

REVISÃO DE LITERATURA: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Gláucia Silva Bierwagen
(USP)

Resumo: Neste trabalho pretende-se desenvolver uma revisão sistemática da literatura acerca do tema formação continuada de professores por meio da visão da interface Comunicação-Educação, demonstrando ênfase no processo de formação no âmbito das mídias. Para isso (1) será apresentado uma revisão teórica da construção histórica das áreas de intervenção da Educomunicação (SOARES, 2011; 2014; 2017); uma revisão teórica da educação midiática; revisão teórica de formação continuada de professores (TARDIF, 2000; IMBERNÓN, 2001; SCHÖN, 2000) e (2) aplicadas técnicas apropriadas da revisão sistemática - protocolo; estratégias de busca específicas que visam detectar o máximo de literatura relevante possível; busca documentada para que os leitores possam avaliar o rigor e a completude; critérios de inclusão e exclusão explícitos para avaliar cada estudo; especificação da informação a ser obtida de cada estudo (KITCHENHAM, 2004; BIOCHINI et al., 2005) e apresentação dos resultados desta por meio de gráficos e tabelas, junto com as discussões e conclusões. Foram selecionadas as bases de dados eletrônicas que são relevantes para a área de pesquisa da revisão: Portal de periódicos da CAPES, Revista Comunicação e Educação e SCIELO.

Palavras-chave: educomunicação, formação continuada docente, tecnologias de informação e comunicação, mídia.

Introdução

Este texto tem como proposta realizar uma revisão sistemática da literatura acerca do tema formação continuada de professores de educação básica no uso de mídias sob a perspectiva do campo da interface Comunicação/Educação. Nos estudos, pesquisas e no correlacionamento da interface Comunicação-Educação, surgiu o termo Educomunicação.

A partir de princípios filosóficos da obra de Paulo Freire e obras de diversos autores latinoamericanos – Ismar Soares, Adilson Citelli, Guillermo Orozco-Gómez, Mario Káplun, Jesus Martín-Barbero, dentre outros - o referencial teórico da Educomunicação vislumbra uma concepção de que auxilia os indivíduos envolvidos a se tornarem sujeitos protagonistas em seu processo de comunicação, ensino e aprendizagem, além de transformadores da própria realidade social.

Veremos na primeira parte do artigo o processo de construção histórico das áreas de intervenção da Educomunicação. A seguir, o trabalho expõe alguns eventos históricos acerca das teorias e práticas educativas no *ethos* educacional da educação midiática.

Apresenta-se uma revisão teórica acerca da formação continuada docente no âmbito de mídias sob a perspectiva da Comunicação/Educação. E em seguida, expõe-se as técnicas

apropriadas da revisão sistemática e apresentação dos resultados desta por meio de gráficos e tabelas, junto com as discussões e conclusões.

Construção das áreas de intervenção da Educomunicação

O termo Educomunicação passou a ser corrente nos textos do grupo de pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), a partir de 1999¹. Em 2000, as investigações do NCE-USP concluiu que este novo campo de intervenção social tratava-se de um:

conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36).

Soares (2011) explicou que o vocábulo “ecossistema” aproximava-se da imagem dada pela ecologia que considerava os diferentes tipos de relações e interrelações do mundo físico, biológico e social da vida, podendo ter sistemas abertos ou áridos. Similarmente, com relação a uma família ou uma escola, podem-se ter ecossistemas comunicativos fechados ou abertos. A perspectiva da Educomunicação é fortalecer ecossistemas comunicativos em diferentes ambientes do relacionamento humano abertos ao diálogo e participação.

A partir de 2000, na América Latina, o termo Educomunicação passou a ser difundido. E em 2013, Pinheiro por meio de uma pesquisa de doutorado em uma análise bibliométrica identificou cerca de 97 dissertações e teses do período de 1998 a 2011 dentro do campo da Educomunicação (PINHEIRO, 2013).

Soares (2011, p. 47) considera as áreas de intervenção como “portas de ingresso ao universo das práticas educacionais” e “[...] asseguram a especificidade e a diversidade do novo campo Educomunicação frente a outras abordagens que buscam aproximar Comunicação e Educação” (SOARES, 2017, p. 14). Soares (2011) elucida que o termo intervenção vem da perspectiva artística - quando um artista insere uma obra em um novo ambiente, quebrando a monotonia do mesmo – de modo similar, uma intervenção propõe um novo significado para as relações construídas em uma local, como uma escola, por exemplo.

Em 2014, no texto Construção de Roteiros de Pesquisa, o professor Ismar Soares ao analisar cinco volumes de obras da editora Paulinas explicitou sete áreas de intervenção da Educomunicação, conforme o diagrama, a seguir:

¹ “a sociedade civil criou-a e a academia sistematizou-a” (SOARES 2014, p. 136)

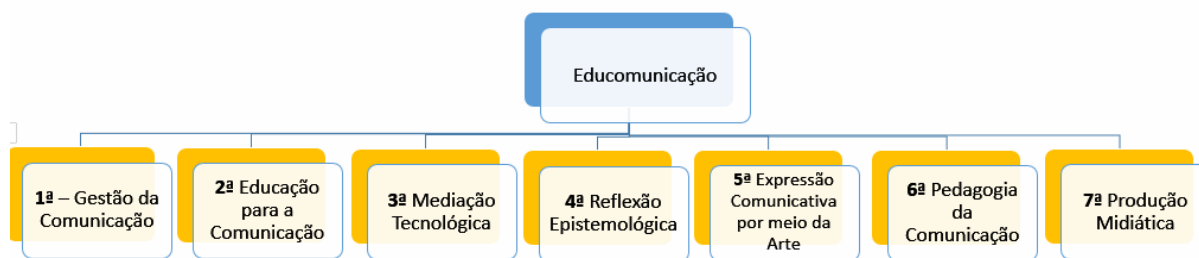


Figura 1: Áreas de Intervenção da Educomunicação (2014).
Fonte: elaborada pela autora (com base em SOARES, 2014).

Tais áreas de intervenção foram identificadas a partir da construção histórica dos movimentos sociais da América Latina, sistematização de pesquisas acadêmicas e propositivamente, pesquisas específicas que contribuíram para fortalecer as discussões sobre estas. A seguir, algumas informações históricas e conceituais sobre as áreas de intervenção.

A 1ª área (Gestão da Comunicação) “volta-se para o planejamento, execução de planos, programas e projetos referentes as demais áreas de intervenção, apontando inclusive indicadores de avaliação de ecossistemas comunicativos”. A 2ª área (Educação para a Comunicação) “tem como objeto o fenômeno da comunicação tanto no nível interpessoal quanto grupal, organizacional e massivo” (SOARES, 2011, p. 47, 48).

A 3ª área (Mediação Tecnológica) “[...] preocupa-se com os procedimentos e reflexões sobre as presenças de tecnologias de informação e comunicação (TIC) pela comunidade educativa, garantindo acessibilidade e formas democráticas de gestão” (SOARES, 2011, p. 48). Marciel Consani indica reflexões acerca da mediação tecnológica em sua pesquisa de doutorado *Mediação tecnológica na educação: conceitos e aplicações*².

A 4ª área (Reflexão Epistemológica) “dedica-se a sistematização de experiências e estudos sobre o próprio fenômeno da inter-relação entre educação e comunicação” (SOARES, 2011, p. 48).

A 5ª área (Expressão Comunicativa por meio da Arte) está “atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos” (SOARES, 2011, p. 48). Foi apontada pela pesquisa de doutorado de Ângela Shaun (*Educomunicação: reflexões e princípios*) e pela pesquisa de mestrado de Maurício Silva (*A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia*

² Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27042009-115431/pt-br.php>. Acesso em 10 jul. 2018.

da *Educomunicação*)³ referente a processos e produções artísticas.

A 6ª área refere-se ao ensino escolar, didática, o trabalho do professor e do aluno. Tal área foi agregada por meio do trabalho de pesquisa de Luci Ferraz (*Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico*)⁴ referente as práticas didático pedagógico-educomunicativas no âmbito da informática educativa. Posteriormente, acrescentou-se a 7ª área (Produção Midiática) (SOARES, 2017).

A partir das pesquisas da 3ª área (Mediação Tecnológica) e 6ª área (Pedagogia da Comunicação) chegou-se as reflexões e pesquisas em educação midiática. Na seção seguinte, será abordada eventos históricos acerca das teorias e práticas educativas no *ethos* educacional da educação midiática.

Educação midiática: síntese das teorias e práticas do *ethos* educacional

Quando se pensa em teorias e práticas que fixaram-se no *ethos* educacional percebe-se grandes conquistas a partir da influência de teorias como a de Rosseau que auxiliaram na compreensão do desenvolvimento natural da criança, o conhecimento do desenvolvimento da criança por meio dos estudos teóricos de Piaget e Vygostsky (interação e desenvolvimento da criança), além de conceitos de *learningbydoing* (fazer e aprender) de John Dewey e as técnicas de Freinet (texto livre, jornal escolar, correspondência escolar, etc.) que conceberam a história da pedagogia e influenciaram educadores até os nossos dias. Com relação as teorias e práticas que fixaram-se no *ethos* educacional e permaneceram até os dia atuais, o próprio conceito de educação sob diferentes concepções filosóficas e ideológicas sofreu variações ao longo do percurso histórico. No que concerne a educação midiática, quais teorias e práticas fixaram-se no *ethos* educacional criaram raízes e estão presentes hoje?”

Primeiramente, consideremos a palavra “mídia”. A palavra “mídia” é um neologismo derivado do latim *media*, plural de *medium* que tem como significado “meios” ou “forma”. Tem sido usada de modo amplo e bastante coeso com seu significado no plural, por meio do neologismo “mídias”. No Brasil, por muitos anos, a educação de mídias (ou midiática) esteve relacionada a tal significado, ou seja, o enfoque no uso de mídias como meios ou suporte funcional para fornecer auxílio ao processo pedagógico. Atualmente, o entendimento de Belloni (2009) ajuda-nos a compreender que as:

[...] mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de

³Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022017-163215/pt-br.php>. Acesso em 10 jul. 2018.

⁴Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01022017-110417/pt-br.php>. Acesso em 10 jul. 2018.

comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

Revisitar o percurso histórico de alguns países europeus, Estados Unidos, América Latina e Brasil aponta-nos caminhos para chegarmos às teorias e práticas que se fixaram no *ethos* de uma educação midiática.

Na década de 60 do século XX, na França transcorria ideias de uma alfabetização cinematográfica e apreciação da qualidade estética de um filme refletidas nos documentos oficiais, além da introdução destes estudos no currículo escolar francês (FEDOROV, 2008). Na América Latina, no final da década de 1970, a educação midiática esteve relacionada a produção cinematográfica produzidas por alunos e professores em sala de aula. Existindo projetos no Uruguai, Paraguai, República Dominicana, Equador. No Brasil, ficou conhecido como Cineduc (Cinema e Educação) (SOARES, 2014).

No Reino Unido, nas décadas de 1970 e 1980, encontramos vários estudos de educação midiática (*media education*) a partir da educação em tecnologias de informação e comunicação (TIC), comunicação de massa e estudos de mídia como currículos transversais, com uma política de educação em mídia voltada para formação de consumidores de mídia ativos, críticos e exigentes. A partir da década de 1990, houve importantes estudos sobre educação midiática no Reino Unido, sob forte influência dos estudos culturais e por meio dos estudos de importantes pesquisadores⁵ (FEDOROV, 2008).

Na América Latina, na década de 1970, os educadores e intelectuais denunciavam: 1) sob a influências de Harold Laswell e Wilbur Shramm – uma preocupação de associar a ligação entre os meios de comunicação e seu público - influências negativas dos meios de comunicação para o público infantojuvenil, e (2) sob influência de concepções marxistas, a forte dependência que se tinha dos países do Hemisfério Norte, em relação ao consumo e produção de “bens culturais e comunicacionais” (SOARES, 2014). Por volta da década de 1980 e 1990, tiveram várias ações da UNESCO na América Latina com o objetivo de discutir a mídia e sociedade, além de apresentar experiências práticas (SOARES, 2014). No Brasil, com o surgimento do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), em 1996, houve avanços na definição do campo da Educomunicação, além do incentivo a projetos em parcerias com pesquisadores, universidades e sistemas públicos.

⁵ Cary Bazalgette, David Buckingham, Andrew Hart, Sonia Livingstone, Len Masterman.

Esses percursos adotados por diferentes nações permite-nos fazer reflexões acerca das teorias e práticas que fixaram-se no *ethos* de uma educação midiática que encontram-se presentes hoje e inclusive sobre as concepções pedagógicas e políticas públicas que orientaram o processo de formação docente.

Atualmente, a educação além de ser um “direito de todos”, “dever do Estado e da família”, que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), mediante as transformações que vivenciamos, necessita estabelecer condições de que o educando compreenda: sua condição humana, a identidade terrena, as incertezas que cada vez mais estão assolando a espécie humana, a ética e a complexidade do conhecimento humano (MORIN, 2001). Mas, ainda assim não vemos condições transformadoras nas práticas que se fixaram no *ethos* educacional, que por sua vez, influencia práticas no âmbito da educação midiática. Os professores podem ser protagonistas neste processo de mudança? A formação continuada pode possibilitar tal? Veja a seguir.

Formação continuada de professores e educação midiática

O processo de formação continuada não é algo novo. A formação continuada tem sido compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade da profissão, realizado após uma formação inicial, com o objetivo de assegurar uma melhor qualidade de ensino dos alunos. No artigo 67, parágrafo II, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê que os sistemas de ensino devam promover “[...] a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (BRASIL, 1996).

Tardif (2000), professor e pesquisador da formação docente, considera que os professores não devem ter apenas conhecimento de conteúdos, mas devem ter o que ele chama “de epistemologia da prática profissional, ou seja, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” Por meio desta visão, considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Corroborando esse enfoque, Imbernón (2001) sugere uma formação de professores respaldada em uma reflexão crítica acerca de conhecimentos de teorias e sobre a prática docente. Quanto a isso ele comenta:

[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Nesta perspectiva, para Schön (2000) a formação continuada do professor deve ser o de um pesquisador que está diretamente relacionada à sua capacidade de reflexão sobre a sua prática docente (SCHÖN, 2000). Para ele a pesquisa pressupõe um ato de investigação, um aprendizado constante, a promoção constante acerca das problemáticas detectadas no cotidiano escolar e em busca de inovar a metodologia de trabalho.

No concernente a formação continuada de professores de educação básica no âmbito das mídias por meio da visão da interface da Comunicação-Educação, o documento da Unesco (2013) mostra-nos que os professores devem ter uma ampla formação para que seja possível realizar processos de ensino que contemplem o estímulo e interpretação de textos midiáticos, além de uma compreensão de que estes não são reflexos exatos da sociedade, mas construções que tem por objetivo direcionar criação de vínculos e identidades.

Os estudos da Educomunicação contribuem para a formação contínua do professor em exercício tornando seu olhar mais atento com relação a inserção das mídias e tecnologias em suas práticas escolares, pois a mesma defende que:

[...] o lugar das tecnologias na escola, ...deve[m] ser aquele[s] voltado[s] para o interesse de uma educação anteriormente definida como emancipadora, capaz de facultar autonomia de pesquisa, e, sobretudo, reconhecimento do sujeito no mundo. (CITELLI, 2010, p.80, grifo nosso)

Com isso não estamos querendo dizer que os professores não devam utilizar mídias e tecnologias ou não incentivar seus alunos a usarem, até mesmo porque nos atuais tempos tornou-se impossível não usá-las e, muito menos não aceitá-las como componente de mudanças nas práticas escolares. Mas, antes é importante compreender qual é o principal compromisso como professores com relação a estas. OROZCO-GÓMEZ (1998) percebe que a introdução de tecnologias nas escolas depende de mudanças políticas, econômicas, paradigmas educacionais, práticas metodológicas e filosóficas. Para ele:

[...] não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. Isso não contribui. É preciso pensar na educação em primeiro lugar. Repensar a educação e repensá-la a partir das contribuições dos próprios educandos e, a partir daí pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia. (OROZCO-GÓMEZ, 1998, p. 81).

Nesta perspectiva, é importante “pensar o processo educativo”, saber quais são as concepções dos próprios alunos sobre o ensino-aprendizagem, repensar projetos, repensar

planejamentos, repensar infra-estrutura, e a partir disso verificar quais são as tecnologias e mídias que deverão ser usadas nas práticas escolares.

Acerca das formações continuadas de professores de educação básica no âmbito de tecnologias e mídias, traremos alguns dados por meio das fontes de dados do Comitê Gestor Internacional (CGI), 2016. Na pesquisa sobre a percepção dos professores sobre cursos de formação continuada acerca do uso de computadores e internet nas atividades de ensino, os dados do CGI indicam que para 20% dos professores, os cursos contribuíram muito, para 9% contribuiu pouco e 70% dos professores não realizaram cursos⁶. O quadro, a seguir, apresenta como é a forma de aprendizado dos professores.

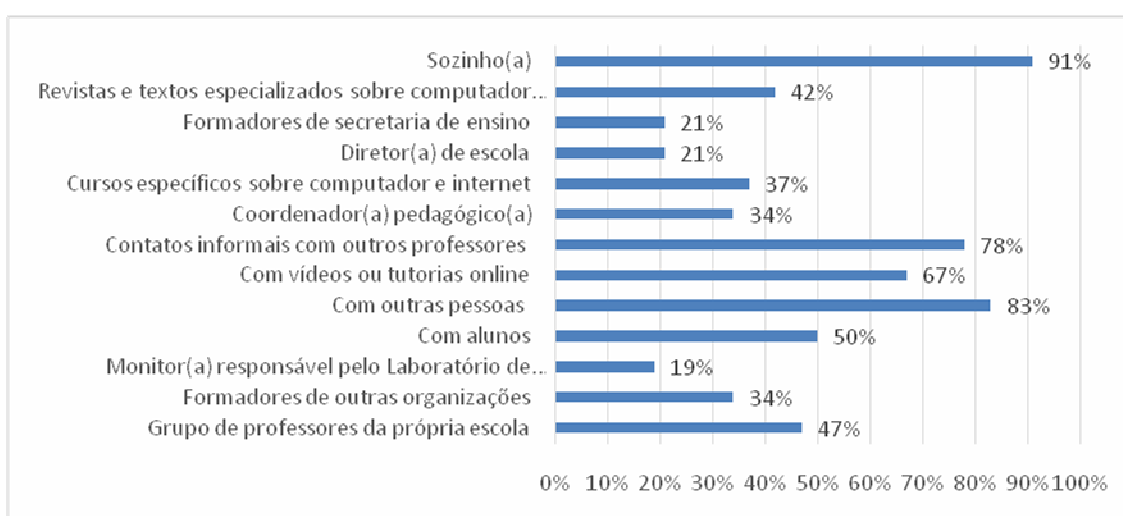


Figura 2: Professores por forma de aprendizado e atualização no uso do computador e internet.
Fonte: Comitê Gestor da Internet (GGI, br, 2016)

Link: <https://goo.gl/fG8qTw>

Notamos que predominantemente o processo de aprendizado de atualização dos professores com relação às tecnologias e mídias é por esforço próprio (91%); seguido de auxílio de outras pessoas atividades em grupos (83%) e contato informais com outros professores (78%). Percebe-se que os cursos de formação docente promovidos pelas secretarias de educação (21%) são pouco relevantes, ao passo que os contatos informais com outros professores (78%) e grupos de professores da própria escola (47%) oferece um aprendizado mais relevante. Será que se trata das reuniões de formações coletivas realizadas dentro das próprias escolas? Por meio desta pesquisa não conseguimos afirmar.

⁶Disponível em:

http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU&idUnidadeAnalise=Professor&ano=2016

O processo de revisão sistemática de literatura

Uma revisão sistemática de literatura acerca dos processos de formação continuada de professores no âmbito das mídias por meio da visão da Educomunicação ou interface da Comunicação-Educação é um meio de avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para esta área de pesquisa, identificar lacunas na pesquisa atual e fornecer uma estrutura para posicionar adequadamente novas atividades de pesquisa (KITECHENHAM, 2004).

As principais características de uma revisão sistemática de literatura são as definições de: um protocolo; estratégias de busca específicas que visam detectar o máximo de literatura relevante possível; busca documentada para que os leitores possam avaliar o rigor e a completude; critérios de inclusão e exclusão explícitos para avaliar cada estudo; especificação da informação a ser obtida de cada estudo (KITCHENHAM, 2004; BIOLCHINI et.al., 2005).

No desenvolvimento de um protocolo de revisão podemos ter componentes como as questões de pesquisa que a mesma pretende responder. Com isso as seguintes questões foram elaboradas:

1. É possível identificar trabalhos na área de interface da Comunicação/Educação ou Educomunicação sobre educação midiática?
2. Quais são as propostas de formação continuada de professores no âmbito de mídias?
3. Quais são as dificuldades que estes artigos apresentam para a formação de professores no âmbito de mídias?

Primeiramente, foram selecionadas as bases de dados eletrônicas que são relevantes para a área de pesquisa da revisão: Portal de periódicos da CAPES⁷, Revista Comunicação e Educação⁸ e SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*)⁹. A seguir, foi feita a escolha de termos ou palavras-chaves para a busca. Nessa revisão, optou-se as palavras-chave, conforme indicadas na Tabela 2. Porém, os critérios de inclusão e exclusão (próximo passo), conforme pode ser visualizado na Tabela 1, avaliaram se os artigos estariam relacionados com as questões de pesquisa acima elencadas e inseridos na interface Educação/Comunicação.

⁷A base de dados da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) foi escolhida pois conta com um acervo nacional de mais de 38 mil títulos com textos completos. Mais informações em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102. Acesso em 10 jun. 2018.

⁸A revista Comunicação & Educação foi escolhida porque publica conteúdos voltados “para área dos estudos em Comunicação, sobretudo, para as interrelações Comunicação/Cultura/Educação. (Editorial). Mais informações em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em 02 mai. 2018.

⁹A *Scientific Electronic Library Online* - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Mais informações em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

Tabela 1. Critérios de inclusão e exclusão de artigos

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
1. Ser da área de interface Educação/Comunicação e do campo da Educomunicação. 2. Formação Continuada de Professores no âmbito de mídias.	1. Trabalhos que não apresentam relação com as questões de pesquisa e objetivos do projeto. 2. Revisões sistemáticas da literatura e mapeamento de estudos.

A busca dos trabalhos foi realizada no período de maio a julho de 2018. Utilizando as palavras-chaves definidas nas bases de dados indicadas, tivemos os resultados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Resultados encontrados no primeiro levantamento nas bases de dados: CAPES, Revista Comunicação & Educação e SCIELO

BASE DE DADOS	CAPES	Revista Comunicação & Educação	SCIELO
mídia [e] professores	1.669	242	34
mídia [e] professores [e] formação	1.388	184	12
educomunicação [e] mídia	66	112	3
educomunicação [e] formação [e] professores	34	90	1
educomunicação [e] formação [e] professores [e] mídia	21	73	1
educação midiática [e] educomunicação [e] formação [e] professores	12	43	0
comunicação/educação [e] formação [e] professores	118	2.213	201
comunicação/educação [e] formação [e] professores [e] mídia	136	147	1
educação midiática [e] comunicação-educação [e] formação [e] professores	12	60	0
Total	3.456	3.164	251

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira seleção dos trabalhos ocorreu por meio da avaliação dos títulos, dos resumos e palavras-chaves, aplicando o critério de que os estudos fossem da área de Interface Educação/Comunicação e Educomunicação. Das três bases de dados – *CAPES*, *Revista Comunicação & Educação* e *SCIELO* - foram selecionadas um total de 6.871 pesquisas. A

seguir, para a primeira seleção (avaliando títulos, resumos, palavras-chaves) aplicou-se o critério de que as pesquisas deveriam ser da área de interface Comunicação-Educação e/ou Educomunicação. Das três bases de dados – CAPES, *Revista Comunicação & Educação* e SCIELO -foram selecionadas um total de 557 pesquisas. Em seguida, para a segunda seleção (avaliando títulos, resumos, palavras-chaves) aplicou-se o critério de que as pesquisas deveriam ser acerca de formação de professores, chegando-se a um total de 77 estudos. Logo após, na terceira seleção, que tem-se como critério de inclusão pesquisas que tenham formação continuada dos professores no âmbito de mídias, teve-se que realizar a leitura parcial dos trabalhos (introdução, metodologias, conclusão) e chegou-se a um total de 22 estudos. Em todas as etapas de seleção foram excluídos trabalhos que não apresentaram relação com as questões de pesquisa, revisões sistemáticas da literatura e mapeamento de estudos. A seguir, apresenta-se a Tabela 3, com a relação das bases de dados, os resultados de cada uma destas e os resultados gerais na primeira, segunda e terceira seleção.

Tabela 3. Trabalhos encontrados durante triagem de documentos

Base de Dados	1ª Seleção	2ª Seleção	3ª Seleção
CAPES	134	27	14
Revista Comunicação & Educação	221	5	3
SCIELO	202	45	5
Total	557	77	22

Fonte: Elaborada pela autora.

Após, a triagem dos documentos, a partir da terceira seleção foram identificadas categorias. Essas categorias foram elaboradas a partir das questões de pesquisa da revisão sistemática da literatura. Os artigos foram classificados conforme as categorias elencadas a seguir, mas é importante ressaltar, que alguns artigos estão incluídos em mais de uma categoria.

1. Os processos de formação continuada de professores.
2. Dificuldades e possibilidades na formação de professores no âmbito de mídias.

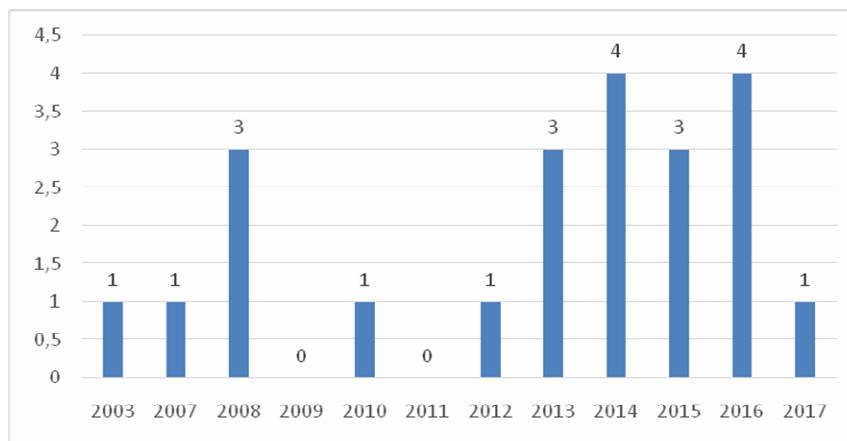
Na próxima seção serão analisados e discutidos os artigos selecionados na revisão.

Análise e Discussões

Os resultados da revisão podem ser apresentados na forma de mapas, gráficos e tabelas, junto com as discussões e conclusões (KITCHENHAM, 2004; BIOLCHINI et.al.,

2005). De acordo com os dados encontrados, os 22 artigos são relativamente recentes, sendo o mais antigo de 2010, conforme mostra o gráfico (Figura 2) a seguir.

Figura 2: Documentos classificados pelo ano de publicação



Fonte: elaborada pela autora

Relembrando as questões propostas para a pesquisa: (1) É possível identificar trabalhos na área de interface da Comunicação-Educação sobre educação midiática? Os estudos revelaram-se serem da área de interface da Comunicação-Educação sobre educação midiática.

(2) Quais são as propostas de formação continuada de professores no âmbito de mídias? A maioria dos artigos mostram que há carências no processo de formação docente inicial e que o processo de formação docente em exercício possui dificuldades de implementação. Os artigos não identificam quais são as dificuldades de implementação. A maior parte dos estudos apontam que os professores possuem poucas “competências” ao trabalhar com tecnologias e mídias, no entanto, não demonstram de maneira aprofundada como os mesmos poderiam suprir essa formação no exercício de sua profissão.

Dentro dos princípios da interface da Comunicação-Educação, com relação aos processos de formação continuada docente encontramos estudos que propuseram modalidade à distância, gamificação, a pesquisa-ação e docência investigativa e formação docente coletiva no ambiente de trabalho. A tabela a seguir, apresenta a quantidade de estudos que realizaram os processos de formação continuada de professores.

Tabela 4. Processos de formação continuada docente

Processos de formação docente	Quantidade de artigos
Modalidade de EaD	1
Pesquisa-ação e docência investigativa	1
Gamificação	1
Formação docente coletiva no ambiente de trabalho	1

Por exemplo, um artigo dos que foram consultados (1) *As competências em TIC de professores atuantes no ensino fundamental II em escolas públicas de Florianópolis* (SARTORI et al., 2016), mostra quais são as competências em tecnologias de informação e comunicação em mídias (TIC) dos docentes em uma rede de ensino no Sul país. Apresenta resultados bastante relevantes no que concerne a essas competências específicas que os professores deveriam ter com relação às TIC e mídias e identifica que um processo de formação docente auxiliaria os mesmos a ter práticas com TIC e mídias mais efetivas. No entanto, não aborda em que momento deveria ocorrer essa formação docente e como deveria ser este processo de formação.

No artigo (2) *A gamificação no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade EaD* (FONTELES, H. 2015) apresenta um curso na modalidade à distância chamando “Código de conduta na universidade” por meio do conceito de gamificação e de uma perspectiva sociointeracionista. Levanta a problemática de que a formação docente necessita de “competências” para atuar na sociedade da com disseminação de mídias, mas que para isso precisa ter uma infraestrutura compatível para isso.

O artigo (3) *Produção midiática nas escolas de educação infantil – prefeitura de São Paulo* (SANTOS, M. A. P., 2014) destaca o processo de formação continuada na educação infantil por meio de uma proposta educacional de reflexão articulada entre teoria a partir da prática do professor discutida nos próprios espaços de trabalhos dos professores.

(3) Quais são as dificuldades que estes artigos apresentam para a formação de professores no âmbito de TIC e mídias? Os artigos apresentaram dificuldades de implementação de formação de professores no âmbito de TIC e mídias, mas geralmente são apresentadas na formação inicial. As dificuldades com relação às mídias em alguns casos, em alguns artigos, passam a ser responsabilidade somente da “formação do professor”. Tecnologias e mídias na escola tratam-se de um problema mais complexo, formação docente inicial e formação docente em exercício são alguns dos fatores. Existem fatores políticos, filosóficos, econômicos, paradigmas educacionais, de infraestrutura, de práticas metodológicas, dentre outros.

Considerações finais

De acordo com os artigos analisados compreende-se a importância da busca da formação docente, principalmente inicial, apontando para a formação docente em exercício. Dentro de uma perspectiva e princípios educacionais foi possível perceber algumas propostas de processos de formação docente em exercício modalidade à distância, gamificação, a pesquisa-ação e docência investigativa e formação docente coletiva no ambiente de trabalho. A maioria dos artigos selecionados são relativamente recentes, pois temos 6 trabalhos de 2006 a 2010 e o restante dos artigos apresentam-se a partir do ano de 2012 até 2017.

Referências

- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 109, set./dez., 2009.
- BIOLCHINI, J.; MIAN, P. G.; NATALI, A. C.; TRAVASSOS, G. H. **Systematic review in software engineering**. Programa de Engenharia de Sistemas de Computação. 2005.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **LDB 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.
- CITELLI, A. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v. 7, n. 19, p. 67-85, 2010.
- FONTELES, H. A gamificação no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade EaD. **Educomunicação e diversidade**. São Paulo: APEducom, 2016. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/rosa_r_-_educucomunicacao_e_diversid. Acesso em 30 jul. 2018.
- FEDOROV, A. Media education around the world: brief history. **Acta Didactica Napocensia**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_1_2_7.pdf. Acesso em: 10 mar. de 2018.
- KITCHENHAN, B. **Procedures for performing systematic reviews**, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- PENTEADO, H. O espaço da mídia na escola. **Comunicação & Educação**, 15(2), 29-40, 2010.
- PINHEIRO, R. "José Luiz Braga", "Jorge Huergo" e "Ismar de Oliveira Soares", in A educação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica

com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. Tese de Doutorado, ECA/USP, 2013.

SANTOS, M. A. P. **Produção midiática nas escolas de educação infantil** – prefeitura de São Paulo. São Paulo: APEDucom: 2014. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/anais_v_encontro_educomunicacao_abp. Acesso em 30 jul. 2018.

SARTORI, A. S.; SILVA, E. M; HUNG, E. S.; MOREIRA, P. S. As competências em TIC de professores atuantes no ensino fundamental II em escolas públicas de Florianópolis. In: SOARES, I. O.; VIANA, C.; XAVIER, J. B. (Org.). **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: APEDucom, 2016. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4-final. Acesso em 30 jul. 2018.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, I. O. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação. **Comunicação e Educação** (USP), v. 19, n. 2, p. 135-142, 2014.

SOARES, I. O. Plano de leitura de pesquisa. In: SOARES, I. O.; VIANA, C.; XAVIER, J. B. (Org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 14-18.

SOARES, I. O. Educomunicação: de experiência alternativa a política pública. In: SOARES, I. O. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 33-41.

SOARES, I. O. “Educomunicação: ecossistema comunicativo e áreas de intervenção”. In: SOARES, I. O. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**, SP. Paulinas, 2011, 43-50.

SOARES, I.; ALMEIDA, B. Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. **Comunicação & Educação**, 17(1), 121-126, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.