

# A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E AS LENTES DA EDUCOMUNICAÇÃO: UM ENTRELUGAR DE IDENTIDADE E PROTAGONISMO

TEACHING PROFESSIONALISM THROUGH THE LENS OF EDUCATIONAL  
COMMUNICATION: AN IN-BETWEEN SPACE OF IDENTITY AND  
PROTAGONISM

Ciências Humanas • 12/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778432811](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778432811)

---

Larissa Bortoluzzi Rigo<sup>1</sup>

Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

---

## **RESUMO**

Pensar sobre o professor, identidades e desafios para emergir práticas pedagógicas inovadoras são os balizadores dessa reflexão. Nosso percurso teórico se centra em compreender a identidade e a profissionalidade do professor, requisitando esforços sob o ponto de vista teórico e de sua bagagem, que perpassa pelo terreno do social e cultural. Utilizamos a revisão integrativa para pensar essa correlação específica com a prática. Apontamos dois caminhos: o primeiro, formações continuadas e; o segundo, uma ferramenta pedagógica nas mediações do conhecimento, no entre-lugar do contexto do professor, a Educomunicação. Entendemos que as tecnologias fazem parte do cotidiano, essa área é uma ferramenta pedagógica em práticas de mediação do conhecimento, para que, na falta de políticas públicas sobre as tecnologias, os meios de comunicação atuem como aliados do processo do ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente; Identidade; Formação; Tecnologias; Educomunicação.

## **ABSTRACT**

Thinking about the teacher, identities, and challenges in developing innovative pedagogical practices are the guiding principles of this reflection. Our theoretical approach focuses on understanding the teacher's identity and professionalism, requiring efforts from both a theoretical perspective and their background, which encompasses the social and cultural realm. We used an integrative review to consider this specific correlation with practice. We point to two paths: the first, continuing education; and the second, a pedagogical tool in the mediation of knowledge, in the in-between space of the teacher's context: Educommunication. We understand that technologies are part of everyday life; this area is a pedagogical tool

in knowledge mediation practices, so that, in the absence of public policies on technologies, the means of communication act as allies in the teaching and learning process.

**Keywords:** Teacher professionalism; Identity; Training; Technologies; Educommunication.

## 1. INTRODUÇÃO

Gritos, conversas altas, corredores e pátios cheios, a curiosidade, um mundo 'de faz de contas', olhares desconfiados ou até mesmo apaixonados, o que permeia o contexto de uma escola? Quem são os atores principais desse cenário tão rico em vivências? É justamente sobre este contexto que iremos pautar nossa reflexão, uma vez que nosso objetivo é refletir sobre a prática docente. Para dar conta desse percurso, vamos entender quem é esse professor(a) e junto com ele, os outros atores, como a comunidade escolar, que aqui será entendida pelo todo que compõe uma escola, sejam professores, gestão escolar e ainda os alunos, que serão identificados como crianças e adolescentes.

Já que estamos determinando nosso lugar de fala, é válido ressaltar que os vocábulos que mais se repetirão neste artigo são: professor (no sentido masculino para abranger ambos os gêneros), crianças e adolescentes, pois não estamos nos direcionando para Educação Infantil, séries iniciais e finais ou Ensino Médio, mas sim, para o contexto escolar como um todo. Além disso, entendemos que a concepção de escola como lugar de transmissão de conhecimento é ultrapassada, por isso, outra expressão recorrente é ensinar e aprender, porque partimos do pressuposto que o professor não é um mero repassador/transportador de conteúdos, mas sim, uma figura que tanto ensina, quanto aprende e, por isso, utilizamos de

forma recorrente também a mediação. Percebemos, com isso, que o conhecimento é sempre fruto de trocas, um processo vivo que respeita a realidade e o contexto das turmas, das crianças e dos adolescentes.

Para essa reflexão, buscamos o entre-lugar, como o vocábulo utilizado por Nóvoa (2017), um lugar de ligação e articulação das práticas pedagógicas. Em termos práticos e metodológicos, utilizamos a revisão integrativa, que admite a abrangência dos estudos, para compreendermos de forma ampla e completa os temas investigados. Souza, Silva e Carvalho (2010) definem a revisão integrativa como um método que possui seus subsídios nos resultados e um resumo de estudos que se relacionam a prática.

Balizamo-nos então, na revisão integrativa para refletirmos acerca das inquietudes em torno das práticas docentes e pedagógicas. A correlação específica com a prática se dá em apontar dois caminhos: o primeiro, com as formações continuadas, já que não identificamos políticas públicas que deem conta das tecnologias no ambiente escolar e; em segundo, uma ferramenta pedagógica nas mediações do conhecimento, no entre-lugar do contexto do professor, a Educomunicação.

Pensando nessas inquietudes é imperioso considerar que a profissão docente, os desafios e as perspectivas futuras são objeto de inúmeros estudos e apontam para a necessidade sobre sua configuração e práticas. Entendemos que as práticas pedagógicas se renovam a partir da formação de professores para o trabalho pedagógico, para isso, “é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1128). É justamente pensando nesse contexto de

realidades permeadas pelas tecnologias que entendemos e inserimos um lugar para a área que congrega um diálogo mais efetivo e próximo de professores com as crianças e adolescentes: a Educomunicação.

Para dar conta desse percurso, iniciamos com as conotações das práticas docentes, do entendimento do que é a identidade deste professor, qual o seu lugar de pertencimento dentro do contexto escolar, para, por fim, chegarmos às interligações das formações continuadas para o fazer pedagógico inovador, com os caminhos e lentes da Educomunicação.

## **2. MUITAS VIDAS SE TRANSFORMAM NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Quem é a figura do professor? É um mestre? Orientador? Facilitador? O que significa professorar? Qual é a profissionalidade docente? Em que consiste o ato do trabalho pedagógico? Quais as práticas de ensino são inseridas no dia a dia desses atores? Questionamentos como estes não são desatualizados e tampouco utilizados fora do contexto atual. Este é um debate amplo e complexo, sobretudo acerca da profissionalização, da profissão e profissionalismo dos professores.

Quando se pensa em todos esses pontos, é iminente refletirmos sobre quem é este professor, qual a sua identidade. Nóvoa (2017) defende a ideia de Claude Dubar, de que existem múltiplas identidades e que isso é um processo contínuo da existência humana. Silva (2014), a partir dos estudos culturais, traz um exercício de compreensão das identidades, no plural, porque possuem a relação dicotômica do “eu” e do “nós”, definidos em uma cultura que

carrega a construção de significados que dão sentido ao mundo social. Assim, a identidade entendida nessa reflexão é uma construção simbólica e social. Simbólica por se utilizar da simbologia humana, um exemplo simples são os conceitos produzidos pela figura masculina, que carregam consigo essa identificação da masculinidade. Já o social, tem a relação direta com o conceito de cultura, entendida aqui como um modo de vida, ou ainda uma “forma de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Silva, 2014, p. 41). Então, o conceito de identidade que é discutido por Tomaz Tadeu Silva (2014), a partir das análises de Kathryn Woodward e Stuart Hall, com interesses em Estudos Culturais, observa as visões de identidade, a relação entre identidade e diferença, por meio das condições sociais e materiais, perpassando pela manutenção das identidades na base social e simbólica e, ainda, na unificação da identidade, não como um fim, mas pela relação com elas.

Nosso objetivo não é esgotar as articulações em torno do conceito de identidade, mas sim, trazê-lo para refletir: como é a identidade deste professor e em que medida essa identidade molda suas práticas pedagógicas? Como esse ator desenvolve sua metodologia em relação ao processo de mediação do conhecimento? As identidades são construídas, estão em constante mudança e, por isso, não são fixas, elas são um processo de produção e o entrelugar docente é uma ligação das dimensões pessoais e profissionais, ou entre aquilo que ensinamos e o que de fato somos (Nóvoa, 2017), ou seja, a nossa identidade.

Pichai (2010) destaca outro ponto relevante sobre os entrelugares: o ambiente de trabalho está se tornando cada vez mais complexo e multifacetado, caracterizado pela flexibilidade, incertezas e transitoriedade. Não somente no contexto escolar e ambiente de trabalho, mas, na sociedade e como um todo. Então, é preciso considerarmos o contexto da comunidade escolar, para além das identidades docentes também há as identidades das crianças e adolescentes que estão inseridos no processo de aprendizagem. O professor media o conhecimento e precisa dar conta das relações interpessoais, produzidas justamente pelas identidades. Muito além do processo de ensino-aprendizagem, estão os interesses, conflitos e tudo que envolve a vida cotidiana. A escola é um espaço composto por muitos atores e, junto com eles, suas histórias, bagagens e identidades culturais. “Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente deve ser levado em conta na hora de analisar a profissionalização docente” (Garcia, 2010, p. 13).

Ao conceber a profissionalidade como uma prática que não é estática, pelo contrário, busca o movimento, novas interações, lugares e sentimentos, contraria-se a histórica premissa construída para o trabalho do professor, “materializada na ideia de que a função docente se resume em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam” (Cunha, 2008, p. 15). Partimos, então, do entendimento que a profissionalidade é essa premissa que abarca a grandiosidade das práticas docentes, das inter-relações pessoais entre professores, crianças, adolescentes e a comunidade escolar como um todo, apresentando todos os desafios da vida cotidiana e da construção de sentidos e significados nesse

meio. Ou como pontua Menslin (2012), é preciso competências para os desafios que são complexos e dinâmicos.

Outros aspectos ainda precisam ser considerados quando pensamos no contexto identitário dos atores envolvidos nesse processo, como, por exemplo, os conhecimentos empíricos abordados pelo professor. Garcia (2010) discorre sobre quais são os tipos e pontua o primeiro como o conhecimento mais denso e profundo sobre o assunto. Essa autoridade para desenvolver uma temática pode ser entendida até mesmo como um reconhecimento social. No entanto, o domínio de um determinado assunto, não é sinônimo da qualidade do ensino. “Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e de como se ensina” (Garcia, 2010, p. 13). Nesse ponto, temos a comunicação proposta pelo professor e o significado que é compreendido, a partir da sua fala/explicação.

Nóvoa (2017) traz muitos exemplos, de médicos e professores, aqui ousamos aproximar os professores das profissões que lidam com os sentimentos, como psicólogos. Dentro da sala de aula, o professor precisa administrar e, por vezes, entender dos sentimentos, atuar como um consultor, para além de toda a exposição metodológica de conteúdos e saberes, também com as vidas das crianças e adolescentes.

Como já abordamos, não possuímos uma identidade, mas sim, formamo-nos a partir delas e, se é desse modo, os alunos trazem consigo a bagagem de suas famílias e de seu meio de convivência. Por isso, aproximamo-nos do entendimento de Nóvoa (2017), quando aborda que o professor lida com as situações da vida

humana. São os conflitos internos de crianças e adolescentes que permeiam a bagagem cultural de suas famílias e que estão incutidas dentro do espaço escolar, muito além dos conhecimentos empíricos e os domínios dos assuntos explanados em sala de aula. Por isso, é fundamental considerar a comunidade escolar como um espaço integral de desenvolvimento, no qual se promove a independência e o protagonismo em diversas áreas, indo além dos conteúdos previstos nos programas das disciplinas.

A profissionalidade docente envolve, então, todo o contexto e ainda o conhecimento empírico que precisa ser mediado, não transmitido/repassado. As crianças e adolescentes não são vistas como alunos que recebem esses conhecimentos de forma passiva, pelo contrário, eles precisam ser olhados como protagonistas e ativos desse processo, que envolve o aprender. Justamente quando falamos desse protagonismo que é ainda mais latente a figura do professor no entendimento dos contextos e dos interesses dessas crianças e adolescentes. Conhecer as culturas e realidades, aproxima e torna esse processo mais participativo e inclusivo.

Como, então, congregar todos esses aspectos: o conhecimento que precisar ser partilhado pelo professor, a mediação nos contextos vividos pelas crianças e adolescentes junto com as suas bagagens culturais, em uma linguagem que crie aproximação, confiança e estabeleça o respeito mútuo? É neste ponto que trazemos como um caminho, uma lente para ensinar/aprender, uma área que pode aproximar cada vez mais os professores das crianças e adolescentes: a Educomunicação.

### **3. FUTURO DA PROFISSÃO: AS LENTES DO ENSINAR E DO APRENDER PELO VIÉS DA EDUCOMUNICAÇÃO**

Olhar as crianças e adolescentes como “parceiros de trabalho” e não “aluno-objeto” (Demo, 1998, p. 30) significa percebê-los como “aluno-sujeito” ou, nas palavras do autor, “aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo”. Pensando nesse sentido, é evidente que entender o protagonismo das crianças e adolescentes é um convite para pensar na identidade deste professor. É possível investirmos em uma educação que almeje o protagonismo sem ter um professor que seja um exemplo? Exemplo não como um modelo a ser seguido, mas que sirva de inspiração para seus pares, para a comunidade escolar e para as crianças e adolescentes.

Eis aqui outro ponto fundamental para essa reflexão: se não há políticas públicas que valorizem o ambiente tecnológico para o ensinar e aprender, se não há esse acompanhamento dentro e fora da comunidade de aprendizagem, só será possível pensar em um ambiente transformador, que privilegie o protagonismo das crianças e dos adolescentes, mediante as constantes formações e atualizações para os professores. A profissionalidade docente perpassa por essas formações, os momentos de parar e pensar sobre as práticas cotidianas. Um professor que segue seu modelo de mediação do conhecimento, sem atualizar seu repertório, não pode ser considerado um protagonista dentro da sua profissionalidade. “A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (Nóvoa, 2017, p. 1131), mas sim, as formações se configuram como condições de renovação, recomposição do trabalho pedagógico, tanto nos planos individuais desses professores, quanto, no coletivo. “Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1128) e o que faz sentido para

essa reflexão não são os estudos de “fora” da profissão, mas a forma como a profissão incorpora na sua rotina, nas suas dinâmicas de pesquisa:


*O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a nos conhecer como professores (Nóvoa, 2017, p. 1128).*

A formação continuada que é reforçada por Nóvoa (2017) busca a competência profissional, já que dentro do processo do ensino-aprendizagem é preciso inserir a capacidade de improvisar, decidir os caminhos, pensar no contexto das turmas, nas identidades das crianças e adolescentes. Isso só é possível por meio de um repertório de práticas pedagógicas, por isso, as formações e atualizações se tornam tão expressivas. Ou como defendem Link, Quadros e Lopes (2024, p. 06), “é no âmbito da formação docente que emerge o debate como estratégia de ensino-aprendizagem para o ato comunicativo em sala de aula; assim, o debate se estabelece como uma ferramenta que empodera as habilidades comunicativas dos indivíduos”.

Pensando em todas essas reflexões, primeiro da profissionalidade do professor, das identidades que compõe todo o contexto da comunidade escolar e das constantes formações para garantir que tudo isso ocorra, dispomos de outro caminho. Este, que pode estabelecer um diálogo, uma aproximação ainda mais intensa sobre o contexto e colaborar para o repertório do dia a dia, uma prática pedagógica inovadora que propicie encantamento em todas essas relações: a Educomunicação.

Se estamos pensando em práticas pedagógicas inovadoras, antes de iniciarmos as reflexões sobre a Educomunicação, precisamos falar sobre o conceito de inovação. Ao longo das décadas, a sua terminologia se volta ao contexto de produção, inserido no mercado de trabalho, em específico, às estruturas das organizações, aos processos, às vendas, dentre outros. Mas, mesmo com o contexto socioeconômico que se alicerça dentro do conceito de inovação, podemos traduzi-lo para o cenário educacional. Entendemos que a inovação está voltada a novas combinações e que essas são distintas de invenções. A invenção é o estágio de desenvolvimento de uma nova ideia, por sua vez, a inovação precisa ir além da nova ideia, ela se conecta com a prática que está inserida. Tigre (2006) compreende que inovar é solucionar um problema.

Pensando no conceito, o Manual de Oslo, que é a fonte internacional de diretrizes e discute os usos e dados para inovação, sobretudo nas indústrias, propõe:



*Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas (OECD, 1997, p. 55).*

Ao analisar as propostas do Manual de Oslo, que mede o impacto da inovação principalmente no contexto econômico e industrial, surge a reflexão: de que forma a inovação pode contribuir para a escola, seja na otimização de processos burocráticos ou no fortalecimento das relações humanas e interpessoais? Ou ainda, propor um novo método organizacional para as práticas de ensino? Como evoluir as relações de trabalho? Essas são indagações que permitem inserir as práticas de inovação, pois se trata de evoluir sobre cenários existentes, ou mensurar ideias e soluções para situações já recorrentes do dia a dia.

Pensando nesses questionamentos, entendemos que o conceito de inovação se aplica diretamente nas escolas, porque também são instituições que demandam de organização. Justamente com esse olhar, utilizamos o conceito de inovação como algo que traduz uma maior interação e pode facilitar na promoção de aprendizagens, de forma mais autônoma e protagonista, das crianças e adolescentes, em um conceito que pode garantir, inclusive, novas ideias para o contexto como um todo, não apenas na relação professor-aluno. Não é nosso objetivo explorar todo esse contexto, por isso, voltamo-nos em específico para pensar a inovação com as práticas pedagógicas e as tecnologias.

Após refletirmos sobre nosso entendimento de inovação, retomamos o conceito de Educomunicação, uma abordagem inovadora e estratégica dentro do método organizacional. Fundamentada na inovação, a Educomunicação se dedica ao uso da linguagem nos contextos escolares, criando espaços para que crianças e adolescentes construam seu protagonismo por meio da comunicação. Além disso, é essencial compreender o papel das tecnologias nesse cenário, considerando sua influência nos cotidianos escolares e na forma como os alunos interagem com a informação.

Para aprofundarmos essa discussão é necessário examinar os processos que sustentam a Educomunicação. Nesse sentido, Soares et al. (2014, p. 19) destacam a crescente relevância da educação “com e sobre a mídia”, enfatizando a força e legitimidade que essa temática vem adquirindo, especialmente nas últimas décadas.

A partir de contribuições históricas, o autor aponta que, em 1970, a relação entre comunicação e educação era discutida em países como Inglaterra, Austrália e Canadá. Nos Estados Unidos, a temática teve reconhecimento e valorização somente com a dependência dos governos. Já na América Latina, especificamente no Brasil, as áreas ficaram restritas a trabalhos de organizações não governamentais e àqueles com finalidades acadêmicas. “No entanto, a partir da contribuição destas Organizações não Governamentais (ONGs) e dos acadêmicos, avançam as políticas públicas no setor, como comprova o projeto Nas Ondas do Rádio (Prefeitura de São Paulo)” (Soares et al., 2014, p. 19). No Brasil, com os avanços, a educação, atuando frente a uma recepção que é crítica e ativa de mensagens, recebeu incentivos por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com um manual para

incentivar professores a promover uma “Educação Midiática” (Soares et al., 2014).

Soares et al. (2014) sinalizam que as ponderações sobre a Educação Midiática, desde o início, envolvem três vertentes: moral, cultural e midiática e/ou educomunicativa. Sobre essa última, consolidou-se na América Latina na década de 1980. Como objetos centrais possui o acesso a palavra, ou como explicitam Soares et al. (2014, p. 21): “Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, através da educação, o ‘acesso à palavra’, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos”. Por esse entendimento, o foco não é a Mídia em si, mas o processo comunicativo.

Dessa forma, o processo de consolidação das interfaces entre comunicação e educação se estabelece como um conceito analisado por Soares et al. (2014), que tem refletido sobre a importância de fortalecer a capacidade de expressão de crianças e adolescentes. Para alcançar esse objetivo, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal e familiar até a escolar e a midiática de massa (Soares et al., 2014). Nesse contexto, a comunicação assume um papel central, não apenas como meio, mas como prática essencial para a valorização das expressões sociais.

A produção e o reconhecimento de expressões sociais são outra pista da relação que a Educomunicação possui, como uma lente a ser utilizada por professores dentro das suas práticas pedagógicas. Dito isso, se a Educomunicação se centra em ações que são inclusivas, democráticas, criativas e midiáticas, o papel do professor se revela em valorizar ações de mediação, que podem ser facilitadas

por mecanismos do seu convívio, como a utilização das tecnologias no contexto escolar, um exemplo podem ser as análises em torno dos veículos de comunicação, para que os alunos tenham uma maior criticidade em relação a sua realidade, oportunizado o diálogo, a reflexão, por meio das ferramentas de comunicação e das tecnologias.

Sob essa ótica, o professor aparece como um agente transformador que visa a integração entre o processo de formação e a aprendizagem dos sujeitos. O engajamento frente a essas práticas fomenta o diálogo e oportuniza as relações com a educação, formando o que Soares et al. (2014) compreendem como um 'ecossistema comunicativo', ou seja, a organização do fluxo de relações que despontam nos ambientes comunicativos e educacionais.

O caminho indicado pelo autor perpassa a Educomunicação como um direito social. Nas palavras de Soares et al. (2014, p. 27): "como um espaço de produção de sentidos decorrentes do reconhecimento da essencialidade do direito à comunicação em todos os espaços da vida social". O papel do professor se torna cada vez mais importante, tendo em vista que representa um interlocutor, pois é por meio de suas ações que o protagonismo ganha visibilidade e interpretações. Cabe ao professor o papel, justamente, de mediar e atuar de forma integrada, articulando diferentes linguagens, a partir de uma sólida formação humanística.

Reforçamos aqui, novamente, a importância das formações, das constantes atualizações dos professores, porque se configuram como principais articuladores da produção de saberes cotidianos dessa formação humana, que vai muito além da transmissão de

conteúdos e conhecimentos. A função pedagógica é percebida nos conhecimentos que são socialmente construídos e legitimados por meio da cultura e dos contextos oriundos das realidades das crianças e adolescentes. A profissionalidade é uma função que se traduz, sobretudo, para reformular os saberes, gerando significados, já a educação é, na perspectiva aqui adotada, um conhecimento do social e do cultural.

As interfaces entre a Comunicação e Educação, por meio dos processos da Educomunicação, relacionam-se, sobretudo, na missão de atuar na formação de cidadãos conscientes, sujeitos ativos no ambiente social. O exercício da prática profissional se consolida como um compromisso que é pautado por ações educacionais, que visam a divulgação de ações, promovendo e investindo na criticidade e em valores humanos, tal como corroboram Citelli, Soares e Lopes, (2019, p. 15):

*O que localizamos é um fenômeno amplo, de natureza cultural e sociotécnica, a pedir novos aportes para a compreensão do lugar da comunicação no interior de um ecossistema complexo, certamente solicitando outro tipo de tratamento dos fenômenos educativos, mesmo os formais. Assim, trata-se de promover, por meio de estratégias multi-inter-transdisciplinares, diálogos e encontros (e possíveis desencontros) da comunicação, uma dimensão social estratégica no mundo hodierno, com a educação. O trânsito entre as áreas, como se percebe, é mais difícil do que a execução de programas localizados (e necessários) voltados à educação para os media.*

As instâncias reflexivas que os autores denominam de “multi-inter-transdisciplinares”, tornam-se evidentes quando os professores utilizam o conhecimento sobre o contexto em que as crianças e adolescentes estão inseridos, ou seja, aquele sobrevoo pedagógico de início de ano, para identificar quais são os perfis, gostos, identidades das turmas. Munidos dessas informações, a Educomunicação lança seu papel de traduzir uma prática que aproxima, com uma linguagem acessível, utilizando a realidade do dia a dia, aliado ao tecnológico, tão usual para crianças e adolescentes. A comunicação e o diálogo sobre os conhecimentos empíricos, alusivos a cada faixa etária, torna-se fluída e se concretiza no ato do ensinar e aprender. Ou ainda, nas palavras de Citelli, Soares e Lopes, (2019, p. 16): “Isso implica participação e envolvimento nos objetos de estudo educacionais, isto é,

requer efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre o aluno pesquisador e os sujeitos sociais da pesquisa”.

Um exemplo simples da utilização destes recursos “multi-interdisciplinares” que abarca muitos aspectos para fins didático-pedagógicos, são vídeos, campanhas publicitárias, “leitura e produção de memes, montagem de blogs, elaboração de roteiros para programas de televisão ou rádio, criação de histórias postadas em redes sociais etc.” (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p. 19). Todas essas, marcadas pelas linguagens e dispositivos comunicacionais, ou ainda, por essa ambiência tecnológica, tão atuante em nossa sociedade.

No entanto, mesmo com a presença, cada vez mais acentuada dos recursos tecnológicos no universo da comunidade escolar e da sociedade como um todo, a experiência em sala de aula nem sempre se atenta a tais passagens e tende a restringir

*[...] a circulação das linguagens à modalidade verbal (cuja importância é inequívoca), deixando escapar as ricas sugestões permitidas pelos planos icônicos, cromáticos, sonoros etc. Daí decorre, por exemplo, o tom dominante da aula expositiva, do livro didático, enfim, das estratégias que, ao enfraquecerem o caráter multidimensional da linguagem e das próprias intermediações franqueadas pelos dispositivos da comunicação, contribuem para aumentar certas fraturas entre as expectativas dos jovens e os imperativos canônicos da instituição escolar. É imperioso perceber que o vasto aparato da comunicação, do qual evidenciamos duas dimensões integradas, uma que enseja o discurso pedagógico – centrado no verbum – e outra concernente aos mecanismos de mediação técnica, ou melhor, de mediação da tecnicidade, já fazem parte da vida dos docentes e discentes: todavia, tal reconhecimento não registra maiores continuidades quando está em jogo o cotidiano das salas de aula (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p. 19-20).*

As inquietações dos autores quanto ao uso de estratégias que, em algumas situações, podem “enfraquecer” o caráter inovador das práticas pedagógicas nos levam a refletir sobre até que ponto o uso das tecnologias — aqui representadas pela área da Educomunicação — pode, de fato, ser considerado inovador. Nesse ponto, significa utilizar as tecnologias de forma assertiva e inclusiva com as práticas pedagógicas. É então que nos questionamos, é possível inovar com

o simples? O que podemos conceituar como simples? Para expormos nosso raciocínio, vamos pensar no exemplo de um professor que está trabalhando os números com o 1º ano do Ensino Fundamental, a cena clássica de uma sala de aula, uma criança sentada atrás da outra, a sala toda constituída em filas. Para abordar o conteúdo, o professor expõe os números copiados no quadro de giz e começa, com a sua régua, a apontar para que as crianças e adolescentes decorem todos aqueles números. Passada essa cena, vamos inserir as tecnologias para transformar esse ambiente com a inovação. Dessa vez, a exposição dos números se dá por meio de uma imagem ampliada e não mais no quadro com o giz. Temos então um processo inovador com a utilização das tecnologias? Ou, apenas, alteramos o meio de exposição dos conteúdos? Qual o papel do professor? Quais os papéis dessas crianças e adolescentes, que recebem os conteúdos de forma totalmente passiva?

Por isso, entendemos que a utilização das tecnologias por meio de processos Educomunicativos se apresenta como um caminho para envolvermos a inovação e a simplicidade nas práticas pedagógicas. Inovar é um vocábulo entendido nessa reflexão como sinônimo de inclusão, participação, protagonismo, engajamento e, sobretudo, mediação do conhecimento. Teremos práticas inovadoras e, ao mesmo tempo, acessíveis se crianças e adolescentes tiverem a oportunidade de construir conhecimento de forma ativa. Acessíveis, porque entendemos que a integração das tecnologias e da Educomunicação não exige recursos tecnológicos grandiosos, mas sim sujeitos engajados e participativos nesses processos.

Dispender um olhar sobre as mudanças tecnológicas, considerando a presença massiva dos meios de comunicação em nosso meio, é uma prática que se utilizada de acordo com os preceitos da

Educomunicação, pode ser considerada como interação para uma verdadeira comunicação crítico-reflexiva e um ato inovador, pois promoverá o principal: o ensino-aprendizagem não restrito aos conteúdos empíricos, mas sim, a formação para a vida.

Por fim, cabe destacar, é claro, respeitando as generalizações, que estamos na presença de uma geração que a primeira infância já nasce com a tecnologia em seu meio. Neste ponto, temos o desafio proposto pelo uso da tecnologia, se por um lado, ela está, literalmente na palma da mão, mas a facilidade de manuseio, não significa uma consciência sobre a sua utilização e menos ainda, a democratização dos processos comunicacionais. Por isso, a Educomunicação se destaca como um campo essencial para a formação de professores, contribuindo para a construção de um vínculo entre o cidadão e a sociedade. Trata-se da valorização do protagonismo, fundamentado no diálogo, na intervenção crítica e nos princípios da cidadania.

#### **4. REFLEXÕES FINAIS**

A identidade e a profissionalidade do professor requisita esforços sob o ponto de vista teórico e de sua bagagem, que perpassa pelo terreno do social e cultural. Refletir sobre quem é este professor, quais são as identidades e quais os desafios para emergir práticas pedagógicas inovadoras se configuraram como os balizadores dessa reflexão. Por isso, nesse texto, intentamos sinalizar alguns percursos capazes de contribuir para o aprofundamento complexo do seu papel, frente a tantos desafios com crianças e jovens.

A partir do olhar de Citelli, Soares e Lopes (2019), entendemos a Educomunicação em duas dimensões, que exploramos nessa

discussão: uma no discurso pedagógico, no processo de mediação do conhecimento e; a outra nos mecanismos técnicos para que ocorra essa mediação, ou seja, a utilização das tecnologias frente ao contexto escolar. Dito isso, inscrevemos duas grandes prerrogativas desta reflexão: a) a profissionalidade docente, que é vista como mediadora do conhecimento para crianças e jovens, e busca desenvolver neles o protagonismo para que construam o seu conhecimento, não restrito a conteúdos programáticos, mas conteúdos que envolvem a formação para a vida, que considera o meio social e as suas formas de buscar sentido no meio cultural.

O primeiro passo para o aluno crítico, independente, cidadão para a vida, é ter um professor que seja uma inspiração. Eis o ponto fundamental para que a profissionalidade seja assim entendida e elucidada, por isso, defendemos que formações contínuas se constituem em uma referência para que os professores possam refletir suas práticas e buscar a inovação pedagógica. Aqui reforçamos o entendimento do conceito de inovação, de forma muito simples e aplicada ao dia a dia, como um modo de emprestar o meu olhar, a minha identidade, e as minhas bagagens culturais, para que a comunidade escolar identifique, dentro das suas práticas, essa aplicação. Em um processo formativo, essas são as sinalizações de mudanças de perspectivas, porque, abro meu conhecimento até então restrito, para novas práticas; b) é um caminho de um campo que vem se construindo como uma nova área do conhecimento: a Educomunicação. Partindo do entendimento que as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano, essa área é utilizada como uma ferramenta pedagógica em nossas práticas de mediação do conhecimento, para que os meios de comunicação atuem como aliados, constituindo uma humanização cada vez mais atenta para os contextos sociais e de vida, do ato de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12–25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330/159511>.

Acesso em: 27 set. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 6, 2008. Disponível em: [https://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](https://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf). Acesso em: 29 abr. 2026.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de**

**Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINK, Raymi de Fátima; QUADROS, Silvia Cristina de Oliveira; LOPES, Betânia Jacob Stange. Impacto dos debates na sala de aula: produção textual e a formação docente. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19111>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MCLUHAN, Marshall. **O meio é a mensagem**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MENSLIN, Douglas. **O que esperam de mim na gestão escolar**. Curitiba: MM, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OECD. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. Paris: OECD, 1997. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/2dfa098f-0f03-407c-b38a-6707624594f4/content>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PICHAU, Sundar. Sundar Pichai as VP of Product Management at Google. 2010. Disponível em: <https://whatishappening.org/sundar-pichai-google-may-2010/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Cassia Baldini; HOGA, Luiza Akiko Komura; PEDUZZI, Marina; SANGALETI, Carine; YONEKURA, Tatiana; SILVA, Deborah Rachel Audebert Delage. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335–345, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000200020>.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>.

TIGRE, Paulo Bastos. **Gestão da inovação:** a economia da tecnologia no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

---

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação Social. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

