELE, Marly Santos. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro, educação e multimídia.** 3 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

SCHAEFER, Sérgio.; JANTSCH, Ari Paulo. **O conhecimento popular.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20 ed. Revisada e ampliada São Paulo: Cortez, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1984.

Bibliografia Complementar

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo; Cortez, 2003.

ALONSO, K. Novas tecnologias e formação de professores. In.: PRETTI, O. (Org.). **Educação à distância, construindo significados.** Núcleo de Educação à Distancia da Universidade Federal do Mato Grosso: UFMT, 2000.

ALVES, L.; NOVA, C. (Orgs.). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade.** São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, Nilda. **A invenção da escola e cada dia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARÉTIO, G. L. Para uma definição de educação à distância. In.; LOBO NETO, F. J. (org). **Educação à distância, referências & trajetórias.** Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Brasília: Plano, 2001.

BARROS, S.; CAVALCANTE, S.C. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino. In.: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Orgs). **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade na ciberespaço.** Recife: Editora da Universidade Anhembi-Morumbi, 2000.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 1994.

BRASIL, SEF/MEC. **Políticas curriculares nacionais.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

DEDC VII

No Ementário aparecem 4 componentes curriculares como proposta para a formação, sendo apenas um destes (o primeiro) como bases e referencia para todos os graduandos, os outros podem vir a ser ofertados entre uma multiplicidades de temas, por escolha do colegiado e docentes, propostas em aberto.

Anexo 23 - Tecnologia da Informação e da Comunicação

Código	Disciplina	Carga Horária
	Tecnologia da Informação e da Comunicação	60 h

Ementa
Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as tecnologias da informação e da comunicação na educação. Estudo dos principais recursos tecnológicos da área da comunicação e da informação, suas características e principais funções e sua utilização no ensino e na aprendizagem no âmbito escolar. Influência das TIC's na vida social, política e econômica da sociedade. Estudo de políticas públicas em Informática Educativa e EAD.

Anexo 24 - Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade - TEC

Código	Disciplina	Carga Horária
	Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade - TEC	90 h

Ementa

Tópicos norteadores na formação de pedagogos organizados em temáticas e enfoques específicos que atendam às demandas reveladas pela comunidade acadêmica, apresentadas em diferentes modalidades organizativas, como: disciplinas, seminários temáticos, seminários interdisciplinares, oficinas pedagógicas, mini-cursos, grupos de estudo e ou de pesquisas, atividades de campo. Definidas pelos colegiados de curso mediante orientações constantes no item 6.2.1.2 deste projeto.