

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E**  
**INOVAÇÃO**

Fabiano Simões da Cruz

**Fundamentos educacionais e perspectivas da**  
**educação no âmbito da Base Nacional Comum Curricular**  
**no Ensino Fundamental**

ARARAQUARA - SP  
2025

Fabiano Simões da Cruz

**Fundamentos educacionais e perspectivas da  
educação no âmbito da Base Nacional Comum Curricular  
no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

**Orientador:** Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

## FICHA CATALOGRÁFICA

C962f Cruz, Fabiano Simões da

Fundamentos educucomunicativos e perspectivas da educomunicação no escopo da Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental/  
Fabiano Simões da Cruz. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2025.

83f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

1. Educomunicação. 2. BNCC. 3. Mídia na educação. 4. Educação Midiática. I. Título.

CDU 370

### REFERÊNCIA

CRUZ, F. S. da

Fundamentos educucomunicativos e perspectivas da educomunicação no escopo da Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental. 2025. 83f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.


### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: FABIANO SIMÕES DA CRUZ

TÍTULO DO TRABALHO: Fundamentos educucomunicativos e perspectivas da educomunicação no escopo da Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2025

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

 Documento assinado digitalmente  
FABIANO SIMOES DA CRUZ  
Data: 04/02/2026 10:50:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome do Autor: Fabiano Simões da Cruz

Endereço completo: Rua Joaquim Seguetto Junior, 100, Vila Zanon – Brodowski/SP. CEP: 14340-286

E-mail: [fabianocruz.jor@gmail.com](mailto:fabianocruz.jor@gmail.com)



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome do autor: Fabiano Simões da Cruz.


Código de aluno: 15023-007

Data: 12 de setembro de 2025

Título do Trabalho: “Fundamentos educomunicativos e perspectivas da educomunicação no escopo da BNCC no Ensino Fundamental” .

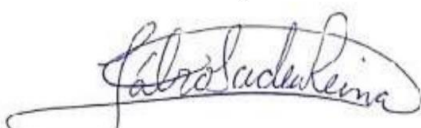
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Documento assinado digitalmente  
 DARWIN IANUSKIEWTZ  
Data: 24/09/2025 18:13:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovado ( ) Reprovado




\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. André Henrique Chabariberi Capi  
Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP

(X)Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Documento assinado digitalmente  
 DARWIN IANUSKIEWTZ  
Data: 04/11/2025 17:24:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)

*Dedico este trabalho à minha família - meu pai Miguel, minha mãe Josefina e meu irmão Fábio, que sempre me ofereceram segurança, apoio e um ambiente saudável que tornou possível minha dedicação aos estudos. À minha companheira Fanny, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor, companheirismo e compreensão diante dos inúmeros desafios enfrentados durante esta jornada acadêmica, sendo fonte de motivação e equilíbrio em cada etapa do percurso.*

## LISTA DE ABREVIATURAS

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**SciELO** – *Scientific Electronic Library Online*

**ABPEducom** – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

**USP** – Universidade de São Paulo

**ECA** – Escola de Comunicações e Artes

**TICs** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**PPG-PEGI** – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

**UNIARA** – Universidade de Araraquara

**NCE/USP** – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Gráfico da distribuição dos artigos sobre Educomunicação nas plataformas CAPES e SciELO (2004-2024) 20

**Figura 2** - Recorte da BNCC com Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades no componente de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental 55

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Quadro comparativo entre Educomunicação e Mídia Educação	35
<b>Quadro 2</b> - Competências Gerais da Educação Básica	48
<b>Quadro 3</b> - Quadro associativo entre tecnologias e práticas pedagógicas	57
<b>Quadro 3</b> - Competência Gerais 3, 4 e 5	61
<b>Quadro 4</b> - Competência Gerais 7, 9 e 10	61

# SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b> .....	0
<b>2 Metodologia</b> .....	15
2.1 Pré-análise .....	17
2.2 Exploração do material .....	20
2.3 Tratamento dos resultados .....	22
<b>3 Fundamentos da educomunicação</b> .....	23
3.1 Um campo transdisciplinar .....	23
3.2 O início dos debates sobre educomunicação .....	24
3.3 Uma área em expansão .....	25
3.4 O que a mídia-educação e a educomunicação têm a oferecer.....	29
3.5 Educomunicação como potencializadora das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental .....	30
3.6 A Agenda de Paris e a promoção da mídia-educação.....	32
3.7 Quadro comparativo entre Educomunicação e Mídia-Educação.....	35
<b>4 Uma abordagem inovadora para o Ensino Fundamental</b> .....	37
<b>5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	45
5.1 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular .....	46
5.2 O Ensino Fundamental na Educação Básica .....	49
5.3 Competência gerais no Ensino Fundamental .....	54
<b>6 A Educação midiática e a educomunicação no Programa Mais Educação</b> .....	56

<b>7 As competências gerais e a educação midiática</b> .....	60
7.1 A competência midiática .....	62
7.2 Soares e a educomunicação possível .....	66
<b>8 Considerações finais</b> .....	70
<b>Referências</b> .....	72

## RESUMO

A presente pesquisa visou apontar os fundamentos da educomunicação a partir dos principais autores que tratam do tema no Brasil e como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu escopo as perspectivas desse conceito que abarca estratégias do campo da comunicação em prol de atividades educativas, além de identificar como esse campo relativamente novo é tratado por esses autores. Serão apresentados conceitos tais como educação para a mídia, uso de mídias no processo de ensino-aprendizagem e produção midiática de conteúdos educativos com foco na melhoria dos resultados no rendimento dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Segundo os autores abordados ao longo do levantamento bibliográfico, a apresentação de conceitos científicos e disciplinares por meio das mídias para os estudantes do ensino fundamental pode criar uma cultura de valorização do conhecimento e pela busca autônoma do aprendizado. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de conteúdo dividida em três etapas - pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - com foco na produção acadêmica nacional dos últimos 20 anos, por meio de levantamentos realizados nas plataformas SciELO e Capes, além de livros, relatórios técnicos e publicações em veículos de mídia especializada. Os resultados demonstram que a BNCC traz em seu escopo o uso de metodologias ativas que envolvam tecnologias da informação e comunicação no processo educativo, mas demonstra-se ainda insuficiente em suas propostas e as iniciativas por parte de gestores educacionais e professores falham em tornar as aulas mais interessantes e significativas para as crianças e adolescentes que cursam do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Esta pesquisa teve como propósito constituir-se em um produto final que apresente a educomunicação como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente e à implementação de práticas pedagógicas mais eficientes e significativas no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educomunicação. BNCC. Mídia na educação. Educação Midiática.

## **ABSTRACT**

This research aimed to identify the foundations of educommunication based on the main Brazilian authors addressing the subject and to analyze how the National Common Curricular Base (BNCC, acronym in Portuguese) incorporates perspectives of this concept, which encompasses strategies from the field of communication to support educational activities. It also seeks to understand how this relatively new field has been discussed by these authors. Concepts such as media education, the use of media in the teaching-learning process, and media production of educational content - focused on improving student performance in the second cycle of elementary education - are presented. According to the authors surveyed in the bibliographic review, presenting scientific and disciplinary concepts through media channels to elementary school students can foster a culture of valuing knowledge and encourage autonomous learning. The methodology consisted of bibliographic and documentary research, with content analysis divided into three stages—pre-analysis, material exploration, and results treatment - focused on Brazilian academic production over the past 20 years. Data collection was carried out through searches on the SciELO and Capes platforms, as well as books, technical reports, and publications in specialized media outlets. The results indicate that the BNCC includes active methodologies involving information and communication technologies in the educational process. However, its proposals are still insufficient, and initiatives from educational managers and teachers often fail to make classes more engaging and meaningful for children and adolescents attending grades six through nine of elementary education. This research aimed to constitute a final product that presents educommunication as a tool to support teaching practices and the implementation of more efficient and meaningful pedagogical approaches in the teaching and learning process.

**Keywords:** Educommunication. BNCC. Media in Education. Media Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, o autor desta pesquisa construiu um percurso que articula de forma consistente os campos da comunicação e da educação. Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, desenvolveu experiência significativa na produção midiática, redação e assessoria de imprensa em diferentes setores, com ênfase especial na área cultural. Essa vivência incluiu o planejamento e execução de estratégias de comunicação para organizações culturais, bem como a cobertura jornalística de atividades artísticas, educativas e patrimoniais, o que lhe proporcionou um olhar sensível sobre os processos de mediação cultural e o papel da comunicação na formação cidadã.

Também licenciado em Geografia, ao ingressar na docência na rede estadual de ensino, atuando em disciplinas como Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Educação Midiática, além da própria disciplina de formação, o autor teve a oportunidade de vivenciar de forma prática os desafios e as potencialidades do uso das mídias no processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência foi enriquecida pela função de Professor Auxiliar de Currículo e de Tecnologia (PROATEC), na qual orientou alunos e professores sobre o uso pedagógico de recursos digitais, especialmente durante o período de ensino remoto e híbrido decorrente da pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2023. Nesse contexto, observou-se a necessidade urgente de metodologias que integrassem de forma mais efetiva as tecnologias de informação e comunicação ao ambiente escolar, promovendo a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos estudantes.

Atualmente, o autor atua com comunicação institucional voltada às atividades de museus no estado de São Paulo, integrando equipes responsáveis por estratégias que destacam a importância das ações culturais e educativas para diferentes públicos. Essa função amplia a compreensão sobre o potencial transformador da comunicação na promoção do acesso à cultura e na formação de indivíduos críticos e participativos. Ao conectar as experiências acumuladas no jornalismo, na produção cultural e na docência, consolidou-se uma trajetória marcada pela busca de práticas educacionais que favoreçam processos educativos mais inclusivos e significativos.

Dessa forma, as discussões que impulsionam esta pesquisa surgem do entrelaçamento desses campos de atuação: comunicação e educação. A vivência profissional em ambientes midiáticos e educacionais suscitou questionamentos sobre como o uso das mídias, aliado a processos comunicacionais bem estruturados, pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem no Ensino Fundamental. O uso da educomunicação em sala de aula pode melhorar o processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental? Os professores conhecem as possibilidades que a divulgação científica produzida nas mais diversas mídias - principalmente as que são produzidas nas redes sociais - podem trazer para as suas disciplinas? Foi a partir dessas inquietações propostas em projeto de pesquisa que a presente dissertação foi elaborada.

A educomunicação é um tema que se firma em um referencial teórico que sustenta a inter-relação comunicação/educação (SOARES, 2015). Diversos autores se debruçam sobre esse tema que, segundo Baccega (2015, p. 20), “merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação, pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura”.

Educomunicação, via de regra, utiliza as mídias no processo de educação. Além disso, promove a alfabetização midiática e informacional por meio da análise e desenvolvimento de conteúdos educativos por professores e alunos em espaços formais e informais de aprendizagem.

Dentre as definições para designar educomunicação, uma que resume bem a proposta é “toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos” (SOARES, s.n.t., p. 6).

Dessa maneira, o documento que não pode escapar à análise é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, segundo Soares (2018), traz em seu corpo referências e procedimentos didáticos voltados à educação midiática. Analisar o todo dessas referências e condições didáticas é importante para criar uma base de análise sobre a efetiva implementação de ações educacionais por parte de gestores e demais profissionais da educação básica nas mais diversas redes de ensino, tendo como documento norteador a BNCC.

São diversas as passagens na BNCC que podemos inferir sua relação com a educomunicação, tal como:

Ao longo da Educação Básica a área de Linguagens deve propiciar aos/às estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas. (BNCC, 2017, p.87)

Podemos destacar também um ideário educomunicativo na seguinte passagem:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los (BNCC, 2017, p. 88).

A BNCC trata da educação midiática em uma perspectiva, também, de estímulo a visões críticas e criativas com a mídia, tal como pode ser observado na seguinte passagem:

Nessa etapa, os/as estudantes se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. As vivências dos/das estudantes em seus contextos imediatos, suas heranças e memórias, seu pertencimento a um grupo, sua interação com os meios de comunicação e outros equipamentos tecnológicos são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas, cabendo à escola estimular questionamentos sobre processos pessoais, naturais e sociais (BNCC, 2017, p.185).

O letramento digital e midiático é entendido como elemento essencial para a formação cidadã e para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, configurando-se como um direito a ser assegurado em diversos objetivos de

aprendizagem, não restritos ao componente de Língua Portuguesa, mas abrangendo também os demais componentes curriculares (BNCC, 2017, p. 88).

A educomunicação tem se consolidado como um campo de estudo interdisciplinar que busca integrar práticas comunicativas e processos educativos, com o objetivo de promover maior participação, diálogo e criticidade nos ambientes escolares (Soares, 2011). A BNCC apresenta diretrizes que dialogam com esse conceito, especialmente ao enfatizar competências relacionadas ao uso crítico das mídias e das tecnologias digitais, aspectos fundamentais para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes (BNCC, 2017).

Diante desse cenário, torna-se pertinente analisar a produção acadêmica recente que aborda a educomunicação em diferentes contextos educacionais, buscando compreender seus desafios, contribuições e possibilidades de aplicação no Ensino Fundamental. Para isso, esta pesquisa realizou um levantamento bibliográfico que contempla investigações de distintas naturezas, desde a integração de tecnologias digitais na prática pedagógica até o desenvolvimento do letramento midiático-científico, permitindo identificar como o conceito vem sendo discutido e aplicado em experiências formativas no país.

Em um levantamento bibliográfico inicial, foram identificados diversos artigos que versam sobre o tema educomunicação de maneira direta ou correlata. Coutinho (2020) investigou os desafios da docência na cultura digital na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a partir das reformas curriculares que visam a promoção da competência digital e da inovação pedagógica. Teve como base as experiências de Professores Auxiliares de Tecnologia Educacional. Como resultados, a autora identificou a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico para a cultura digital na rede municipal de educação que utilizou como referência com vistas a avançar no trabalho e superar desafios persistentes de infraestrutura, formação continuada e práticas pedagógicas.

Pimentel (2021) analisa a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática educativa, tendo como proposta um projeto pedagógico baseado na “Pesquisa como Princípio Educativo”. Teve como resultados uma série de percepções de diferentes níveis de domínio das ferramentas tecnológicas entre os docentes analisados. Concluiu que a Pesquisa como Princípio

Educativo contribui positivamente para a integração das TDIC na prática pedagógica e é compatível com a realidade complexa e não linear presente nas redes telemáticas que estão inseridas no contexto das tecnologias digitais.

Avila (2020) analisa as representações pedagógicas evidenciadas nas produções audiovisuais de canais da plataforma *YouTube* na perspectiva da mídia-educação. Tendo como base um caminho metodológico qualitativo, fez uma pesquisa exploratória com estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e da Faculdade Municipal de Palhoça. O autor identificou potenciais de aprendizagem entre estudantes a partir de alguns eixos: vida acadêmica; vida profissional; práticas cotidianas; aprofundamento e desenvolvimento pessoal. Como resultado da pesquisa, construiu considerações que sugerem possibilidades de aprendizagem no âmbito do conhecimento e entretenimento mediados pelos canais da plataforma.

Gomes (2023) analisou como os docentes em formação inicial exploram e desenvolvem o letramento midiático-científico em suas práticas de ensino no contexto de uma escola pública no estado de São Paulo. A autora utilizou estudo de caso para construir uma pesquisa qualitativa com instrumentos como questionário semiestruturado, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, relatos de aula e produtos audiovisuais produzidos por alunos. Como resultado, o estudo sugere que os futuros docentes já utilizam as mídias em seu cotidiano e sentem-se motivados a incorporar discussões sobre o letramento midiático-científico em sua formação, embora ainda não haja essa discussão de forma declarada na formação inicial.

Desse modo, o conjunto de pesquisas revisadas oferece um panorama das diferentes abordagens adotadas por estudiosos da área, revelando caminhos metodológicos variados e perspectivas complementares sobre a relação entre comunicação, tecnologias digitais e práticas pedagógicas. Essa diversidade de investigações contribui para compreender de que maneira a educomunicação tem sido explorada no campo educacional e como seus princípios dialogam, de forma explícita ou implícita, com as diretrizes estabelecidas pela BNCC para o Ensino Fundamental.

A partir de um mapeamento bibliográfico inicial, percebeu-se o tema da educomunicação como uma área razoavelmente recente com estudos afeitos à inquietação inicial e que merece destaque nos estudos contemporâneos na área da

educação. Um levantamento bibliográfico sobre o tema para o segundo ciclo do ensino fundamental é importante para desenvolver bases a partir das quais novos posicionamentos e novas teses sobre o campo possam ser criadas.

O mapeamento apontou a ausência de materiais de referência sobre o assunto nos repositórios de programas de pós-graduação na área de educação. É um tema que precisa ser apropriado por educadores, e não só por comunicadores e seus programas. Isso porque percebe-se um grande campo aberto às práticas pedagógicas na área. Segundo Soares (2018) a prática de educação midiática, um dos objetos de estudo da educomunicação, por exemplo, é pouco percebida nas mais diversas redes de ensino:

Até o presente momento, a denominada educação midiática – prática voltada à análise do impacto dos meios de comunicação na sociedade e à promoção do uso pedagógico dos recursos das tecnologias da comunicação e informação no cotidiano do ensino – esteve presente no Brasil através de ações esporádicas e localizadas, vinculadas à boa vontade de lideranças, tanto no âmbito da educação não formal quanto no espaço da formalidade escolar (Soares, 2018, p.11).

O acesso à rede ou a equipamentos eletrônicos nas escolas é um tema controverso entre os estudiosos da área da educação, medicina e psicologia, como também das pessoas no senso comum. Inclusive a utilização dos aparelhos eletrônicos pessoais pelos alunos foi proibida, conforme a Lei nº 15.100<sup>1</sup>, sancionada pela Presidência da República em 13 de janeiro de 2025. Esse cenário não pode tornar uma barreira para a proposição de ações educacionais e de letramento midiático no Ensino Fundamental.

De acordo com Lima e Araújo (2021), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), quando integradas de forma eficaz ao contexto educacional, favorecem a construção do conhecimento por meio de interações significativas entre os sujeitos da aprendizagem. Além disso, contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, possibilitando o domínio progressivo das linguagens

---

<sup>1</sup> A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, estabelece diretrizes para o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas instituições de educação básica no Brasil, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes. A norma veda o uso de celulares durante aulas, recreios e intervalos, embora apresente exceções para fins pedagógicos, situações de acessibilidade, saúde, segurança ou emergência, mediante autorização do docente. A legislação também determina que as redes de ensino e as escolas elaborem estratégias para identificar sinais de sofrimento psíquico e promovam ações de acolhimento e prevenção, além de oferecer capacitação permanente à comunidade educativa (Brasil, 2025).

comunicacionais e promovendo a autonomia, a colaboração e o exercício da cidadania democrática. Ao propiciarem ambientes de compartilhamento de saberes, as TIC ampliam as oportunidades de construção coletiva do conhecimento, respeitando as competências individuais e potencializando as práticas pedagógicas por meio das metodologias ativas de aprendizagem.

Segundo Terra e Moraes (2023), as metodologias ativas “não são uma novidade na sociedade contemporânea”, pois já estavam presentes nas propostas pedagógicas do movimento da Escola Nova e nas teorias de autores como Dewey, Freire, Piaget e Vygotsky. As autoras destacam que essas abordagens, centradas na ação e na participação do estudante, vêm sendo retomadas e ressignificadas à luz das transformações tecnológicas e das novas demandas educacionais, promovendo formas de aprendizagem mais autônomas, críticas e colaborativas. Entender como o documento central da educação no Brasil, no caso a BNCC, trata do tema é salutar para o desenvolvimento de uma educação mais efetiva, crítica e consciente.

Nesse contexto, de que forma a BNCC aborda a educomunicação em seu escopo e como os principais autores da área avaliam a implementação dessa proposta no contexto educacional atual?

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a produção acadêmica desenvolvida no Brasil, entre os anos de 2004 e 2024, relacionada à Educomunicação, à Educação Midiática e ao uso das mídias no contexto educacional. Busca-se também compreender de que maneira essas áreas vêm sendo discutidas na literatura científica e como suas contribuições são incorporadas às práticas pedagógicas. Além disso, o estudo pretende analisar como a Educomunicação, a Educação Midiática e o uso pedagógico das mídias se apresentam como estratégias didáticas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, conforme previsto na BNCC, evidenciando suas potencialidades para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que o estudo da educomunicação exige uma análise interpretativa das relações entre comunicação e educação no contexto escolar. Essa perspectiva permite investigar significados, práticas e concepções presentes nos documentos e produções acadêmicas analisadas, valorizando o caráter subjetivo e social dos fenômenos estudados. Conforme aponta Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade em sua profundidade e complexidade, considerando o universo de valores, crenças e experiências que compõem o objeto investigado.

A abordagem adotada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental para coletar dados e informações pertinentes ao tema da educomunicação, seu escopo na BNCC e educação midiática. Este método é essencial para a fundamentação teórica e conceitual do estudo, permitindo a contextualização do problema de pesquisa e a identificação das lacunas no conhecimento existente (Gil, 2002).

A partir da definição clara do escopo da pesquisa, delimitando os tópicos específicos abordados na revisão bibliográfica, a seleção de fontes relevantes foi feita por meio de busca sistemática em bibliotecas acadêmicas de programas de pós-graduação na área de educação, bases de dados científicas e recursos *online* confiáveis, como as bases de dados da Biblioteca Eletrônica SciELO e da Plataforma Capes, utilizando as palavras-chave “Educomunicação”, “Educação Midiática” e “Mídias na Educação”. As fontes selecionadas também incluem livros, relatórios técnicos e publicações em veículos de mídia especializada.

A etapa de coleta de dados teve início no segundo semestre de 2023, período em que foram estabelecidos os procedimentos metodológicos para a seleção e análise do material bibliográfico e documental. Nesse processo, o documento da BNCC (Brasil, 2018) destacou-se como elemento central da pesquisa, uma vez que orienta de forma normativa as diretrizes educacionais no país. Considerou-se que a análise da BNCC é indispensável para compreender de que maneira os princípios da Educomunicação podem ser integrados às práticas pedagógicas, permitindo observar a convergência entre comunicação e educação e a incorporação de estratégias midiáticas nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental.

O procedimento de análise de conteúdo foi dividido em três etapas essenciais para o tipo de estudo proposto: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2020).

Este trabalho é caracterizado como uma pesquisa de "estado da arte" ou "estado do conhecimento", devido ao seu enfoque bibliométrico que utiliza bases de dados para analisar a produção acadêmica em diversos campos do conhecimento. Essa análise busca compreender as formas, aspectos e dimensões em que os estudos são destacados, conforme descrito por Ferreira (2002).

Este levantamento é fundamental para compreender as pesquisas realizadas nas áreas em questão ao longo dos últimos 20 anos no Brasil. Ele também destaca a importância de integrar a comunicação como uma estratégia essencial na educação, facilitando a produção, circulação de informações e conhecimentos, bem como a construção de processos socioculturais e de ensino-aprendizagem.

Enquanto procedimento técnico, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que se fundamenta na análise de materiais previamente publicados, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e recursos digitais. A revisão de literatura contemplou uma abordagem teórica voltada a delinear o campo da Educomunicação em seus aspectos históricos e conceituais, discutindo suas principais perspectivas e relações com a Educação Midiática, além de identificar, na Base Nacional Comum Curricular, competências e habilidades que dialogam com essas áreas.

Também foi realizado um levantamento bibliométrico, conduzido por meio da Plataforma CAPES e da Biblioteca Eletrônica SciELO, com o objetivo de mapear e analisar a produção acadêmica existente, permitindo observar tendências, recorrências temáticas e lacunas nos estudos relacionados à Educomunicação, à Educação Midiática e ao uso pedagógico das mídias no contexto educacional brasileiro.

Com base na análise e síntese da literatura, esperamos contribuir para a compreensão do tema de pesquisa e fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de pesquisas futuras na área de educomunicação e até mesmo servir de norte para aqueles professores que se interessam pelo uso das mídias e dos

processos comunicativos em prol do ensino-aprendizagem nas disciplinas de ciências humanas.

A análise e discussão dos dados foram fundamentadas em uma base teórica sólida sobre a cultura comunicacional delineada pela BNCC, além das práticas necessárias para sua aplicação efetiva. O estudo levantou questionamentos sobre a abordagem da cultura digital no documento, destacando sua relevância não apenas nas áreas de linguagens, mas em todas as disciplinas, dada sua importância transversal. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de que os implementadores adotem práticas educacionais que promovam um engajamento significativo com a cultura digital.

Os resultados e as reflexões apresentadas no trabalho abrangem aspectos como a evolução da BNCC no que tange à incorporação da educação, os desafios da formação de professores, a implementação de práticas educacionais no contexto escolar, o papel da BNCC como norteadora dos currículos educacionais e as interações entre os princípios da BNCC e os fundamentos da Educação.

## **2.1 Pré-análise**

O presente trabalho insere-se no contexto de uma investigação mais ampla sobre práticas e teorias emergentes no campo da educação. A primeira etapa deste estudo envolveu uma análise detalhada da produção acadêmica gerada pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPG-PEGI) da Universidade de Araraquara - UNIARA. Esta plataforma, representando o próprio programa de mestrado, foi escolhida como o ponto de partida para o mapeamento bibliográfico devido à sua relevância e proximidade com os temas de pesquisa atuais que articulam ensino e inovação.

A pesquisa inicial na base de dados do PPG-PEGI permitiu a identificação de 164 dissertações produzidas entre os anos de 2015 e 2022. Esta fase preliminar envolveu a leitura dos títulos dessas dissertações para uma seleção criteriosa, resultando na escolha de 9 trabalhos. Posteriormente, uma análise mais aprofundada foi realizada através da leitura dos resumos dessas produções selecionadas, com o objetivo de extrair os elementos centrais pertinentes à nossa investigação. Dentre esses, quatro dissertações foram destacadas por apresentarem contribuições

significativas e inovadoras no âmbito das tecnologias educacionais e suas intersecções com práticas pedagógicas.

A seguir, são apresentados os resumos e as principais contribuições de cada uma das dissertações selecionadas, refletindo sobre a integração de tecnologias na educação e o impacto dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem:

Crecente (2019) investiga o uso da videoaula associada à aula presencial como contribuição para o aprendizado do aluno. Tendo como premissa o importante papel da videoaula no aprendizado de conteúdo específico da disciplina de Informática do Ensino Técnico Profissionalizante, o autor observou melhorias no desempenho de aprendizado da temática específica e destacou que o uso de tecnologias de comunicação e informação em sala de aula favorece o interesse no processo de aprendizagem.

Orrico (2018) explora a influência das novas tecnologias de informação e comunicação na leitura de jovens do 6º ano de uma escola pública do interior paulista. A pesquisa exploratória e estudo de caso revelaram uma preferência dos alunos por textos de propaganda e notícias na internet, além de um interesse particular por gêneros específicos de mídia, como letras de música e postagens em redes sociais.

Carvalho (2017) analisa a importância do uso de imagens dentro da sala de aula, especialmente na disciplina de História. A pesquisa sugere que, numa sociedade dominada por imagens, as representações visuais devem ser compreendidas e exploradas de forma aprofundada, possibilitando práticas escolares mais críticas e questionadoras.

Straccini (2016) discute as percepções de professores, estudantes e gestores sobre o uso do celular em sala de aula. Os resultados indicam uma aceitação do uso do celular, contanto que haja regras claras e adaptadas às necessidades pedagógicas, refletindo a necessidade de as escolas se adaptarem às novas realidades tecnológicas.

No âmbito da investigação acadêmica sobre a integração da comunicação e educação, torna-se imperativo compreender a extensão e o desenvolvimento da literatura científica disponível que aborda essa intersecção. Neste estudo, a análise

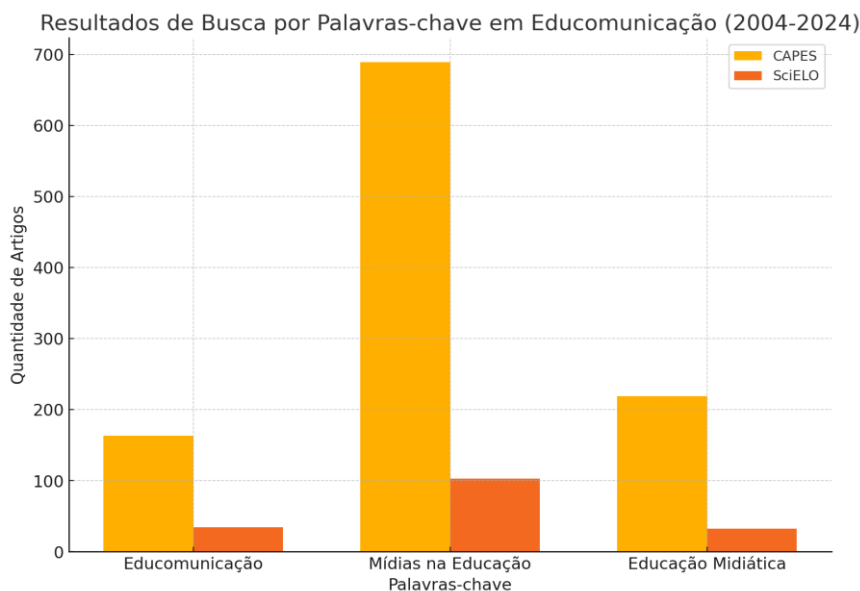
da produção acadêmica concentrou-se na exploração das bases de dados da Plataforma Capes e da Biblioteca Eletrônica SciELO, ambas renomadas por sua ampla cobertura de periódicos e artigos científicos revisados por pares. A pesquisa foi orientada pelas plataformas mencionadas a partir da identificação da necessidade de avaliar o volume e a profundidade dos estudos relacionados às interações entre meios de comunicação e práticas educacionais.

Este exame focou especificamente em três termos-chave fundamentais para este campo de estudo: "Educomunicação", "Educação Midiática" e "Mídias na Educação". A escolha desses termos foi estratégica, visando abranger uma gama representativa de pesquisas que refletem as tendências e os focos dentro do panorama educacional mediado por novas tecnologias de informação e comunicação. Através dessa abordagem, procurou-se identificar tanto a amplitude quanto as possíveis lacunas na literatura disponível, avaliando a adequação da produção científica frente às demandas contemporâneas da educação tecnologicamente enriquecida. A partir dessa premissa inicial, o estudo procedeu com a análise detalhada dos registros encontrados nas plataformas Capes e SciELO, buscando insights sobre a evolução da pesquisa e as prioridades acadêmicas no entrelace de educação e comunicação.

A análise da literatura acadêmica nas interfaces entre educação e comunicação, realizada através da Plataforma Capes e da Biblioteca Eletrônica SciELO, evidenciou um número relativamente modesto de publicações nos últimos 20 anos (2004 a 2024), o que é surpreendente dado o crescente reconhecimento da importância dessa intersecção. A busca focou em três termos-chave: "Educomunicação", "Educação Midiática" e "Mídias na Educação", abrangendo artigos revisados por pares em todas as áreas de conhecimento.

Na Plataforma Capes, foram encontrados 163 artigos para "Educomunicação", 689 para "Mídias na Educação" e 219 para "Educação Midiática". Na SciELO, os números são ainda mais restritos, com 34, 103 e 32 resultados respectivamente, o que destaca uma lacuna ainda maior na produção científica disponível através desta biblioteca.

**Figura 1: Gráfico da distribuição dos artigos sobre Educomunicação nas plataformas CAPES e SciELO (2004-2024)**



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

## 2.2 Exploração do material

Após a leitura dos títulos dos artigos, foram selecionados resumos que refletiram sobre a integração de práticas comunicativas na educação e utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Abaixo é apresentada uma amostra de dez artigos que mais chamaram a atenção por sua estreita relação com a proposta desta dissertação:

Pacheco (2016) discute o papel da Educomunicação como um campo emergente que integra educação e comunicação, propondo práticas pedagógicas que envolvem o uso de mídias e o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os estudantes. O foco é compreender como essas práticas podem ser incorporadas no ensino de História para promover uma educação mais engajada e interativa.

Santos (2017) explora a intersecção entre Educomunicação e projetos de trabalho, investigando como essa integração pode revitalizar o ensino fundamental ao promover o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento, através de projetos educativos que utilizam mídias e tecnologias.

Pinheiro (2013) realiza um mapeamento da produção acadêmica em Educomunicação, destacando a contribuição da Escola de Comunicações e Artes da USP na consolidação do campo. Analisa como a Educomunicação vem sendo tratada nas pesquisas brasileiras e a sua relevância para a renovação pedagógica.

Ferraz e Cavalcanti (2021) exploram a integração da Educomunicação no ensino de História, destacando como essa abordagem pode enriquecer a aprendizagem e fomentar uma compreensão mais crítica dos conteúdos históricos. A Educomunicação é apresentada como um meio para desenvolver competências curriculares de História de maneira mais envolvente e interativa.

Macedo e Cavalcante (2018) relatam a implementação de uma oficina que utiliza a Educomunicação para transformar histórias em quadrinhos em narrativas sonoras, melhorando o entendimento e a interação dos alunos com o material didático através da mídia sonora.

Pacheco e Santos (2016) discutem o potencial da Educomunicação para transformar o ensino de História, promovendo uma abordagem mais crítica e participativa, que valoriza as múltiplas vozes e perspectivas dentro do espaço educacional.

Soares (2018) analisa como a Educomunicação pode ser fundamental para a reforma curricular, argumentando que essa abordagem pode melhorar significativamente a qualidade da educação ao integrar a mídia de maneira crítica e construtiva no currículo.

Nascimento e Oliveira (2021) exploram a implementação de um projeto de iniciação científica chamado "Janela Geográfica", que utilizou a produção de vídeos como ferramentas didático-pedagógicas no ensino de Geografia. O estudo enfatiza o uso de educomunicação e holismo para desenvolver a autonomia e o senso crítico dos estudantes, mostrando como a mídia pode ser usada de forma eficaz para melhorar a compreensão geográfica.

Bévort e Belloni (2009) discutem a mídia-educação, sublinhando a necessidade de integrar o ensino midiático nas escolas para desenvolver habilidades críticas em relação à mídia entre jovens. As autoras argumentam que a mídia-educação é crucial para a formação de cidadãos informados e responsáveis, capazes de compreender e interagir com a mídia de maneira crítica e produtiva.

Soares (2016) analisa a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular sob uma ótica educacional, identificando conexões entre os objetivos da BNCC e os princípios da educação. Soares destaca a importância de integrar a alfabetização midiática e informacional no currículo para preparar os estudantes para um engajamento produtivo e crítico com a mídia.

Cada um desses estudos contribui para um entendimento mais profundo de como as tecnologias de comunicação podem ser utilizadas para enriquecer os processos educacionais, mostrando diferentes perspectivas e metodologias que podem ser aplicadas no contexto educacional brasileiro.

### **2.3 Tratamento dos resultados**

O tratamento dos resultados obtidos buscou garantir a validade e confiabilidade dos pressupostos. A exploração do material concentrou-se em destacar categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, como os impactos da Educação no contexto da BNCC, o papel da mídia na formação docente e o desenvolvimento de competências críticas nos alunos.

Os resultados foram comparados, identificando lacunas e pontos de convergência entre os estudos. Essa triangulação teórica permitiu não apenas validar os achados, mas também sugerir novas perspectivas para a aplicação da Educação como prática pedagógica inovadora.

Por fim, a interpretação dos resultados foi orientada pela busca de implicações práticas para a implementação de estratégias educacionais no ambiente escolar, com destaque para a integração das mídias digitais no ensino e a promoção de uma alfabetização midiática crítica. As conclusões ressaltam a relevância do tema para o contexto educacional brasileiro, sugerindo caminhos para futuras investigações e aplicações práticas.

### 3 FUNDAMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO

A comunicação e a educação constituem um campo de estudo nas ciências sociais que revela uma interdependência entre os processos educativos e os processos educacionais. Segundo Mazzarino e Marques (2023), “a comunicação faz tessituras de saberes, possibilita cooperar e competir nas relações humanas, e, por meio dela, no campo da educação, constituímos processos de aprendizagem social”.

Portanto, a comunicação, ao fornecer ferramentas e plataformas diversificadas, enriquece o ambiente educacional, facilitando a disseminação de conhecimentos e a interação entre educadores e educandos. A educomunicação, portanto, surge como uma área potente em termos de possibilidades de aplicação. Isso porque é atravessada pelos modos de fazer e de oferecer sentidos desses dois campos de saberes para a ação social no mundo. Esse campo de estudo destaca-se pela capacidade de promover a reflexão crítica e a ação transformadora na sociedade (Mazzarino; Marques, 2023).

De acordo com os diversos autores compilados nesta pesquisa, a incorporação de tecnologias de comunicação no ensino potencializa a aprendizagem ativa e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, a educação molda a forma como os indivíduos interpretam e utilizam a comunicação, promovendo uma compreensão crítica das mídias e suas influências. O diálogo contínuo fomenta a inclusão digital, a democratização do acesso ao conhecimento e a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Portanto, a sinergia entre comunicação e educação é essencial para a inovação pedagógica e a transformação social.

#### 3.1 Um campo transdisciplinar

Segundo a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), a prática educ comunicativa se dá na interface entre comunicação e educação, caracterizando-se como um campo transdisciplinar. Em seu site oficial, no menu sobre o conceito do tema, a instituição assim define a educomunicação como:

[...] um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao

fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão (ABPEducom, 2022).

Os estudos de Soares (2002, 2014) e Freire (1970, 1983) apontam a urgência em priorizar e integrar devidamente a educação e a comunicação. Esses autores destacam a importância de abordagens que promovam um diálogo contínuo entre esses dois campos essenciais para o desenvolvimento social e educacional.

Na intersecção entre Educação e Comunicação, é necessário investigar, desenvolver e aperfeiçoar os processos comunicativos, que englobam mídias, tecnologias e linguagens, por meio de uma perspectiva emancipatória. Isso significa pensar situações didáticas que incorporam as mídias de forma crítica, instrumental e expressivo-produtiva, visando tanto a análise crítica quanto o uso expressivo e a produção de conteúdo por meio das mídias (SOARES, 2002, 2014; FREIRE, 1970, 1983).

### **3.2 O início dos debates sobre educomunicação**

Segundo Soares (2014), os debates sobre a interconexão entre educação e comunicação podem ser resgatados já na década de 1980. Segundo esse estudioso do tema, o neologismo Educommunication foi pautado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), significando o mesmo que Media Education.

Entre 1997 e 1999, a Universidade de São Paulo (USP), por meio do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) organizou uma pesquisa junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina onde discutiram a existência de uma prática mais abrangente na sociedade civil, a qual “concebia a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social” (Soares, 2011).

A partir daí, o NCE/USP utiliza o termo “educomunicação” para designar:

“[...] o conjunto destas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso, à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos” (Soares, 2011, p. 11).

Entretanto, já na década de 1970, Paulo Freire destacou a importância do diálogo e da comunicação no processo educativo, defendendo uma educação

libertadora que promovesse a conscientização crítica (FREIRE, 1970). Ismar de Oliveira Soares aprofundou esse conceito ao colocar a educomunicação como a metodologia gestora dos recursos da comunicação para criar ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nas escolas (SOARES, 2011).

O estudo de Freire; Guimarães (2013, p. 12) dialoga com os meios de comunicação ao anunciar que:

[...] não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço do que e a serviço de quem os meios de comunicação se acham. E esta é uma questão política, portanto. [...] Acho que aos educadores, enquanto políticos – desde que tenham uma opção de transformação da sua sociedade e não de preservação da sua sociedade tal qual ela está –, aos educadores cabe ver o que é possível fazer como antídoto à alta força manipulativa ou ideologizadora de alguns desses meios de comunicação.

Ou seja, a partir do momento em que se quer transformar a sociedade e, portanto, quando se quer transformar o homem a partir da educação, é necessário incluir os meios de comunicação dentro da prática pedagógica.

Já partindo para os usos dos recursos tecnológicos digitais no campo de estudos, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar apresenta-se como um recurso capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea (Souza; Vasconcelos, 2021). As mídias digitais tornam-se canais de apoio à construção do conhecimento, exigindo da escola novas formas de comunicação, planejamento educacional e estratégias de ensino que rompam com o modelo tradicional e estabeleçam práticas pedagógicas inovadoras e comunicacionais.

### **3.3 Uma área em expansão**

Conforme discutido por Barcelos Cortes, Martins e Souza (2018), nos anos 1990, o campo da Educomunicação ganhou força, impulsionado por pesquisas sobre recepção e processos comunicacionais, que exploravam as relações entre produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens. Esse movimento foi reforçado por eventos significativos na América Latina e, em especial, pelo Fórum sobre Mídia e Educação, realizado no Brasil em novembro de 1999. Durante o evento, foram

definidos parâmetros que estabeleceram conexões mais sólidas entre as áreas de educação e comunicação.

Entre 1997 e 1998, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, liderado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, realizou uma pesquisa de destaque intitulada “Inter-relações entre comunicação e educação na cultura latino-americana” (Barcelos Cortes; Martins; Souza, 2018). Por meio de questionários, o estudo contou com a colaboração de 178 profissionais de 12 países da América Latina, entre eles educadores, comunicadores, tecnólogos e produtores culturais. Os resultados reforçaram que a Educomunicação vai além de uma proposta curricular, configurando-se como um paradigma amplo e transversal. Essa abordagem transdisciplinar conecta diferentes campos do saber, consolidando a área como uma prática social transformadora.

A segunda descoberta revelou que o campo, de natureza relacional, se desenvolve como um processo mediático integrado, guiado por princípios transdisciplinares e interdiscursivos, além de adotar uma perspectiva polifônica, refletida nas práticas concretas de atores sociais em diversas áreas de intervenção (Soares, s.n.t.). Uma terceira descoberta trata-se da identificação de quatro domínios principais de atuação profissional, sendo eles complementares e interdependentes, ampliando as possibilidades de aplicação no campo.

O primeiro domínio é a área de “mediação tecnológica na educação” (*information literacy*), que tem estreita relação com as inovações tecnológicas educacionais presenciais ou a distância no cotidiano das pessoas (Barcelos Cortes; Martins; Souza, 2018).

O domínio citado propõe superar a visão meramente instrumental das tecnologias, valorizando as influências sociais das mídias e incentivando discussões sobre as mediações e o uso restrito dessas ferramentas na comunidade educativa, frequentemente limitado à atuação dos professores. Assim, entende que a transição de um modelo de comunicação linear para um formato em rede (comunicação distribuída) desafia e reconfigura as formas tradicionais de educação.

Marisol Moreno<sup>2</sup> chama a atenção para o fato de que tal perspectiva garante a superação da tradicional visão instrumental das tecnologias, para instaurar um discurso sobre o cenário e o ambiente em que atuam. Nesse sentido, o âmbito dos debates é o das mediações e não apenas o da 'instrumentalidade tecnológica'. É neste contexto que trabalhamos com o conceito de mediação tecnológica em espaços educativos (Soares, 2002, p. 19).

A chamada "educação para a comunicação" ou "educação para os meios" (*media literacy*) fundamenta-se nos estudos de recepção, com ênfase nos elementos dos processos comunicacionais, como a relação entre produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens. Paralelamente, relaciona-se ao campo pedagógico ao oferecer programas que formam receptores autônomos e críticos. Essas iniciativas, geralmente conduzidas por universidades, centros de educação popular e organizações não governamentais, visam a capacitar os indivíduos para uma interação mais consciente e reflexiva com os meios de comunicação.

Segundo Soares (2002), a análise dos programas implementados na América Latina entre 1971 e 2001 identificou três principais vertentes de abordagem. A primeira, de caráter "moralista", combate os impactos negativos da mídia; a segunda, chamada "culturalista", propõe capacitar os educandos para realizar leituras críticas e "adequadas" das mensagens midiáticas; já a terceira, a "dialética", examina os processos comunicativos, as interações entre receptores, produtores e meios, além de considerar o contexto social, político e cultural em que essas relações se inserem. Essa última vertente é marcada pela habilidade de acessar, analisar, avaliar e produzir mensagens em diferentes formatos, promovendo a inclusão do uso de recursos informacionais e incentivando sua integração ao currículo escolar, de forma a permitir que os alunos compreendam o funcionamento da comunicação e as responsabilidades do sistema midiático na sociedade.

A gestão comunicativa, por sua vez, representa um campo estratégico que transcende a simples utilização de ferramentas de comunicação no ambiente escolar. Trata-se de um processo abrangente que envolve o planejamento, a implementação e a avaliação de políticas públicas e institucionais destinadas a fomentar a

---

<sup>2</sup> À época da citação de Soares (2002), Marisol Moreno era coordenadora do programa de pós-graduação em comunicação e educação da Cátedra da UNESCO junto à Universidad Javeriana de Bogotá, Colômbia.

comunicação educativa de forma sistêmica e participativa. Seu objetivo central é articular, de modo coerente e intencional, diferentes ações comunicativas que possibilitem a ampliação dos espaços de expressão, promovendo a integração horizontal e vertical de professores, estudantes, gestores, famílias e demais agentes do processo educativo. Ao fazê-lo, busca-se garantir a circulação democrática de informações, a escuta ativa e o protagonismo dos sujeitos, favorecendo uma cultura escolar mais inclusiva e dialogal (Soares, 2014a).

Sob essa perspectiva, a Educomunicação se consolida como uma proposta que procura inserir, de maneira orgânica e contínua, a "mediação tecnológica na educação" e a "educação para a comunicação" no cotidiano escolar. Essa inserção não se limita à adoção de recursos midiáticos ou tecnológicos, mas implica repensar profundamente as práticas pedagógicas e a estrutura comunicativa da instituição. A intenção é promover maior engajamento comunicativo entre professores, alunos e a comunidade escolar, criando oportunidades para a expressão de múltiplas vozes, para a construção coletiva de sentidos e para a interação crítica com as tecnologias digitais. Tal integração amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece a participação social e contribui para o fortalecimento da cidadania dentro e fora do espaço escolar (Soares, s.n.t.).

A quarta área de reflexão epistemológica da Educomunicação situa-se no campo acadêmico e se dedica à investigação das relações entre comunicação e educação como fenômenos culturais emergentes. Segundo Soares (s.n.t.), é nesse âmbito que a pesquisa científica assume um papel fundamental, pois é capaz de conferir consistência teórica e metodológica às práticas educacionais. As investigações não apenas legitimam o campo enquanto área de conhecimento, mas também aprofundam a compreensão de suas diversas vertentes, incluindo estudos sobre metodologias participativas, processos de mediação tecnológica, gestão comunicativa e ecossistemas educativos. Dessa forma, a academia contribui para a consolidação de um paradigma próprio, que une teoria e prática na busca por uma educação comunicativa e democrática.

A partir dessa perspectiva de gestão comunicativa, a Educomunicação não se apresenta apenas como um conjunto de técnicas ou recursos pedagógicos, mas como um paradigma inovador na interface entre comunicação e educação. Trata-se de um movimento de natureza política, cultural e pedagógica, que promove a solidariedade

e o desenvolvimento humano por meio de interações colaborativas, dialógicas e horizontais. A gestão da comunicação, nesse sentido, prioriza processos plurais e inclusivos, nos quais o mediador deixa de ser uma figura centralizadora de saberes e passa a atuar como articulador das relações comunicativas e pedagógicas. O foco desloca-se do controle da informação para a promoção de ecossistemas comunicativos abertos, nos quais prevalecem o diálogo, a cooperação e a coautoria (Soares, 2014a).

Com base em projetos planejados de forma colaborativa, a Educomunicação incentiva ainda a revisão crítica dos padrões teóricos e práticos que tradicionalmente orientam os processos comunicativos e educativos. Nesse contexto, Soares (2014b) propõe uma reavaliação da relação entre educação e comunicação, questionando a lógica instrumental que subordina as tecnologias à mera função de suporte educacional. Ao contrário, defende-se que a educação deve recuperar e se apropriar do ecossistema comunicativo, ressignificando-o para fins emancipatórios. Isso significa enfrentar e transformar o modelo excludente e fragmentado da sociedade da informação contemporânea, criando ambientes educacionais capazes de promover uma comunicação efetivamente democrática, crítica e humanizadora (Soares, 2014b, p. 28).

### **3.4 O que a mídia-educação e a educomunicação têm a oferecer**

Ao longo do texto, os termos “educomunicação” e “mídia-educação” representam abordagens semelhantes que tratam das interações entre educação e os meios de comunicação, bem como suas mensagens. A “educomunicação” concentra-se na gestão dos processos comunicativos nos ambientes educativos, enquanto a “mídia-educação” surge das preocupações pedagógicas com o impacto da mídia como expressão cultural e ferramenta educacional (Soares, 2016).

A mídia-educação, enquanto campo de reflexão e prática, ganha relevância em um contexto onde as mídias são onipresentes e exercem papel fundamental na formação cultural e social das novas gerações. Segundo Bévort e Belloni (2009), a integração das mídias nos processos educacionais não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento de competências críticas e criativas indispensáveis à cidadania. Esses autores ressaltam que, em uma sociedade cada vez mais digital, a formação de indivíduos capazes de compreender e interagir

de maneira consciente com as tecnologias midiáticas é uma necessidade urgente e, ao mesmo tempo, um desafio para os sistemas educacionais.

A mídia-educação surge da necessidade de capacitar cidadãos para uma análise crítica tanto do consumo de conteúdos midiáticos quanto do uso de tecnologias de comunicação. Conforme argumentam Bévort e Belloni (2009), essa abordagem é essencial para que as pessoas adquiram competências analíticas frente ao volume de informações presente no cenário atual.

### **3.5 Educomunicação como potencializadora das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental**

E uma era marcada por intensas mudanças sociais e pela crescente digitalização, o papel da escola está em constante transformação. Santos e Ghisleni (2019) discutem que esse processo se coloca como um verdadeiro desafio para as instituições educacionais. Elas devem desenvolver habilidades e competências de maneira mais eficiente, promovendo um ensino-aprendizagem de qualidade.

Essas competências se tornam cada vez mais importantes frente ao desafio de se viver em uma sociedade cada vez mais suscetível a um “regime de informação”, que segundo Byung-Chul Han (2022), é “a forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos”.

A introdução da tecnologia na escola exige uma reflexão profunda, alinhada às expectativas dos alunos e às particularidades do processo educacional. Crianças e jovens, que já produzem e compartilham informações de forma autônoma, demandam que a educação faça uso dessas ferramentas para aprimorar o ensino e engajar os estudantes, refletindo positivamente em seus processos de aprendizagem (Santos; Ghisleni, 2019).

De modo geral, para os autores que abordam a educomunicação e que são utilizados nesta dissertação, é imprescindível que as escolas abandonem práticas tradicionais fragmentadas e adotem abordagens inovadoras de ensino. Isso inclui explorar novas metodologias e ferramentas que possibilitem uma experiência de aprendizagem mais envolvente e significativa, atendendo às necessidades e interesses dos estudantes.

No contexto educacional contemporâneo, a educomunicação emerge como uma metodologia ativa e inovadora que busca transformar de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais de educação, que tendem a centrar-se na transmissão unilateral de conteúdos e na passividade dos estudantes, a educomunicação propõe um paradigma participativo e dialógico, em que alunos e professores atuam de maneira colaborativa na construção do conhecimento.

Tal abordagem, ao incorporar princípios de comunicação integrada, produção midiática e uso consciente das tecnologias de informação e comunicação (TICs), promove a interação entre os sujeitos do processo educativo, estimulando a expressão, a autonomia e o protagonismo discente. Essa característica torna-se especialmente relevante em uma sociedade marcada pela hiperconectividade, na qual os estudantes já estão inseridos em ecossistemas digitais e demandam estratégias pedagógicas mais dinâmicas, críticas e engajadoras (Santos; Ghisleni, 2019).

A adoção da educomunicação como prática pedagógica dialoga diretamente com as premissas das metodologias ativas, que buscam superar o ensino tradicional centrado no professor e favorecer processos de aprendizagem mais significativos e reflexivos. Como observa Moran (2015, p. 18), “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Essa concepção sustenta que o aprendizado se fortalece quando o estudante é instigado a participar ativamente da construção do conhecimento, aplicando conceitos, testando hipóteses e desenvolvendo competências que transcendem a memorização mecânica de conteúdos.

Ao integrar comunicação, mídia e educação, a educomunicação potencializa os princípios das metodologias ativas, criando ambientes educativos mais participativos e colaborativos. Nesse sentido, ela favorece a construção de ecossistemas comunicativos no espaço escolar, capazes de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a produção de conteúdos autorais pelos próprios alunos. Essa proposta não apenas acompanha as demandas da cultura digital, mas também promove um reposicionamento do papel do professor, que deixa de ser

exclusivamente transmissor de informações para atuar como mediador e facilitador de experiências formativas.

Assim, a educomunicação se consolida como uma via promissora para a renovação das práticas pedagógicas, alinhando-se às necessidades de uma educação contemporânea que busca formar cidadãos críticos, participativos e aptos a dialogar com a complexidade do mundo atual (Santos; Ghisleni, 2019; Moran, 2015).

Essa abordagem desloca o foco de um modelo centrado na transmissão de conteúdos para um processo colaborativo e participativo, no qual professores e estudantes constroem juntos sentidos e saberes. Mais do que utilizar ferramentas tecnológicas, a proposta educ comunicativa estimula a autonomia intelectual, a criticidade e a capacidade de reflexão dos alunos, favorecendo uma postura ativa diante dos desafios educativos e sociais contemporâneos (Santos; Ghisleni, 2019).

Nesse contexto, espera-se que os professores desenvolvam competências para articular linguagens, mídias e estratégias pedagógicas que dialoguem com as experiências socioculturais dos estudantes. Ao se apropriarem dessas práticas, os docentes não apenas ampliam o repertório de recursos de ensino, mas também contribuem para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com as tecnologias e de participar ativamente dos processos de construção e circulação do conhecimento (Santos; Ghisleni, 2019).

### **3.6 A Agenda de Paris e a promoção da mídia-educação**

A Agenda de Paris representa um marco no fortalecimento da mídia-educação como elemento central na formação cidadã, sendo desenvolvida no encontro comemorativo dos 25 anos da Declaração de Grünwald<sup>3</sup>, realizado em Paris, em 2007. O documento reúne diretrizes voltadas à implementação de ações prioritárias que ampliem a presença da mídia-educação nos sistemas educacionais globais,

---

<sup>3</sup> A Declaração de Grünwald, elaborada em 1982 durante uma conferência promovida pela UNESCO na cidade de Grünwald, Alemanha, destaca a importância da mídia-educação como um componente essencial na formação para a cidadania. O documento reconhece o papel das mídias na sociedade contemporânea, enfatizando tanto seu poder de influência quanto seu potencial para promover a criatividade, a expressão pessoal e a participação democrática. A declaração também reafirma a responsabilidade dos sistemas educacionais em capacitar os cidadãos para uma compreensão crítica e ativa dos fenômenos midiáticos, integrando a mídia-educação como uma prioridade nas políticas públicas de educação e cultura (Bévort; Belloni, 2009).

destacando sua relevância na construção de competências críticas, criativas e participativas necessárias para o exercício pleno da cidadania em sociedades contemporâneas.

Entre os principais aspectos abordados pela Agenda de Paris, destaca-se a definição inclusiva da mídia-educação, que busca superar a separação entre "educação para as mídias" e "educação pelas mídias", promovendo uma abordagem integrada que leve em consideração os impactos das tecnologias de informação e comunicação. Outro ponto fundamental é a ênfase na formação de competências, recomendando a incorporação transversal e interdisciplinar da mídia-educação no currículo escolar, abrangendo desde o ensino básico até o superior, com o objetivo de desenvolver habilidades críticas e práticas entre professores e estudantes.

A Agenda também sublinha a importância da formação de professores, defendendo sua inclusão nas etapas iniciais e continuadas de capacitação, de forma a prepará-los para abordar tanto os conceitos quanto às práticas relacionadas à mídia-educação. Além disso, enfatiza a relação entre mídia-educação, inclusão social e diversidade cultural, associando-a à promoção dos direitos humanos e ao fortalecimento da emancipação social por meio da educação.

Outro ponto de destaque é a defesa de uma abordagem baseada em pesquisa e cooperação internacional, incentivando a criação de redes de intercâmbio de conhecimento e experiências, com o propósito de consolidar políticas públicas que integrem a mídia-educação aos sistemas de ensino formais.

Conforme descrito por Bévort e Belloni (2009), a Agenda de Paris reafirma a mídia-educação como uma ferramenta indispensável para combater desigualdades sociais e promover uma cidadania ativa, especialmente em um contexto global cada vez mais influenciado pelas tecnologias digitais.

A mídia-educação busca sua integração nos currículos escolares com o propósito de capacitar os indivíduos a interagir de forma crítica com os meios de comunicação, além de promover valores como a diversidade cultural e os direitos humanos (Bévort; Belloni, 2009).

Ainda segundo as autoras, apesar de avanços pontuais, nenhum sistema educacional conseguiu, até agora, incorporar a mídia-educação como uma prioridade oficial nem disseminar sua relevância de forma ampla entre os profissionais da educação. As iniciativas relevantes acontecem geralmente de forma isolada, possuem caráter opcional, estão fora do currículo obrigatório e dependem da dedicação de indivíduos engajados.

Sobre o papel da educomunicação e o que ela tem a oferecer no processo educacional, Lima (2023) alerta que “para que a educomunicação seja inserida na sala de aula é necessário a formação e capacitação dos professores para que eles possam desenvolver novos ambientes e metodologias de aprendizagem”.

Segundo Lima (2023), o processo educativo valoriza o papel do aluno como um sujeito ativo, participativo e autônomo. Nesse contexto, o estudante é estimulado a assumir o protagonismo em sua aprendizagem, apropriando-se do conhecimento por meio da prática e da construção. Sua interação com a realidade torna-se fundamental para a elaboração de interpretações e para o desenvolvimento de sua formação. Assim, a educação se amplia ao promover a comunicação e o envolvimento direto do aluno.

No que se refere à integração entre mídias e escolas, as tecnologias contemporâneas têm transformado significativamente as práticas educacionais, auxiliando os educadores a inovarem em suas abordagens. Por muito tempo, a mídia foi subestimada no ambiente escolar, sendo vista apenas como um recurso de entretenimento. Contudo, essa perspectiva tem mudado, pois o impacto crescente da mídia na vida dos estudantes levou as escolas a reconsiderarem seu uso pedagógico e a adotarem novos conceitos, como medialidade e intermedialidade, conforme observa Gaia (2001, p. 34, *apud* Lima, 2023).

Nesse cenário, um dos principais desafios é formar profissionais capacitados para compreender e aplicar a educomunicação, preservando os princípios pedagógicos baseados no diálogo e na reciprocidade entre professor e aluno. Além disso, Lima (2023) destaca a relevância de ampliar a educomunicação para além dos espaços formais, como escolas e universidades. Esse modelo abrange também espaços não formais de educação, onde é possível criar experiências que promovam

proximidade, transformação e respeito à diversidade. Tais práticas valorizam o acolhimento das diferenças e a convivência em contextos variados, sejam eles locais, urbanos ou internacionais.

### 3.7 Quadro comparativo entre Educomunicação e Mídia-Educação

Quadro 1 - Quadro comparativo entre Educomunicação e Mídia-Educação

Aspectos	Educomunicação	Mídia-Educação
<b>Definição</b>	Paradigma que integra comunicação e educação para criar ecossistemas comunicativos democráticos.	Abordagem educacional que busca desenvolver o pensamento crítico sobre as mídias e seus impactos.
<b>Enfoque Principal</b>	Gestão comunicativa e o uso de diferentes linguagens e tecnologias para promover a participação e expressão.	Análise crítica e interpretação das mensagens midiáticas no contexto social e cultural.
<b>Origem</b>	Conceito desenvolvido a partir das práticas sociais na América Latina, especialmente pelo NCE/USP.	Nasce das preocupações globais com os impactos da mídia nos valores culturais e na educação.
<b>Objetivo</b>	Capacitar educadores e alunos a serem agentes ativos na produção e gestão da comunicação educativa.	Ensinar a interpretar, avaliar e criticar conteúdos midiáticos, promovendo autonomia e consciência crítica.
<b>Metodologia</b>	Uso de práticas colaborativas, produção midiática (rádios escolares, jornais, blogs, robótica educacional).	Análise de mídias, discussão crítica de conteúdos midiáticos, foco na alfabetização midiática e digital.
<b>Tecnologias Envolvidas</b>	Integração de diferentes recursos (rádios, vídeos, blogs, robótica, fotografia) no processo pedagógico.	Tecnologias de comunicação como TV, internet e redes sociais, exploradas para a reflexão crítica.
<b>Impacto no Ensino</b>	Melhora o engajamento dos alunos, promove a autonomia, reforça a expressão criativa e a cidadania ativa.	Desenvolve habilidades críticas, amplia a capacidade de leitura e interpretação de textos midiáticos.
<b>Visão dos Alunos</b>	Enxergam-se como protagonistas do processo comunicativo, desenvolvendo habilidades práticas e sociais.	Tornam-se leitores e espectadores mais críticos e conscientes das mensagens midiáticas.
<b>Exemplos Práticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de rádios escolares para debater temas sociais e promover direitos humanos.</li> <li>- Uso de robótica educacional para estimular a criatividade e o aprendizado interdisciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão em sala de aula sobre mensagens subliminares em propagandas.</li> <li>- Análise crítica de filmes e séries.</li> <li>- Oficinas de leitura crítica de</li> </ul>

	- Produção de blogs comunitários.	redes sociais e fake news.
<b>Desafios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exige formação de educadores em práticas comunicativas.</li> <li>- Necessita de infraestrutura tecnológica adequada.</li> <li>- Resistência de algumas comunidades escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abarca uma perspectiva limitada ao consumo crítico, sem explorar plenamente a produção midiática.</li> <li>- Enfrenta resistência em integrar criticamente as mídias ao currículo.</li> </ul>
<b>Semelhanças</b>	Ambas visam a integração entre comunicação e educação, além de se voltarem à formação de cidadãos críticos e conscientes. Utilizam mídias como ferramenta educacional a partir do diálogo e a inclusão no ambiente educacional.	

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos estudos de Santos e Ghisleni (2019), Moran (2015) e Soares (2002, 2011, 2016).

#### 4 UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nos últimos anos, as escolas têm investido significativamente em mudanças metodológicas e na busca por novas formas de ensinar. Parte dessas transformações está diretamente relacionada ao avanço das tecnologias e à crescente presença da cultura digital na sociedade, que inevitavelmente adentra os espaços escolares (Santos; Ghisleni, 2019). A disseminação rápida de informações e a conectividade promovida por ferramentas digitais têm levado gestores e educadores a revisar suas práticas pedagógicas e adotar estratégias curriculares que atendam às demandas de um ensino de qualidade para um público cada vez mais integrado ao universo digital.

Nesse contexto, a educomunicação surge como uma abordagem inovadora, unindo comunicação e educação para transformar o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva de saberes. De acordo com Santos e Ghisleni (2019), essa metodologia ativa propõe não apenas a inclusão de tecnologias no processo educativo, mas também a criação de condições para o protagonismo estudantil, estimulando os alunos a aprenderem de maneira crítica e participativa. Como destaca Soares (2011, p. 18), "os campos da comunicação e da educação, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam," demonstrando que a integração desses elementos pode revitalizar a dinâmica escolar e qualificar as práticas pedagógicas.

A aplicação dos princípios da educomunicação no Ensino Fundamental apresenta impactos significativos na formação dos estudantes. Projetos que utilizam tecnologias e estratégias interativas ajudam a transformar a sala de aula em um ambiente mais inclusivo e dinâmico. Isso é particularmente relevante em um cenário onde os alunos, fortemente influenciados pela cultura digital, demandam abordagens educacionais que dialoguem com suas vivências cotidianas. Santos e Ghisleni (2019) enfatizam que tais projetos ampliam as possibilidades de expressão, incentivam o pensamento crítico e reforçam a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que desafiam os educadores a reavaliar suas práticas.

Além disso, os projetos educacionais vão além do uso instrumental das tecnologias. Eles promovem a construção de uma aprendizagem significativa ao integrar diferentes linguagens e contextos sociais ao currículo escolar. Essa

abordagem transforma os recursos tecnológicos em ferramentas para o desenvolvimento de competências essenciais, como comunicação, criatividade e colaboração (Santos; Ghisleni, 2019). Por meio dessas iniciativas, os alunos deixam de ser meros receptores passivos de conteúdo e passam a ser agentes ativos em seu processo de aprendizado, experimentando o prazer de aprender e aplicando o conhecimento de forma crítica e transformadora.

Em síntese, os projetos educacionais representam uma resposta às demandas contemporâneas da educação. Ao alinharem-se às transformações sociais e tecnológicas, oferecem soluções pedagógicas que integram inovação, diálogo e participação. Como resultado, tornam a escola mais atrativa e relevante para alunos e professores, promovendo uma educação conectada às necessidades do século XXI (Santos; Ghisleni, 2019, 2019; Soares, 2011).

A consolidação da educação como campo de conhecimento e prática pedagógica resulta de um percurso teórico construído por diversos pesquisadores que buscaram compreender a interface entre educação, comunicação e tecnologia. Para fundamentar este estudo, faz-se necessário apresentar as perspectivas de autores que contribuíram de forma significativa para a concepção e o desenvolvimento desse campo.

Entre esses estudiosos, destacam-se aqueles que investigaram metodologias participativas, educação midiática, uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (TICs), gestão comunicativa e mediação tecnológica nos processos educativos. Suas contribuições fornecem bases conceituais e metodológicas que permitem analisar de forma crítica a presença da educação na Base Nacional Comum Curricular, bem como compreender seus impactos na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esta seção tem como objetivo revisar as ideias centrais desses autores, articulando suas propostas teóricas às demandas contemporâneas da educação básica. Tal abordagem possibilita compreender a educação não apenas como recurso instrumental, mas como paradigma inovador de diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento.

Ismar de Oliveira Soares, autor amplamente referenciado nesta pesquisa, é um dos principais articuladores do conceito de educomunicação no Brasil. Em seus trabalhos, o autor defende a consolidação da educomunicação como campo interdisciplinar que articula comunicação e educação a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e transformadora. Para Soares (2016; 2018), a educomunicação propõe não apenas o uso de mídias na escola, mas uma resignificação do ambiente educativo, com foco na ampliação das capacidades expressivas e na formação cidadã de professores e alunos.

Nos textos analisados, Soares recupera o histórico de construção conceitual da educomunicação, enfatizando sua emergência como resposta à crescente influência da mídia na sociedade e à necessidade de promover uma cultura de participação e leitura crítica. Ao abordar experiências de formação e políticas públicas, como o projeto Educom.radio e os Núcleos de Educomunicação em São Paulo, o autor destaca a importância da institucionalização da educomunicação como política educacional permanente e transversal.

Para além da dimensão instrumental, Soares concebe a educomunicação como um projeto ético e político que reconhece os sujeitos como protagonistas do processo comunicacional. Nesse sentido, propõe-se uma prática educativa comprometida com a escuta, a convivência democrática e a produção colaborativa do conhecimento. Os textos de Soares, portanto, oferecem uma base teórica sólida e uma perspectiva crítica para a construção de um currículo mais inclusivo, participativo e alinhado às exigências da cultura midiática contemporânea.

Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni, autoras identificadas no percurso da pesquisa, apresentam uma reflexão abrangente sobre os fundamentos, a trajetória histórica e os desafios da mídia-educação no contexto contemporâneo. As autoras destacam que a mídia-educação se constitui como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento de competências críticas, éticas e criativas, visando formar sujeitos capazes de compreender, analisar e produzir mensagens midiáticas de forma consciente e autônoma (Bévort; Belloni, 2009). A proposta parte da necessidade de superar uma visão instrumental da mídia, defendendo uma abordagem crítica e emancipatória, em que educadores e estudantes se tornem protagonistas no processo comunicacional.

Ao resgatar experiências internacionais, especialmente na Europa e na América Latina, Bévort e Belloni mostram como a mídia-educação evoluiu de práticas pontuais para uma perspectiva integrada aos sistemas educacionais, embora ainda enfrente resistências e desafios institucionais. As autoras argumentam que o avanço das tecnologias digitais e a crescente presença da mídia na vida cotidiana tornam urgente a incorporação da mídia-educação às políticas públicas e aos currículos escolares.

A mídia-educação, segundo as autoras, não se limita ao uso pedagógico de mídias em sala de aula, mas implica a compreensão crítica dos meios, seus discursos, interesses e impactos sociais. Assim, propõe-se uma prática educativa que promova o letramento midiático, a participação cidadã e a democratização da comunicação no espaço escolar (Bévort; Belloni, 2009).

O estudo de Santos; Ghisleni (2019) apresenta as interfaces entre educomunicação e prática docente no contexto da educação básica. Para as autoras a educomunicação é uma metodologia ativa capaz de transformar o ambiente escolar, enfatizando seu papel na construção de uma pedagogia mais participativa, crítica e conectada às demandas da sociedade digital.

Santos e Ghisleni (2019) partem da constatação de que os métodos tradicionais de ensino, marcados pela verticalidade da relação professor-aluno, não dão conta de atender às exigências de uma geração hiperconectada, habituada à linguagem das mídias digitais e a processos interativos de aprendizagem. Nesse cenário, a educomunicação é apresentada como estratégia fundamental para romper com práticas escolares excludentes e estimular a autonomia dos estudantes, colocando-os como protagonistas na construção do conhecimento.

As autoras evidenciam, ainda, que a implementação da educomunicação nas escolas exige mudanças estruturais e culturais que vão além da simples inserção de tecnologias em sala de aula. A formação docente é apontada como eixo central desse processo: sem uma preparação adequada, os educadores tendem a reproduzir usos tradicionais das mídias, perdendo o potencial transformador da abordagem comunicativa. Assim, elas defendem a necessidade de investir em formações continuadas que promovam o letramento digital e midiático dos professores, alinhando suas práticas pedagógicas às diretrizes curriculares contemporâneas.

As autoras destacam também o caráter crítico e emancipador da educomunicação. Santos e Ghisleni (2019) argumentam que, ao explorar as linguagens midiáticas de forma crítica, os alunos desenvolvem competências argumentativas e analíticas fundamentais para a cidadania. Ao mesmo tempo, os processos comunicativos tornam-se espaços privilegiados de escuta, colaboração e produção coletiva de sentidos.

Dessa forma, a contribuição das autoras ao campo da educomunicação reside na articulação entre teoria e prática, especialmente no que se refere às possibilidades concretas de atuação docente frente aos desafios impostos pela cultura digital. Seus escritos oferecem subsídios importantes para a construção de um currículo escolar que valorize a diversidade de linguagens, promova a inclusão digital e favoreça a formação integral dos estudantes.

Paulo Freire apresenta reflexões centrais sobre os processos comunicacionais no contexto educativo e suas implicações ético-políticas. Nas obras “Extensão ou Comunicação?” (1983) e “Educar Com a Mídia: Novos Diálogos Sobre Educação” (2013), referenciadas nesta pesquisa, o autor rejeita práticas unilaterais e transmissivas, sustentando que a verdadeira comunicação deve ser dialógica, problematizadora e libertadora (Freire, 1983; Freire; Guimarães, 2013). Para Freire, a extensão, entendida como mera transferência de conhecimento de um sujeito considerado “sabido” para outro “ignorante”, é um instrumento ideológico que nega a dialogicidade e a autonomia do educando (Freire, 1983).

Na obra escrita com Sérgio Guimarães, o autor reafirma sua crítica à manipulação midiática e destaca o papel dos meios de comunicação como instrumentos que podem servir tanto à dominação quanto à libertação, dependendo de sua apropriação crítica (Freire; Guimarães, 2013). Freire enfatiza que os meios não são bons nem maus em si, mas devem ser avaliados em relação a quem os utiliza e com que finalidade. Assim, cabe aos educadores assumir uma postura política diante da comunicação, reconhecendo seu potencial para formar sujeitos críticos e participativos.

Freire propõe que a prática pedagógica se alicerce no diálogo, na escuta ativa e no compromisso com a transformação social, reafirmando a inseparabilidade entre educação e política.

Buckingham (2010) analisa os impactos da cultura digital na educação escolar e problematiza três discursos recorrentes sobre o futuro da escola. O primeiro afirma que a escola estaria ultrapassada e em vias de desaparecer; o segundo sustenta que as mídias digitais teriam caráter libertador para os jovens; e o terceiro defende que a tecnologia, por si só, tornaria o ensino mais eficaz. Tais perspectivas, segundo Buckingham (2010), são limitadas e, muitas vezes, ideológicas.

O autor discute, por exemplo, as visões de Papert e Illich (*apud* Buckingham, 2010), que previam o fim da escola diante do avanço tecnológico, mas argumenta que a instituição escolar permanece central no processo educativo. Ainda segundo Buckingham (2010), políticas públicas que apostam no potencial transformador das tecnologias frequentemente ignoram os contextos escolares e as práticas pedagógicas efetivas.

O autor aponta que o uso das TICs nas escolas tem sido desigual, ineficiente e, muitas vezes, desarticulado de propostas pedagógicas críticas. Para ele, a simples presença de tecnologia não garante inovação educativa. Buckingham (2010) defende que a escola deve oferecer uma educação midiática que promova tanto a análise crítica quanto a participação ativa dos estudantes.

A conclusão de Buckingham (2010) é clara: superar a distância entre escola e cultura digital juvenil exige mais do que entretenimento educativo (*“edutainment”*); exige uma proposta pedagógica consistente, crítica e emancipatória.

José Moran (2015) propõe que as instituições educacionais enfrentam dois caminhos de transformação: um progressivo, que mantém o modelo disciplinar, mas adota metodologias ativas como sala de aula invertida, ensino híbrido e projetos interdisciplinares; e outro disruptivo, que rompe com disciplinas tradicionais, redesenha espaços físicos e pedagógicos e promove que cada estudante aprenda no seu ritmo, com desafios reais e supervisão docente (Moran, 2015, p. 15)

As metodologias ativas são vistas como caminhos para promover aprendizagem profunda, competências socioemocionais e práticas inovadoras, centradas no envolvimento dos alunos em resoluções colaborativas de problemas significativos (Moran, 2015). Nesse modelo, o professor assume o papel de designer e mediador de roteiros personalizados e grupais, atuando como mentor mais do que transmissor de conteúdo.

A proposta de Moran envolve mudanças na configuração curricular, nos tempos, espaços e arranjos didáticos escolares para apoiar cooperação e personalização (Moran, 2015)

Ele enfatiza também a importância do uso estratégico das tecnologias digitais, integrando o presencial e o online, para ampliar a colaboração e o protagonismo dos aprendizes, inclusive em contextos com recursos limitados (Moran, 2015)

Adicionalmente, Moran reconhece que a mudança educacional é complexa e desigual: muitos sistemas resistem à inovação e há amplas desigualdades de acesso tecnológico, o que demanda políticas de formação docente e inclusão digital para prevenir que as metodologias amplifiquem diferenças de classe e gênero (Moran, 2015)

Voltando a Soares, em entrevista para Citelli, Nonato e Figaro (2021), quando perguntado sobre as preocupações latino-americanas com os problemas suscitados pela interface comunicação-educação, afirma que “duas bandeiras foram levantadas e ganharam adeptos, a partir da segunda metade do século XX: as tecnologias educativas e a leitura crítica da comunicação” (Soares, 2021, p.160).

Na entrevista, o autor define o cenário histórico na esteira do desenvolvimento dessas bandeiras nos estudos de educomunicação:

A primeira girava em torno da didática: como melhorar a transmissão de conteúdos utilizando recursos como os “dispositivos” e os filmes educativos. Teve continuidade nos programas voltados para as TIC na Educação, de caráter tecnicista. A segunda preocupava-se com o viés ideológico da produção midiática: como defender o usuário do controle da mídia hegemônica e de suas possíveis manipulações. Esta bandeira sofreu mutações nas décadas subsequentes, devido especialmente à aplicação dos postulados dos Estudos Culturais, que discutiam o papel dos consumidores das mensagens midiáticas, condenando a “teoria do impacto” e valorizando as mediações culturais presentes nos processos de comunicação. No embate entre estas correntes, ganharam espaço as reflexões de teóricos como o boliviano Luis Ramiro Beltrán, o brasileiro Paulo Freire, o uruguaio Mario Kaplún, todos com uma média de idade entre 30 e 40 anos, entre as décadas de 1960 e 1970. Beltrán apontou para a especificidade de uma emergente teoria latino-americana de comunicação, em oposição ao modelo funcionalista vigente, com reflexos nos modos de se pensar e desenvolver práticas educativas. Freire, sinalizando para o caráter necessariamente dialógico da ação educativa, e Kaplún, conhecido como um excelente leitor de Freire, implementando programas de recepção ativa junto a lideranças comunitárias de diferentes países do continente, a partir do uso dos próprios recursos midiáticos acessíveis. A estes pensadores

somaram-se Jesús Martín-Barbero, na Colômbia; Francisco Gutierrez, na Costa Rica; Valerio Fuenzalida, no Chile, Prieto Castilho, na Argentina e Guillermo Orozco Gómez, no México, entre muitos outros. (Soares, 2021, p.160-161)

Em 2011, foi criada na Universidade de São Paulo a primeira Licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP), que surgiu já em um cenário marcado pelo entrelaçamento de diferentes ocorrências envolvendo docentes e pesquisadores do Departamento de Comunicações e Artes. (Soares, 2021, p.162).

## 5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC consolidou-se como um marco normativo fundamental para a educação básica no Brasil, estruturando competências, habilidades e conteúdos que devem ser desenvolvidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sua origem remonta à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que estabeleceu a necessidade de uma base comum para orientar os currículos em âmbito nacional (Brasil, 1996). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, incluiu entre suas metas a elaboração da BNCC, com o propósito de definir diretrizes pedagógicas capazes de assegurar uma formação integral e equitativa para todos os estudantes brasileiros (Brasil, 2014).

O processo de construção da BNCC teve início em 2015, marcado por amplas consultas públicas realizadas entre 2015 e 2016. Essa etapa contou com a participação de mais de 315 mil pessoas, incluindo professores, pesquisadores, especialistas e representantes de organizações da sociedade civil, que contribuíram para a elaboração da primeira versão do documento (Brasil, 2017). Em 2017, a terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que promoveu seminários regionais e audiências públicas em diferentes estados, garantindo um processo participativo e descentralizado de discussão (Brasil, 2017).

Após esses debates, a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), passando a constituir uma referência obrigatória para a formulação dos currículos das redes de ensino em todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal). Essa homologação representou a consolidação de um longo percurso de construção coletiva, cuja finalidade é assegurar a aprendizagem essencial e o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a formação integral do estudante, bem como a redução das desigualdades educacionais no país. Assim, a BNCC complementa legislações e diretrizes já existentes, oferecendo um direcionamento unificado e contínuo para a promoção de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a BNCC estabelece que:

[...] além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC chega às escolas em um momento de profundas transformações não apenas nas práticas em sala de aula, mas em toda a estrutura escolar. A adaptação às diretrizes da BNCC é essencial para que os currículos sejam elaborados ou reformulados, colocando-os como elemento central na qualificação do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a BNCC, o documento é “um instrumento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2017, p. 7). Este documento normativo se aplica exclusivamente à educação escolar, conforme definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está alinhado com os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Segundo Santos e Ghisleni (2018), um dos principais objetivos da BNCC é promover a equidade de ensino em todo o Brasil, proporcionando aos alunos de diferentes regiões as mesmas oportunidades de acesso à educação, o que, por sua vez, deve melhorar o desempenho educacional do país e reduzir os casos de evasão e exclusão social. Espera-se que tanto instituições públicas quanto privadas, em estados e municípios, adotem os princípios da BNCC, trabalhando as habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento necessárias para o desenvolvimento dos alunos em seus respectivos contextos.

Essencialmente, a BNCC explicita as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver e, assim, expressa a necessidade de uma educação equitativa onde as particularidades sejam consideradas e atendidas. Esta igualdade de condições deve ser também aplicada às oportunidades de ingresso e permanência em instituições de Educação Básica, sem as quais o direito ao aprendizado não se efetiva (Brasil, 2017, p. 15).

### **5.1 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular**

A BNCC organiza-se de forma a definir as competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a Educação Básica, em suas

diferentes etapas. Essas competências expressam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados a todos os alunos, constituindo-se como referência para a promoção de uma formação integral e equitativa (Brasil, 2017).

O documento visa assegurar o desenvolvimento integral da pessoa, enfatizando aprendizagens essenciais de maneira igualitária e respeitando as singularidades e valores culturais de cada região do país. A BNCC fundamenta-se em competências e habilidades contínuas, que devem se tornar progressivamente mais complexas ao longo da vida escolar. A BNCC define competência como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Essas competências e habilidades devem interagir para proporcionar uma formação de qualidade que progrida ao longo da Educação Básica. Espera-se que, através do desenvolvimento dessas competências, os alunos adquiram conhecimentos e habilidades ao longo dos anos, preparando-os para construir uma sociedade mais justa e democrática.

A BNCC também reforça que, ao adotar esse enfoque de competências, as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento dessas capacidades. O texto das competências gerais da educação básica é explícito e, na competência número um, destaca que é essencial para:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 9).

No decorrer da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Tais competências visam assegurar uma formação humana integral, orientada para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, constituindo-se como resultado esperado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da trajetória escolar (Brasil, 2017). Confira no quadro a seguir:

**Quadro 2 - Competências Gerais da Educação Básica**

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das páginas 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

## 5.2 O Ensino Fundamental na Educação Básica

Considerando o foco deste estudo nas competências previstas para o Ensino Fundamental, destaca-se que, conforme a BNCC, essa etapa da educação básica possui duração de nove anos, abrangendo estudantes com idades entre seis e quatorze anos. Nesse período, crianças e adolescentes vivenciam transformações significativas nos âmbitos físico, cognitivo, afetivo, social e emocional, o que impõe desafios específicos à construção curricular (Brasil, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) já evidenciam que tais mudanças exigem a elaboração de propostas pedagógicas capazes de mitigar as rupturas que ocorrem não apenas na transição entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases internas do Ensino Fundamental, correspondentes aos Anos Iniciais e aos Anos Finais (Brasil, 2010).

A BNCC referente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais enfatiza a importância de valorizar situações lúdicas de aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma articulação consistente com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa articulação deve contemplar não apenas a progressiva sistematização das aprendizagens adquiridas anteriormente, mas também possibilitar que os estudantes desenvolvam novas formas de interação com o mundo. Nesse processo, espera-se que ampliem suas capacidades de leitura da realidade, formulação e testagem de hipóteses, refutação de ideias e elaboração de conclusões, assumindo uma postura ativa e investigativa na construção do conhecimento (Brasil, 2017).

Nesse estágio do desenvolvimento, as crianças vivenciam transformações significativas que impactam suas relações consigo mesmas, com os outros e com o ambiente que as cerca. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a ampliação da autonomia e da desenvoltura nos movimentos e deslocamentos favorece interações mais complexas com o espaço. Além disso, o contato com múltiplas linguagens possibilita maior participação no universo letrado e a construção de novas aprendizagens, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Nesse processo, a afirmação da identidade em relação ao coletivo em que estão

inseridas promove formas mais ativas de interação com esse grupo social e com as normas que orientam as relações interpessoais dentro e fora da escola. Esse movimento é potencializado pelo reconhecimento das capacidades individuais e pelo acolhimento e valorização das diferenças (Brasil, 2010).

Ampliam-se, nesse período, as experiências voltadas ao desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação. Esses elementos são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos, bem como as formas de representação do tempo e do espaço. Nessa etapa, os estudantes vivenciam uma diversidade de situações que envolvem conceitos e práticas científicas, favorecendo a observação, a análise, a argumentação e a capacidade de realizar descobertas (Brasil, 2017).

As vivências das crianças em seus contextos familiar, social e cultural, associadas às memórias individuais, ao sentimento de pertencimento a grupos sociais e à interação com diversas tecnologias de informação e comunicação, constituem fontes que estimulam a curiosidade e a formulação de questionamentos. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio do fortalecimento da capacidade de elaborar perguntas, avaliar respostas, argumentar, interagir com produções culturais variadas e utilizar tecnologias de informação e comunicação, possibilita que os alunos ampliem a compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, bem como das relações estabelecidas entre os seres humanos e destes com a natureza (Brasil, 2010; Brasil, 2017).

As especificidades dessa faixa etária exigem que o trabalho pedagógico no ambiente escolar seja organizado a partir dos interesses manifestos pelas crianças e de suas experiências imediatas. A partir dessas vivências, o processo educativo deve favorecer a ampliação progressiva da compreensão da realidade, sustentada pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pelo desenvolvimento da sensibilidade necessária para perceber, interpretar, expressar-se e atuar no mundo que as cerca (Brasil, 2010; Brasil, 2017).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática pedagógica deve priorizar processos que possibilitem aos estudantes compreender e utilizar o sistema de escrita

alfabética, relacionando-o ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual. Essa etapa da escolarização deve oferecer experiências diversificadas de letramento, promovendo o contato com diferentes gêneros, suportes e práticas sociais da linguagem. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 ressalta que os conteúdos curriculares, ao ampliar o repertório cultural das crianças e apresentar novas formas de compreender o mundo, criam condições para que a leitura e a escrita sejam exercitadas de modo significativo, favorecendo aprendizagens que vão além da mera decodificação (Brasil, 2010).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de aprendizagem deve avançar a partir da consolidação das experiências adquiridas nas etapas anteriores, ao mesmo tempo que amplia o contato das crianças com práticas de linguagem, manifestações culturais e vivências estéticas. Essa progressão precisa considerar tanto os conhecimentos já desenvolvidos quanto as necessidades de novas aprendizagens, articulando-as aos interesses, expectativas e capacidades próprias da faixa etária. Nesse percurso, destacam-se o fortalecimento da autonomia intelectual, a compreensão gradativa de normas sociais e o desenvolvimento de habilidades para interagir com contextos mais amplos que envolvem relações humanas, ambientais, históricas, culturais e tecnológicas (Brasil, 2017).

Além de planejar ações voltadas ao aprendizado e ao desenvolvimento integral, a formulação de currículos e projetos pedagógicos deve contemplar estratégias para garantir continuidade nas aprendizagens ao longo das duas etapas do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Essa preocupação é fundamental para reduzir possíveis dificuldades decorrentes das mudanças pedagógicas que ocorrem na transição, sobretudo pela diferenciação dos componentes curriculares e pela alteração do modelo de docência. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 observa que a passagem de um professor generalista para múltiplos docentes especializados pode gerar tensões e sobrecarga para os estudantes (Brasil, 2010, p. 20). Nesse sentido, o estabelecimento de práticas articuladoras e de ações de acompanhamento nos últimos anos dos anos iniciais e nos primeiros anos dos anos finais constitui medida essencial para evitar descontinuidades e favorecer a consolidação das aprendizagens.

Durante os anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes enfrentam demandas cognitivas mais complexas, resultantes da necessidade de compreender e lidar com diferentes formas de organização do conhecimento específicas de cada área. Para que possam responder adequadamente a esses desafios, torna-se fundamental promover processos que fortaleçam sua autonomia intelectual, oferecendo recursos que favoreçam o acesso, a análise crítica e a integração de múltiplas fontes de informação (Brasil, 2017).

Essa etapa da escolarização coincide com a transição da infância para a adolescência, fase caracterizada por significativas transformações biológicas, cognitivas, sociais e emocionais. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, esse período é marcado pela ampliação das relações sociais, pelo fortalecimento dos vínculos afetivos e pelo desenvolvimento de capacidades intelectuais que permitem aos estudantes elaborar raciocínios abstratos e considerar diferentes perspectivas. Essa habilidade de reconhecer e avaliar fatos sob diversos pontos de vista é essencial para a descentração cognitiva, processo que contribui para a formação da autonomia moral e ética dos adolescentes (Brasil, 2010).

O período correspondente à adolescência, inserido nos anos finais do Ensino Fundamental, demanda que o estudante seja compreendido como um sujeito em formação, com trajetórias identitárias e culturais próprias. Essa singularidade exige que as práticas pedagógicas adotem estratégias diferenciadas, capazes de responder às necessidades individuais e aos modos diversos de participação social próprios dessa faixa etária. As Diretrizes Curriculares Nacionais observam que, nessa fase, é comum a busca por pertencimento ao grupo de pares, manifestada em estilos de vestimenta e padrões linguísticos específicos, fenômeno que se torna mais evidente em contextos urbanos. Esse cenário impõe aos educadores a necessidade de compreender e dialogar com as linguagens e expressões características das culturas juvenis (Brasil, 2010).

Paralelamente, a expansão da cultura digital tem produzido transformações sociais profundas. O acesso ampliado a tecnologias de comunicação, como computadores, dispositivos móveis e plataformas digitais, colocou os estudantes em posição ativa nesse ambiente. Além de consumidores, eles participam como produtores de conteúdo, interagindo em redes sociais e explorando diferentes

linguagens multimodais de comunicação. Essa dinâmica, marcada pela velocidade da circulação de informações, tende a valorizar respostas imediatas e formatos expressivos mais concisos, distanciando-se dos processos de análise e argumentação típicos da cultura escolar (Brasil, 2010).

Tais mudanças representam um desafio para a escola, que precisa equilibrar sua função tradicional de fomentar a reflexão crítica com a incorporação das linguagens digitais e suas possibilidades comunicativas. Ao mesmo tempo em que deve educar para usos éticos e democráticos das tecnologias, a escola pode explorar o potencial interativo do ambiente digital para criar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem colaborativa, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento (Brasil, 2010).

Ainda no contexto da formação integral, pautada pelos princípios dos direitos humanos e da democracia, torna-se essencial questionar práticas de violência presentes na sociedade, incluindo formas simbólicas que impõem valores e conhecimentos como universais e negligenciam a pluralidade cultural existente nas comunidades escolares. Reconhecer e dialogar com a diversidade de saberes e experiências dos estudantes é passo fundamental para mitigar conflitos, reduzir o desinteresse e enfrentar situações de fracasso escolar. Essa compreensão reforça a escola como espaço privilegiado para promover cidadania crítica e participativa, considerando tanto as interações sociais cotidianas quanto as influências da mídia e da cultura digital (Brasil, 2010).

Por fim, nos anos finais do Ensino Fundamental, cabe à escola contribuir para que os jovens possam projetar seu futuro, articulando suas aspirações pessoais e sociais com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. O estímulo à reflexão sobre projetos de vida, aliado ao planejamento de ações para concretizá-los, constitui elemento relevante para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo juvenil e da formação cidadã (Brasil, 2010).

### **5.3 Competência gerais no Ensino Fundamental**

Conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental é estruturado em cinco áreas do conhecimento que organizam e

articulam os componentes curriculares. São elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (BRASIL, 2017).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 registra que essas áreas “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010, p.13). Elas preservam as especificidades e os saberes próprios de cada componente, mas se intersectam na formação dos alunos.

Nos textos introdutórios da BNCC, observa-se que cada área do conhecimento apresenta sua contribuição para a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental, destacando especificidades próprias tanto para os Anos Iniciais quanto para os Anos Finais. Essa diferenciação considera as características dos alunos e as demandas pedagógicas de cada etapa da escolarização. A BNCC (2017) estabelece que cada área define competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser trabalhado ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, explicitando como as dez competências gerais se manifestam em cada campo do saber.

Nas áreas compostas por múltiplos componentes curriculares, como Linguagens e Ciências Humanas, são delineadas competências específicas para cada componente – por exemplo, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História – que devem ser desenvolvidas progressivamente pelos estudantes. Essas competências promovem tanto a articulação horizontal, integrando diferentes componentes dentro da mesma área, quanto a articulação vertical, garantindo a continuidade da aprendizagem entre Anos Iniciais e Anos Finais.

Para viabilizar o alcance dessas competências, cada componente curricular é estruturado em um conjunto de habilidades relacionadas a objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos que orientam a prática pedagógica. Esses objetos estão organizados em unidades temáticas, que configuram arranjos adequados às especificidades de cada componente. Cada unidade temática pode abranger diversos objetos de conhecimento, e estes, por sua vez, articulam-se a diferentes habilidades a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar (BRASIL, 2017). Confira, a seguir, exemplos de habilidades a serem trabalhadas na área de Ciências da Natureza, no componente de Ciências, no 1º ano do Ensino Fundamental:

**Figura 2: Recorte da BNCC com Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades no componente de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental.**

*CIÊNCIAS – 1º ANO*

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

Fonte: Recorte de página da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 333)

É importante destacar que a forma de organização das habilidades na BNCC, com a indicação dos respectivos objetos de conhecimento e sua distribuição em unidades temáticas, constitui apenas uma das possibilidades de arranjo para a estruturação curricular. Esse agrupamento não deve ser interpretado como modelo rígido ou prescritivo para a construção dos currículos locais. Conforme ressalta a própria BNCC (BRASIL, 2017), a estrutura proposta tem como finalidade principal oferecer clareza e precisão sobre as aprendizagens essenciais esperadas para todos os estudantes da Educação Básica, funcionando como referência para que sistemas de ensino, redes e escolas possam elaborar currículos coerentes com seus contextos socioculturais e educacionais.

## **6 A EDUCAÇÃO MUDIÁTICA E A EDUCOMUNICAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

O Programa Mais Educação, implementado pelo governo brasileiro em 2008, foi concebido como uma política pública de educação integral, buscando ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizagem dos estudantes por meio de atividades complementares ao currículo regular (Brasil, 2007 apud Tiné, 2017). Nesse contexto, a educomunicação emergiu como uma estratégia para integrar diferentes linguagens, mídias e tecnologias nos processos pedagógicos.

Segundo Tiné (2017, p. 75), o Programa Mais Educação incluiu a educomunicação como um de seus macrocampos, reconhecendo o potencial transformador dessa abordagem. Por meio de oficinas de rádio, vídeo, jornalismo e outras práticas comunicativas, o programa incentivou o protagonismo juvenil e o engajamento comunitário, promovendo o uso criativo e crítico das tecnologias de informação e comunicação (Tiné, 2017).

O programa buscava articular políticas públicas, fomentar a produção de conhecimento e tecnologias sociais e ampliar a participação de diversos atores, como famílias, comunidades, sociedade civil, organizações não governamentais e a esfera privada. O objetivo era envolver todos os segmentos no processo educacional promovido pelas escolas, transformando-as em referências para suas comunidades.

Dentro do macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica", destacava-se o referencial teórico da Educomunicação. Esse eixo promovia a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos, estimulando mudanças na relação entre comunicação e educação. As práticas eram baseadas na colaboração democrática, utilizando múltiplas linguagens e priorizando temas como educação em Direitos Humanos, promoção da saúde, ética e cidadania.

Ao longo de sua existência, este macrocampo sofreu mudanças em sua nomenclatura. Entre 2008 e 2009, era dividido em dois eixos: (a) Educomunicação, que incluía atividades como Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos e Mídias Alternativas; e (b) Inclusão Digital, que abrangia Software Educacional, Informática e Tecnologia da Informação. Em 2012, passou a ser denominado "Cultura Digital, Comunicação e Uso de Mídias". Finalmente, em 2013, todas essas áreas

foram unificadas sob o título "Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica" (Tiné, 2017, p. 76).

No manual operacional do Programa Mais Educação (2014 apud Tiné, 2017), o macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica" apresenta uma série de atividades que buscam integrar tecnologia e práticas pedagógicas, descritas da seguinte forma:

**Quadro 3: quadro associativo entre tecnologias e práticas pedagógicas**

TECNOLOGIAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Ambiente de Redes Sociais	Promoção da cultura participativa por meio da criação de blogs e do uso de redes sociais. O objetivo é facilitar a expressão artística e linguística, além de incentivar o engajamento sociocultural dos estudantes.
Fotografia	Utilização da fotografia como ferramenta pedagógica para reconhecer e explorar as diferentes imagens e identidades presentes na realidade dos estudantes, da escola e da comunidade.
Histórias em Quadrinhos	Uso deste gênero textual para estimular o gosto pela leitura e o desenvolvimento estético-visual. Os projetos educativos com quadrinhos abordam temas como respeito à diversidade, proteção da infância e adolescência, equidade de gênero, diversidade sexual, combate ao trabalho infantil, inclusão de pessoas com deficiência, democracia, cidadania e liberdade de expressão.
Jornal Escolar	Desenvolvimento de projetos educativos que utilizam recursos de mídia impressa no espaço escolar. A proposta incentiva a inteligência comunicativa, promovendo a cultura de respeito às diferenças, prática democrática e solidariedade, em conexão com outras escolas e comunidades.
Rádio Escolar	Criação de projetos de rádio que abordem temas como direitos humanos e promoção da saúde. O rádio é usado como ferramenta para difundir informações sobre direitos fundamentais, estimular o respeito às diferenças e realizar campanhas educativas.
Robótica Educacional	Atividades que ensinam os estudantes a montar mecanismos robotizados simples utilizando "kits de montagem". A prática

	estimula habilidades de programação e montagem de robôs, promovendo um aprendizado criativo, lúdico e interdisciplinar em contato com o mundo tecnológico.
Tecnologias Educacionais	Implementação de metodologias que aplicam tecnologias específicas para ampliar as oportunidades de aprendizado dos estudantes, instrumentalizando-os para novos métodos de ensino.
Vídeo	Produção audiovisual que envolve criação de curtas, roteiros e filmagens. A atividade incentiva a valorização das diferenças, a equidade, o registro da história local e a afirmação das identidades culturais, conectando os estudantes com expressões próprias de sua cultura.

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos estudos de Tiné (2017).

Essas atividades refletem o esforço do programa em integrar práticas pedagógicas inovadoras ao contexto escolar, promovendo cidadania, criatividade e habilidades tecnológicas em uma abordagem interdisciplinar e inclusiva.

Tiné (2017) argumenta que a integração da educomunicação no Programa Mais Educação simboliza um avanço significativo no reconhecimento da comunicação como um direito educacional. Essa abordagem vai além do uso instrumental das mídias, promovendo uma visão de comunicação como prática social e como base para a construção de cidadania.

Apesar de seu potencial transformador, a implementação da educomunicação e da educação midiática no contexto escolar ainda enfrenta barreiras significativas de ordem estrutural e cultural. Um dos principais desafios é a formação docente: muitos professores não dispõem de capacitação específica para integrar de maneira crítica e efetiva as mídias e as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, o que pode levar a práticas superficiais e com baixo impacto pedagógico (Tiné, 2017).

Ainda segundo Tiné (2017), soma-se a isso a limitação de infraestrutura em diversas escolas, especialmente em regiões remotas ou de baixa renda, onde o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos tecnológicos são insuficientes para sustentar práticas educacionais consistentes. Além disso, aspectos relacionados à cultura escolar, como a resistência de alguns gestores e docentes à

mudança e à adoção de novas metodologias, também se configuram como obstáculos para a plena inserção da educomunicação nos espaços educativos.

A análise de Sandra Zita Silva Tiné demonstra como a educação midiática e a educomunicação podem contribuir para a transformação do sistema educacional brasileiro, promovendo cidadania, inclusão e qualidade. No entanto, sua plena implementação depende de um esforço coletivo que envolva governos, educadores, estudantes e comunidades.

Em 2016, com a mudança na gestão do MEC, o programa passou por uma reformulação significativa, sendo rebatizado como Programa Novo Mais Educação. Essa alteração trouxe uma nova configuração de prioridades, com foco central na alfabetização e no letramento, considerados ações essenciais. Apesar das mudanças, os projetos em curso foram preservados, reconhecendo-se o impacto positivo relatado por professores e estudantes em diferentes regiões do país.

Os resultados alcançados, juntamente com os relatos de experiências práticas, demonstram o sucesso do programa em promover uma conexão dinâmica e transformadora entre educação e comunicação. Esse vínculo foi potencializado pelo uso estratégico das tecnologias, que se consolidaram como ferramentas indispensáveis para enriquecer o processo educacional e ampliar horizontes pedagógicos (Tiné, 2017, p. 79).

## 7 AS COMPETÊNCIAS GERAIS E A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

No decorrer da BNCC, especificamente na competência quatro, conforme descrito no quadro 2, aborda-se a importância da comunicação por meio do uso de diversas linguagens para expressar e compartilhar informações, experiências e ideias. Inclui-se nesse escopo a comunicação e cultura digital, elementos já integrados ao repertório dos alunos e da sociedade em geral. De forma destacada, a competência cinco enfoca a cultura digital, com o objetivo de que os alunos compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de maneira crítica, significativa e ética. Tais habilidades permitem que os alunos não apenas se comuniquem, mas também acessem, produzam informações e conhecimentos, resolvam problemas e exerçam protagonismo e autoria, integrando assim a educação e a comunicação para construir conteúdos educativos por meio dessas interações.

Portanto, é evidente que a BNCC prioriza a inclusão tanto da cultura digital quanto de variadas linguagens e letramentos, sem restrições quanto ao nível de complexidade (Brasil, 2017). Neste contexto, conforme Santos e Ghisleni (2018) argumentam, a educomunicação e a BNCC compartilham objetivos comuns, visando promover um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e inovador. Isso possibilita aos alunos aprenderem de maneira nova e eficaz, transcendendo os métodos tradicionais de transmissão de conteúdo para uma construção colaborativa do saber dentro de um currículo modernizado. Nesse cenário, a educomunicação emerge como uma estratégia eficaz que enriquece o ensino, valoriza o trabalho docente e fomenta o protagonismo do aluno.

Na versão final da BNCC, observa-se uma ênfase mais explícita na aproximação com o conceito de educação midiática, já evidenciada na seção inicial intitulada “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular”. De acordo com Soares (2018), das dez competências listadas nesse trecho do documento (BRASIL, 2017, p. 7-8), seis delas (3, 4, 5, 7, 9 e 10) mantêm relação direta com fundamentos teóricos e metodológicos da educação midiática e informacional.

Essas competências contemplam dimensões que abrangem a expressão cultural, a utilização de diferentes linguagens, bem como a criação e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. O documento ressalta que tais

práticas devem ocorrer de modo crítico, reflexivo, significativo e ético, indicando também a necessidade de práticas de gestão educacional, o que evidencia que as recomendações propostas extrapolam a mídia-educação e se estendem ao campo da comunicação e sua gestão pedagógica no ambiente escolar (SOARES, 2018). Confira o quadro abaixo para lembrar o texto das competências:

**Quadro 4: Competência Gerais 3, 4 e 5**

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS 3, 4 e 5</b>	
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das páginas 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

Soares salienta que “as competências identificadas pelos números sete, nove e dez do documento trazem temas especialmente caros à gestão educacional” (SOARES, 2018, p.13). São elas:

**Quadro 4: Competência Gerais 7, 9 e 10**

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS 7, 9 e 10</b>	
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável

	em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das páginas 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

Soares (2018) afirma que mesmo que a BNCC apresente orientações claras sobre aspectos relacionados à educação midiática, não é possível afirmar que exista, de fato, um diálogo consolidado entre as Competências Gerais previstas no documento e as metas propostas pela educação midiática. Isso porque a mera presença de expressões ou conceitos associados à mídia-educação não garante, por si só, uma mudança efetiva no desenho ou na implementação dos currículos (SOARES, 2018). Isso ocorre porque, caso essas diretrizes não estejam intrinsecamente vinculadas à cultura pedagógica que sustenta o planejamento curricular, elas tendem a ser interpretadas apenas como declarações protocolares, desprovidas de ação concreta.

Assim, a efetivação desse diálogo dependerá do trabalho crítico e reflexivo dos mídia-educadores e educadores que, em cada contexto educacional, precisarão definir se o tratamento dado às questões midiáticas seguirá uma abordagem tradicional, de caráter transmissivo, ou se se alinhará a uma perspectiva construtivista e dialógica, mais próxima dos princípios da educação (SOARES, 2018).

### 7.1 A competência midiática

Existem estudos e discussões no meio acadêmico e em organismos de política e economia global sobre a capacitação dos indivíduos para atuarem em contextos

mediados pelas tecnologias de informação. Segundo Siqueira (2008), a educação para a mídia (media literacy) em seu nível mais básico consiste na habilidade de usar diferentes mídias para registrar informações sem necessariamente refletir sobre o conteúdo. Em níveis mais avançados, implica a competência de questionar o conteúdo, avaliar a fonte e analisar criticamente as mensagens transmitidas pela mídia - uma competência midiática.

Buckingham (2010) define competência midiática como a habilidade de reconhecer representações com uma compreensão mínima das intenções por trás das mídias, sejam elas ideológicas, políticas ou econômicas. Inclui também identificar o uso da linguagem e compreender as finalidades dos elementos presentes nos atos comunicativos. Para isso, é essencial entender as convenções dos gêneros textuais, analisar se há patrocínios que buscam persuadir ao consumo, e, por fim, decifrar a dinâmica da audiência e o papel da mídia, seja como leitor ou usuário.

O desenvolvimento de competência midiática dentro da perspectiva da *media literacy* é um processo que transcende a alfabetização midiática ou digital. Enquanto na escola a alfabetização está associada aos primeiros contatos com a escrita, a alfabetização midiática refere-se à iniciação na linguagem das mídias, abrangendo códigos escritos, visuais, auditivos ou multimodais (Martino; Menezes, 2012).

A BNCC integra a educação midiática ao desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, abrangendo todas as Unidades Curriculares e seus objetos de ensino. Essa iniciativa marca um avanço significativo ao reconhecer a relevância das mídias digitais para o desenvolvimento de competências ao longo da vida escolar.

Assim, ao longo da vida escolar, o contato com as mídias deve levar os alunos a desenvolver atitudes de interlocução voltadas ao coletivo, fundamentadas em princípios éticos, postura crítica e reflexão diante dos diversos contextos midiáticos. Isso demanda habilidades que mobilizem conhecimentos cognitivos e conceitos éticos para enfrentar situações complexas do cotidiano, incluindo práticas cidadãs e desafios do mundo do trabalho (Cardoso, 2024).

A interseção entre educação e comunicação oferece diversas práticas para promover a educação midiática, temática central da educomunicação e amplamente pesquisada por Ismar de Oliveira Soares, principal referência brasileira na área. Em

uma análise histórica dos programas de educação midiática, Soares (2014) identificou a prevalência de três protocolos principais, descritos como “conjunto de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educomunicativo)” (Soares, 2014, p. 17).

De acordo com Soares (2014), o Protocolo Moral, criado na década de 1930, é o mais antigo e ainda predominante. Ele foi desenvolvido por grupos religiosos de diversas denominações (judeus, protestantes, católicos) que implementaram atividades educativas, muitas vezes sistemáticas, contra os riscos atribuídos às produções cinematográficas e, posteriormente, às mídias que se popularizaram nos lares a partir da década de 1950. Sob essa abordagem, considera-se que o direito de crianças e jovens a conteúdos midiáticos de qualidade deve prevalecer sobre a liberdade irrestrita de expressão. Assim, defende-se a adoção de normas como a classificação indicativa e a responsabilidade social na produção de conteúdos. Em posições mais radicais, alguns propõem até mesmo a proibição de propagandas destinadas ao público infantil.

O Protocolo Cultural, por sua vez, enxerga a comunicação e os meios informativos como partes integrantes da cultura e, portanto, dignos de estudo e compreensão. Segundo Soares (2014), o acesso ao conhecimento sobre a mídia permite que crianças e jovens desenvolvam uma imunidade crítica frente aos seus excessos, especialmente aos que impactam psicologicamente sua formação. Esta abordagem privilegia a interação dos educandos com os meios de comunicação e as tecnologias, promovendo um entendimento reflexivo e contextualizado. Sobre o protocolo cultural, Soares (2014), destaca:

A principal consequência desse movimento em território americano foi o crescente envolvimento com o tema por parte de pediatras e psicólogos, levando o Senado a financiar a produção e distribuição de manuais sobre Media Literacy a professores de língua inglesa, em todo o país. A Unesco, a partir de sua sede em Paris, dá sustentação a esta perspectiva de Media Education, legitimando os esforços de pioneiros, em todo o mundo, no sentido de criar e implantar currículos no ensino formal. O que caracteriza esta vertente é seu foco na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. Esta é a razão pela qual esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como Educación para los Medios, na Espanha; Educação para os Medias, em Portugal e Mídiaeducação, no Brasil (Soares, 2014b, p. 18).

O Protocolo Mediático, também conhecido como educomunicativo, configura-se como uma abordagem relativamente recente em sua sistematização, embora já estivesse presente na América Latina desde a década de 1980. Originado nos movimentos sociais, esse princípio defende a universalização do direito à comunicação, buscando garantir, por meio da educação, “o acesso à palavra” para todos os sujeitos sociais, especialmente os mais pobres e excluídos, frequentemente silenciados pelos conglomerados midiáticos hegemônicos (Soares, 2014).

Diferentemente de outras perspectivas, o foco dessa vertente não está no meio de comunicação em si, mas no processo comunicativo como um todo. Sua principal preocupação é fortalecer a capacidade de expressão de crianças e jovens. Nesse sentido, todas as formas de comunicação — interpessoal, familiar, escolar, midiática massiva, entre outras — são consideradas objetos de análise e intervenção. Soares (2014) enfatiza:

O designativo “mediático” aponta para o reconhecimento alcançado pela Teoria das Mediações Culturais que assegura que todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação, preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva (Soares, 2014b, p. 18).

Na América Latina, a partir de 1970, intelectuais e educadores reagiram fortemente à possível influência dos meios, especialmente da televisão, sobre crianças e jovens. Essa reação baseava-se em duas teorias opostas. Pela “teoria política-ideológica”, intelectuais analisavam as estruturas econômicas e políticas que sustentavam os meios de comunicação, criticando empresas e governos que favoreciam os veículos de informação. Também denunciavam a dependência do hemisfério Sul em relação ao Norte na produção e distribuição de bens culturais e comunicacionais. Esse polo fundamentava-se na “corrente marxista da imposição da ideologia das classes dominantes (detentora dos meios de informação) sobre as classes dominadas (consumidora dos meios)” (Soares, 2014, p. 19).

Militantes da Educação Midiática seguiam a "teoria manipuladora", inspirada em pesquisadores norte-americanos de linha liberal como Laswell e Schramm. Para eles, a eficácia da comunicação era explicada pela teoria dos efeitos, baseada na prevalência do emissor sobre o receptor, visto como uma audiência passiva controlada pelas mídias poderosas. Nesse contexto, as crianças eram percebidas como aprendizes vulneráveis que precisavam ser monitoradas. O foco das salas de aula eram as mensagens das mídias e seus impactos, como estereótipos, ignorando os processos de produção e as estruturas de poder abordadas pela perspectiva ideológica (SOARES, 2014). Ambas as correntes, embora diferentes, eram denunciadoras e desconsideravam a capacidade de reação e resposta do público consumidor.

A visão pessimista sobre os meios inviabilizava o diálogo entre comunicação (vista como espaço descomprometido e promíscuo de lazer) e educação (percebida como espaço oficial e sério de formação). Isso gerava resistência dos sistemas educativos aos programas de Educação Midiática. Nesse cenário, a UNESCO passou a investir em propostas voltadas ao desenvolvimento cultural da população do continente (Soares, 2014).

## **7.2 Soares e a educomunicação possível**

Ismar de Oliveira Soares (2016) propõe uma abordagem crítica sobre a inclusão da educomunicação na proposta curricular do Ministério da Educação (MEC) para o ensino básico, na esteira da aprovação, pelo Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação em 2014. A partir das reflexões do autor, percebe-se potencialidades, lacunas e desafios na implementação de práticas educacionais no Brasil, considerando o papel da comunicação como ferramenta educativa e cidadã. Destacam-se as implicações para a formação docente e a democratização dos espaços escolares.

O esforço do MEC reflete a ascensão da educomunicação como paradigma que conecta linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas para transformar a educação básica no Brasil (Soares, 2016, p. 19).

Ao problematizar a proposta do MEC, Soares destaca tanto as oportunidades quanto as controvérsias suscitadas por um currículo que valorize a interação entre

comunicação e educação, com ênfase nas implicações práticas e estruturais desse modelo para o sistema educacional brasileiro.

A proposta do MEC, conforme analisada por Soares, incluiu cerca de oitenta recomendações pedagógicas voltadas para a interface comunicação/educação. No entanto, o autor observa que, apesar da inclusão formal de objetivos relacionados à comunicação, faltam diretrizes práticas para a implementação desses conceitos no dia a dia escolar. Essa lacuna reflete a necessidade de um planejamento mais robusto, que contemple formação docente e infraestrutura adequada.

Um dos aspectos mais polêmicos destacados por Soares (2016, p. 14) é a polarização em torno da padronização curricular. Enquanto gestores de escolas públicas e organizações sociais veem na padronização uma oportunidade para equalizar a qualidade do ensino, sindicatos e representantes de escolas privadas expressam preocupações sobre a autonomia pedagógica e a diversidade cultural. Essa divisão demonstra a complexidade de equilibrar interesses institucionais e demandas locais.

Além disso, Soares alerta para o risco de que a padronização curricular beneficie conglomerados editoriais, centralizando a produção de materiais didáticos e limitando o acesso a recursos diversificados. Essa crítica aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam a descentralização e a pluralidade de vozes na produção educacional.

A adoção de práticas educacionais no ambiente escolar demanda uma reestruturação substancial dos processos de formação docente. Soares (2014) destaca que a ausência de uma preparação específica pode comprometer a efetividade da integração entre comunicação e educação, resultando em ações superficiais e desarticuladas dos objetivos pedagógicos. Nesse contexto, emergem três dimensões centrais a serem consideradas na formação dos professores: a capacitação técnica, a formação crítica e a autonomia pedagógica.

A capacitação técnica refere-se à necessidade de os educadores dominarem ferramentas digitais e linguagens midiáticas, habilitando-se para empregar recursos tecnológicos de modo a potencializar o ensino e promover experiências de aprendizagem interativas e significativas. Entretanto, como enfatiza Soares (2014), a formação docente não pode se limitar a aspectos instrumentais. É igualmente

fundamental a formação crítica, que possibilite aos professores compreenderem a comunicação como processo cultural e social que contribui para o exercício de uma cidadania ativa, reflexiva e emancipadora.

Por fim, a autonomia pedagógica é apontada como elemento indispensável para que o docente adapte os princípios da educomunicação às especificidades de cada contexto escolar. Essa autonomia, segundo Soares (2014), garante flexibilidade metodológica, evita a aplicação mecânica de modelos externos e fortalece a criatividade dos educadores na elaboração de práticas inovadoras que articulem comunicação, educação e transformação social.

A proposta de considerar a comunicação como tema integrador é uma das contribuições mais relevantes destacadas por Soares. Essa abordagem amplia o papel da comunicação na educação, conectando-a às demais áreas do conhecimento e promovendo uma visão holística do processo educativo (SOARES, 2016, p. 24).

No entanto, o autor ressalta que a integração só será efetiva se acompanhada por investimentos em recursos e tempo escolar. Sem essas condições, as práticas educacionais correm o risco de se tornarem superficiais, reduzindo-se a atividades pontuais sem impacto transformador.

A análise de Soares levanta questões cruciais sobre o papel da educomunicação na educação básica. Sua visão crítica revela tanto as promessas quanto os dilemas de uma proposta que busca transformar o ensino por meio da comunicação.

Embora a proposta do MEC represente um avanço no reconhecimento da importância da comunicação na educação, sua implementação enfrenta barreiras práticas e ideológicas. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto entre gestores, educadores e sociedade civil, garantindo que a educomunicação seja mais do que um conceito teórico, mas uma prática que transforme escolas em verdadeiros espaços de cidadania e aprendizado colaborativo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a utilização de estratégias educacionais no Ensino Fundamental, tais como a educação para a mídia, o uso pedagógico de tecnologias digitais e a produção midiática voltada a conteúdos educativos, apresenta estreita relação com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular e pode gerar impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas revisadas ao longo do trabalho demonstraram que práticas dessa natureza contribuem para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da participação dos estudantes na construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de letramento midiático e científico no ambiente escolar.

A abordagem educacional, ao promover a divulgação científica por meio das mídias digitais, favorece a criação de uma cultura escolar voltada para a valorização da ciência e para a busca autônoma do conhecimento. Esse aspecto dialoga com os princípios da BNCC, que reconhece a importância da cultura digital e da comunicação como dimensões fundamentais da formação integral do aluno, reforçando a necessidade de desenvolver competências que articulem pensamento crítico, ética, criatividade e protagonismo na sociedade contemporânea (BRASIL, 2017).

Os resultados da pesquisa indicam que a educação amplia significativamente as possibilidades pedagógicas em ambientes de ensino-aprendizagem. Sua implementação, pautada no diálogo e na colaboração, permite ressignificar o papel do professor e da escola frente a alunos conectados, que demandam práticas educativas inovadoras e contextualizadas.

A perspectiva educacional, portanto, não se limita ao uso instrumental das tecnologias, mas envolve uma mudança de postura pedagógica que potencializa processos curriculares e fomenta metodologias ativas, capazes de tornar o ensino mais dinâmico e alinhado às demandas sociais e culturais do século XXI.

A BNCC, enquanto documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica, emerge como um marco importante na consolidação de uma educação crítica e significativa. Ao propor competências gerais e específicas que incorporam a comunicação, o uso ético e criativo das tecnologias digitais e a produção colaborativa do conhecimento, a BNCC aproxima-se conceitualmente da

educomunicação. Essa convergência reforça a necessidade de práticas pedagógicas que unam educação e comunicação, favorecendo a construção de conteúdos educativos relevantes e conectados às realidades dos estudantes e aos desafios contemporâneos da sociedade em rede.

Ao longo do estudo, ficou claro que a educomunicação é mais do que uma estratégia pedagógica: trata-se de uma abordagem que transforma a relação dos estudantes com o saber. Ao integrar linguagens midiáticas e recursos tecnológicos, possibilita que os alunos experimentem novas formas de aprender, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interativo, reflexivo e participativo. Essa perspectiva, além de revitalizar o trabalho docente, fortalece o protagonismo juvenil e contribui para o desenvolvimento da cidadania crítica e para a formação humana integral.

Entretanto, a implementação da educomunicação nas escolas não está isenta de desafios. Exige investimento em formação continuada de professores e gestores, bem como apoio institucional para promover mudanças metodológicas e culturais que superem modelos tradicionais de ensino. A transição para práticas mais dialógicas e colaborativas requer planejamento, recursos e, sobretudo, disposição para romper com paradigmas educativos centrados na transmissão de conteúdos.

Por fim, reconhece-se que ainda há lacunas a serem exploradas quanto à efetividade da educomunicação na melhoria dos indicadores educacionais. Pesquisas futuras podem aprofundar o mapeamento de práticas educacionais nas redes de ensino, investigando seus impactos sobre o rendimento escolar, a participação dos estudantes e o desenvolvimento das competências previstas na BNCC. Tais investigações podem oferecer subsídios teóricos e metodológicos para fortalecer a integração entre comunicação, educação e tecnologia, consolidando a educomunicação como um eixo estruturante de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inovação e à transformação da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABPDUCOM. *Conceito*. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

AVILA, Silviane de Luca. *O potencial de aprendizagem e as representações pedagógicas na plataforma YouTube: entre conhecimento e entretenimento*. Tese (doutorado em Educação) - Universidade de Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219293> Acesso em: 11 mai. 2023.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19–28, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BARBOSA, Alexandre. Kaplún e as políticas de comunicação e educação do MST. *Revista Z Cultural*. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/kaplun-e-as-politicas-de-comunicacao-e-educacao-do-mst/>. Acesso em: 15 maio. 2024.

BARCELOS CORTES, Tanisse Paes Bóvio; MARTINS, Analice de Oliveira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases SciELO e Scopus. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e200391, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PTmkB4VpY9bGytZd6ggJ8Wj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2020.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3. ver. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB,

2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=Quando%20o%20assunto%20%C3%A9%20Leitura>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CARDOSO, Macilene Borges da Silva. Competências midiáticas, novos desafios educativos. *Mediação*, v. 26, n. 36, p. 155-165, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/mediacao/article/view/10055>>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CARVALHO, Deisi Aparecida Rodrigues de. *A leitura de imagens como ferramenta de ensino nas aulas de História*. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara – UNIARA. Araraquara, 2017. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/deisi-aparecida-rodrigues-carvalho.pdf> Acesso em: 08 maio 2023.

CITELLI, Adilson Odair/COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. Ed. Paulinas, São Paulo, 2011.

CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases SciELO e Scopus. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PTmkB4VpY9bGytZd6ggJ8Wj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 mai. 2023.

COUTINHO, Lídia Miranda. *Desafios da docência na cultura digital: a experiência de professores de tecnologia na rede municipal de Florianópolis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215913> Acesso em: 11 mai. 2023.

CRECENTE, Luiz Sbragi. *Videoaulas como recurso didático no ensino técnico: desempenho e opinião de alunos*. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara – UNIARA. Araraquara, 2019. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2019/luciano-sbragi-crecente.pdf> Acesso em: 08 mai. 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: *Educação & Sociedade*. ano XXIII. n. 79. ago. Campinas: UNICAMP, 2002. pp. 257-272.

Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 dez. 2024.

FIORESI, Claudia Almeida; SILVA, Henrique César da. Ciência popular, divulgação científica e Educação em Ciências: elementos da circulação e textualização de conhecimentos científicos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/9WQmc4G3Ps5RySyn8wFkRqr/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 09 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GOMES, Sheila Freitas. *Letramento midiático-científico na formação docente: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12596854](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12596854) Acesso em: 11 maio

2023.

HAN, Byung-Chul. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Tradução de Gabriel S. Philipson. 4. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2024.

JUNIOR, Leonardo Fraga Cardoso. *Ciência na podosfera: o papel dos podcasts na divulgação científica*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tiradentes. Aracaju, 2021. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11505706](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11505706) Acesso em: 11 maio

2023.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

LIMA, Christiane Valêska Araújo Costa. Impactos da educomunicação na educação e sua contribuição para a prática docente. *Revista Ciência & Contemporaneidade*, v. 1, n. 1, p. 89-96, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://saoluis.edufor.edu.br/uploads/repositorios/files/2024/10/impactos-da-educomunicacao-na-educacao-e-sua-contribuicao-para-a-pratica-docente-22.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 23, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 24 jul. 2025.

LOURENÇO, Elias. *O ensino de história na EJA: o uso da televisão como recurso metodológico e a telenovela “Vale Tudo” como documento histórico*. (Mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1199> Acesso em: 11 maio 2023.

MACEDO, Iago Fillipi Patrocínio; CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva. Educomunicação e Narrativas Sonoras: A Experiência da Oficina de Adaptação de Histórias em Quadrinhos para Áudio. 2018. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, Juazeiro, BA, 2018. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-0653-1.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada*. Líbero, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. 2012. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/289>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MAZZARINO, J. M.; MARQUES, R. M. Educomunicação: proposta de revisão de objetivos, princípios e áreas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e23[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17695. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17695>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. São Paulo: 2015, p. 16. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 24 nov. 2024.

NASCIMENTO, Clesley Maria Tavares do; OLIVEIRA, Anderson Felipe Santos. Janela Geográfica, Uma Experiência Educomunicativa Holística no Ensino de Geografia. 2021. *GEOgraphia*, Niterói, vol. 23, n. 50, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/44355>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza. *Usos e apropriações de práticas educomunicativas em situações de ensino e aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana. Santa Maria, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1\\_47054d6d7b434f045c07fe17af3ef71b](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_47054d6d7b434f045c07fe17af3ef71b) Acesso em: 11 mai. 2023.

ORQUIZA *et al.* A pesquisa-ação como práxis na popularização da ciência. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TM3HGNCpMdjGwfxjR85Bfrg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 mai. 2023.

ORRICO, Clarissa Ariadne. *A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara – UNIARA. Araraquara, 2018. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2018/clarissa-ariadne-orrigo.pdf> Acesso em: 08 maio 2023.

PACHECO, Larissa Cristina. *Os desafios da Educomunicação no ensino de História*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/anpuhgo/article/view/4100>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

PIMENTEL, Ari Renato de Lima. *A integração de TDIC na prática pedagógica orientada pela abordagem da pesquisa como princípio educativo: um olhar da mídia-educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227263> Acesso em: 11 maio 2023.

PINHEIRO, Rose Mara. *A Educomunicação nos centros de pesquisa do país*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>> Acesso em: 07 jan. 2025.

SANTOS, Gilmara Ozorio da Silva. *Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20320>> Acesso em: 07 jan. 2025.

SANTOS, Leandro Sant Anna. *Divulgação científica na rede social Instagram a fim de atrair o público jovem*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tiradentes. Aracaju, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11505812](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11505812) Acesso em: 11 mai. 2023.

SANTOS, Marta da Cunha; GHISLENI, Taís Steffenello. Impactos da educomunicação na educação básica e a sua contribuição para a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194013/560662194013.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LP3XjhPzpc5NzP7m9HgHSS/?lang=pt>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação na segunda versão da BNCC: Caminhos para uma Alfabetização Midiática e Informacional integrada ao currículo. 2016. *Comunicação e Educação*, São Paulo, ECA/USP, v. 21, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/13/17/551-1?inline=1>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. XXI, n. 1, p. 13-25, jan./jun. 2016b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708>>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, R. (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014a.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. São Paulo: NCE/USP, s.n.t. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação - o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. XIX, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV Online*, 2014c. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revfgvonline/article/view/41468/40212>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. 2018. Publicação não especificada, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil. [Entrevista concedida a Citelli; Nonato; Figaro]. *Comunicação & Educação*, São Paulo, vol. 26, n. 1, p. 156-166, jan/jun 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8084867> Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOUZA, Janaína Barbosa de; VASCONCELOS, Maria Célia de Lima. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 23, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 05 ago. 2025.

STEIN, Graziela Gomes. *O Processo de Apropriação de Tecnologias por Professores do Ensino Fundamental: possibilidades a partir do curso piloto de especialização em educação na cultura digital*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234533> Acesso em: 11 mai. 2023.

STRACCINI, Paula Cristina. *Análise da tecnologia nos dias atuais e a relação alunos e professores diante desse uso em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara – UNIARA. Araraquara, 2016. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2016/paula-cristina-straccini.pdf>  
Acesso em: 08 mai. 2023.

TERRA, Elisabete Chaves dos Santos; MORAES, Jerusa Vilhena de. *Metodologias Ativas: um caminho necessário*. In: ENANPEGE 2023 – Encontro Nacional da

ANPEGE. 2023. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV187\\_MD6\\_ID219\\_TB156\\_25112023202639.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV187_MD6_ID219_TB156_25112023202639.pdf). Acesso em: 24 jul. 2025.

TINÉ, Sandra Zita Silva. A educação midiática e a educomunicação como elementos das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (orgs.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 72-79.