
A dimensão comunicacional do discente na produção científica em Educação Profissional e Tecnológica de 2013 a 2018¹

Hericley Serejo Santos²

Ana Maria Leite Lobato³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém, PA

RESUMO

A Educação Profissional se constitui, historicamente, como uma parte do campo da ciência da educação marcada por disputas de interesse e de poder. Nesse contexto, o projeto societário da Rede Federal de Educação dedica-se a uma formação pautada na emancipação do cidadão. Considerando as contribuições da Educomunicação a esse projeto, o presente artigo buscou compreender como se dá a abordagem da dimensão comunicacional voltada ao discente da Educação Profissional nas produções científicas publicadas nos últimos cinco anos no Portal de Periódicos da CAPES. Das 191 publicações, apenas uma discutiu a relação entre os dois campos em uma perspectiva implicitamente educomunicativa, demonstrando que é necessário expandir o olhar sobre as dimensões que precisam ser desenvolvidas no indivíduo para contribuir com o seu processo de emancipação e superação da apropriação de sua subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional; comunicação; dimensão comunicacional.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de compreender como se dá a abordagem da dimensão comunicacional do discente na produção científica em Educação Profissional e Tecnológica, tendo como referência as contribuições de Nosella (2007), que apresenta a Comunicação como uma das três dimensões da categoria trabalho. Para isso, pesquisamos no Portal de Periódicos da CAPES⁴ os artigos publicados nos últimos cinco anos (2013-2018), utilizando as palavras-chave “Comunicação” e “Educação Profissional”, de forma a identificar estudos que demonstrem a interface entre esses dois campos em uma perspectiva educomunicativa, na qual se considera como parte da formação a

1. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2. Relações Públicas no Instituto Federal do Pará, Campus Breves, e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IFPA, Campus Belém, e-mail: hericley.serejo@ifpa.edu.br.

3. Orientadora do Trabalho. Professora doutora titular do Instituto Federal do Pará, Campus Belém, e docente no ProfEPT, e-mail: ana.lobato@ifpa.edu.br.

4. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 27 de outubro 2018.

compreensão e a apropriação das linguagens midiáticas para promover o direito à comunicação e a cidadania.

Desde os estudos de Paulo Freire, a relação entre a Comunicação e a Educação é discutida como um campo de mediação capaz de contribuir com a prática educativa e a formação dos sujeitos. Para o autor, as duas áreas se encontram em um campo de diálogo, por entender que o processo de ensino e aprendizagem não se limita à transferência de saber, mas acontece a partir da busca dos sujeitos por significações, em uma relação dialógica (CORRÊA, 2017). Essa relação levou ao surgimento da Educomunicação, um campo epistemológico com bases conceituais cada vez mais consolidadas a partir de produções científicas de autores latino-americanos, como o pesquisador brasileiro Ismar Soares (2000; 2014), cujo estudos estão estruturados à luz da Teoria das Mediações Culturais (BARBERO, 2000).

A Educação Profissional, como uma parte do campo da ciência da Educação, conta com especificidades e é marcada historicamente por disputas de interesse e de poder. Em seu trajeto, de acordo com as políticas educacionais vigentes, reforça a dualidade estrutural, que estabelece condições distintas para uma educação voltada à classe trabalhadora e outra à classe dominante (GRABOWSKI; KUENZER, 2016). Em contrapartida, o projeto societário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao qual nos filiamos, busca dedicar-se a uma formação integral, omnilateral, pautada na emancipação do cidadão, configurando-se como um movimento contra hegemônico ao capital. Nesse sentido, a educação supera a perspectiva do ensino como campo de desenvolvimento de competências e habilidades para atender somente a demandas do mercado de trabalho, e passa a ser compreendida como um meio destinado ao processo de formação do indivíduo para assumir o papel de cidadão consciente da própria capacidade de transformação da realidade.

A partir dessa compreensão relacional dialógica, entendemos ser necessário desenvolver a dimensão comunicacional do discente, ou seja, ensiná-lo a comunicar-se, a expressar-se e a interagir com a natureza e com os demais indivíduos para construir a própria existência por meio do trabalho (NOSELLA, 2007). Nossa busca será por respostas ao seguinte questionamento: como se dá a abordagem da dimensão comunicacional do discente na produção científica em Educação Profissional e Tecnológica? Em nossa abordagem, fazemos um levantamento teórico que discute as bases conceituais e o projeto societário da Educação Profissional e Tecnológica, a partir

de autores como Gaudêncio Frigotto (2001; 2009), Marise Ramos (2007), Acácia Kuenzer e Gabriel Grabowski (2016) e Paolo Nosella (2007), e o complementamos com a apresentação do campo epistemológico da Educomunicação como tentativa de localizar elementos que apontem para a possibilidade de estabelecermos uma relação entre os dois campos capaz de contribuir significativamente com o projeto societário proposto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O projeto societário da Educação Profissional e Tecnológica

O percurso histórico da Educação Profissional no Brasil nos apresenta importantes fatores que ajudam a compreender o estabelecimento de um projeto societário voltado ao trabalho e à emancipação do cidadão. De acordo com Tavares (2012), no esforço de identificar as etapas históricas que levaram à evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, essa proposta de educação foi criada para atender àqueles que viviam à margem da sociedade. Somente com a chegada das primeiras indústrias, no fim do século XIX, é que a profissionalização passa a receber maior atenção devido à realidade fabril que se instalava. A regulamentação do Ensino Profissionalizante, no entanto, ocorreu apenas na década de 1990 a partir das mudanças na legislação baseadas no sucateamento e privatização de instituições do Estado, com o objetivo de reduzir gastos públicos e favorecer a rede privada. Iniciou-se, então, um movimento que Grabowski e Kuenzer (2016) chamam de conformação de subjetividades flexíveis e Tavares (2012) denominou como “o trabalhador de novo tipo”, onde, ao estar alinhado às demandas do mercado de trabalho, o indivíduo se responsabiliza pelas competências profissionais e por sua empregabilidade.

A partir de 2000, a Rede Federal passou por reformulações até assumir o papel de “promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais” (TAVARES, 2012, p. 10). O novo momento é marcado por uma expansão que permitiu que, até 2010, a Rede contasse com 366 unidades, uma ampliação correspondente a 150% em relação à realidade vivida de 1909 a 2002 (TAVARES, 2012). Não apenas em quantidade, a evolução dos Institutos Federais se deu, em especial, na concepção pedagógica, onde o foco passou a ser o “fortalecimento da relação entre Educação Profissional e educação básica, numa perspectiva de educação integral (...) pautada na investigação científica e na

inovação tecnológica, que seja capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos” (TAVARES, 2012, p. 13).

A perspectiva da educação integral é compreendida por Ramos (2007) a partir da formação omnilateral do indivíduo, consistindo na integração das dimensões trabalho, ciência e cultura, que, em uma relação indissociável, dão forma à concepção do trabalho como princípio educativo. Grabowski e Kuenzer (2016, p. 24) entendem essa concepção como parte da:

(...) centralidade da categoria trabalho, uma das categorias de conteúdo centrais que constitui o campo epistemológico da educação a partir da dialética marxista. (...) expressa as contradições entre capital e trabalho, que originam projetos educativos em permanente disputa, cuja objetivação, sempre parcial, depende da correlação de forças decorrente das relações sociais e produtivas em cada regime de acumulação.

Para que o trabalho seja assumido como princípio educativo, ele precisa superar a visão utilitarista e se voltar à dimensão ontológica, na qual é interpretado como a relação do ser humano com a natureza e com a atividade que o possibilita transformá-la (FRIGOTTO, 2009). O trabalho como agir humano não apenas atende à necessidade da existência, mas supera e cria os pressupostos para alcançar a liberdade humana (NETTO, 2006, p. 188 *apud* FRIGOTTO, 2009, p. 180). Entretanto, o que a produção capitalista faz é se apropriar dele e reduzi-lo a emprego, por meio do qual se vende ou troca uma quantidade de tempo por algum pagamento (FRIGOTTO, 2009). Por isso, o trabalho como princípio educativo é fundamental para a superação do capitalismo por ser a base para o ser humano “criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes” (FRIGOTTO, 2009, p. 189).

Para superar a produção capitalista é necessário desafiar e combater a dualidade estrutural presente na sociedade, que Grabowski e Kuenzer (2016) explicam a partir do regime de acumulação estabelecido pelo capital. A relação do homem com o trabalho saiu de um ambiente onde havia clara definição dos papéis nos meios de produção (dualidade assumida) para uma estrutura de disciplinamento que condiciona as subjetividades do sujeito às exigências da produção e da vida social, promovendo uma flexibilização para que acompanhe a dinâmica das mudanças tecnológicas. Nesse contexto,

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis (...) Como a proposta é substituir a estabilidade pela dinamicidade, à educação cabe desenvolver

competências que permitam aprender ao longo da vida, uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível (GRABOWSKI; KUENZER, 2016, p. 25).

Contraditoriamente, há aspectos positivos para a classe trabalhadora. A educação profissional, a aquisição de um conhecimento sistematizado e complexo e o foco no desenvolvimento de competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, demandadas pela produção capitalista, ampliam a necessidade de escolarização e, conseqüentemente, a oferta “de educação em todos os níveis e modalidades, com destaque para a expansão, e de modo interiorizado, da rede dos Institutos Federais de Educação e para a criação de novas Universidades Federais regionalizadas” (GRABOWSKI; KUENZER, 2016, p. 26).

Paralelo a tantas exigências impostas pelo capital, o que presenciamos é uma “ampliação do desemprego, da precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender” (FRIGOTTO, 2001, p. 72). Diante disso, precisamos ter clareza para distinguir o projeto societário patrocinado por instituições internacionais, como o Banco Mundial, ao qual o governo federal se subordina e que contraria a perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

No projeto do governo federal (...) a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital (...) a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 79–80).

Frigotto (2001, p. 82–83) elenca cinco aspectos centrais que caracterizam um projeto centrado na emancipação do cidadão. O primeiro diz respeito ao estabelecimento de um movimento crítico ao projeto societário dominante, promovendo “os valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos”. O segundo, no campo educativo, refere-se a formar sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa por meio de uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica. O terceiro se dedica a pensar a articulação “da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’, porém nunca separada da educação básica”. Em quarto, o autor defende que a Educação Profissional não deve ser compreendida como

política voltada para a geração de emprego, pois esta deve ser regulada separadamente por políticas da esfera pública, como direito do cidadão. E por último, Frigotto (2001, p. 83) afirma que esse projeto societário emancipatório demanda

um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Isso implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias.

Para ele, há que se articular a luta pela educação básica e a Educação Profissional junto aos movimentos da classe trabalhadora, de forma a reivindicar uma formação que tenha como base o “princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070); uma educação que tenha “como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construírem seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social” (RAMOS, 2007, p. 6).

A dimensão comunicacional do discente

No campo pedagógico, orientar-se por um projeto societário, exige estabelecer práticas que contribuam para o desenvolvimento de diferentes dimensões dos sujeitos e os capacite a protagonizar as próprias mudanças. Nosella (2007), ao abordar a concepção marxiana da categoria trabalho na perspectiva do princípio educativo, apresenta-nos três dimensões fundamentais na relação homem/natureza: 1) comunicação, 2) produção e 3) fruição; que dizem respeito ao ensinar a comunicar, ensinar a produzir e ensinar a usufruir.

A dimensão da comunicação, a qual aqui chamamos de dimensão comunicacional, demanda a aplicação de práticas pedagógicas que ensinem ao indivíduo a se comunicar com os demais e a entender o mundo a sua volta, a partir do seguinte entendimento:

Quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Dessa forma cumpre, mesmo que parcialmente, com a primeira dimensão do trabalho. Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens (NOSELLA, 2007, p. 148).

Essa dimensão recebe destaque, principalmente, porque a comunicação na sociedade se ampliou e torna-se cada vez mais complexa (NOSELLA, 2007). Para Frigotto (2009), desenvolver a dimensão comunicacional do cidadão e dar condições para lidar com os meios de comunicação e seu caráter alienante não significa destruí-los, mas reconhecer e criticar o seu poder, apropriando-se do seu potencial em outra direção. Foi com essa intenção que na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, surgiu a mídia-educação “como sensibilidade educativa no confronto com as mensagens das mídias”, naquela época, vistas “como um ‘mal’ que a educação deveria combater, pois sendo veículos de uma anticultura, as mídias eram objeto de diversas reações por parte dos professores” (FANTIN, 2011, p. 31). Uma concepção que sofreu alterações ao longo do tempo. De modo que, da leitura crítica dos produtos midiáticos à produção de conteúdo, os estudos no campo da mídia-educação passaram a promover:

(...) a ideia de que os estudantes devem aprender a produzir eles mesmos – a trabalhar juntos e de modo cooperativo em processos de produção com o objetivo de criar um bom material, a partir de um olhar interior aos processos de produção e à linguagem das mídias. Hoje, a ênfase no termo “produção de mídia” foi substituída pela ênfase na “criação” – especialmente no contexto da criação de conteúdos digitais (TUFTE E CHRISTENSEN, 2010, p. 98).

Tufte e Christensen (2010, p. 99-100) compreendem, então, a mídia-educação como:

(...) um conceito dinâmico que constantemente reflete a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e que se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais. Estamos lidando com um conceito ainda não determinado por uma dada metodologia, mas que se desenvolve em uma correlação educacional e busca desenvolver uma visão abrangente no interior de seu campo (TUFTE; CHRISTENSEN, 2010, p. 102).

Na América Latina, as práticas educativas para as mídias foram pensadas à luz da Teoria das Mediações Culturais de Jesús Martín-Barbero, que as compreende para além da função de emissão de informações e não reduz o cidadão a decodificador das mensagens, mesmo que por um viés crítico. Em seus estudos, ele não ignora a importância dos meios, mas problematiza questões sobre como se dá a relação das pessoas com eles. É dessa perspectiva que surge o entendimento sobre Mediações.

O que eu comecei a chamar de Mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. (...) Mediação significa que entre

estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. Era essa espessura de cultura cotidiana, que para mim, na América Latina, era muito rica. (...) tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida, da gente, é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios (MARTÍN-BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 154).

Ao estabelecer uma comparação sobre a forma como indivíduos de diferentes gerações recebem a mensagem de um mesmo meio de comunicação, o autor esclarece que, apesar da influência de aspectos individuais, estes são moldados por dimensões culturais coletivas (MARTÍN-BARBERO; BARCELOS, 2000). Por isso, a importância de entender essas dimensões e a influência que exercem sobre o indivíduo, não se limitando ao aspecto utilitarista dos meios, ao contrário do que costumam fazer as escolas, que “usam o computador para passar os trabalhos a limpo, só para digitar, não usam para pensar, para analisar essas novas linguagens, que têm a ver como novos modos de conhecimento” (MARTÍN-BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 159).

Orientado por essa concepção, Ismar Soares, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP), desenhou o conceito de Educomunicação:

[a] Teoria das Mediações Culturais (...) 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, 2014, p. 17–18).

Para o autor, o campo de mediação entre Educação e Comunicação se materializa a partir de quatro grandes áreas de intervenção social, a saber:

a) A área da educação para a comunicação, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios. (...) b) A área da mediação tecnológica na educação, compreendendo o uso das tecnologias da informação nos processos educativos. (...) c) A área da gestão da comunicação no espaço educativo, voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas comunicativos. (...) No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. (...) d) A área da reflexão

epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente (SOARES, 2000, p. 22–23).

Assim, a Educomunicação busca proporcionar transformações sociais que, desde a alfabetização ao exercício da expressão, dê forma a uma prática solidária de aprendizagem, cujo processo “amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (SOARES, 2014, p. 24), garantindo “a todos os sujeitos sociais, pela educação, o ‘acesso à palavra’, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos” (SOARES, 2014, p. 17–18).

A dimensão comunicacional na produção científica em EPT

Considerando o aspecto ainda utópico do trabalho como princípio educativo, a promoção da dimensão comunicacional do discente precisa partir de reflexões teóricas que deem consistência à proposta, alinhada ao projeto societário da Educação Profissional. Por isso, partimos para a identificação da abordagem dessa dimensão na produção científica em EPT, por meio da busca no Portal de Periódicos da CAPES⁵ sobre os artigos científicos que apresentavam as palavras-chave “Comunicação” e “Educação Profissional” nos últimos cinco anos (2013-2018). A utilização do termo “Educomunicação” foi cogitada, mas dispensada, devido à pequena e irrelevante amostra resultante (apenas 12 artigos) e por considerarmos que, com a palavra “Comunicação”, teríamos maiores chances de identificar as produções que pretendíamos. Por ter como interesse investigar os significados atribuídos aos termos pesquisados nos artigos que a plataforma da CAPES relacionou após a busca, a pesquisa se caracterizou como qualitativa (MOREIRA, 2011). O seu formato também se adequou à denominação de “estado da arte”, devido enfrentar o desafio de levantar os aspectos e dimensões destacados na produção científica em um determinado período (LOBATO, 2014).

No filtro da busca avançada do Portal, definimos que os termos poderiam ser localizados em qualquer parte do texto (no título, como autor ou no assunto) e exclusivamente pesquisados entre os materiais categorizados como artigos, porém, sem

⁵ O Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma biblioteca virtual que reúne 130 bases referenciais tendo entre os objetivos da plataforma o acesso irrestrito do conteúdo e o compartilhamento internacional da pesquisa brasileira. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109. Acesso em: 23 jun. 2019.

considerar variações das palavras. Apesar disso, dos 191 artigos apresentados como resultado da busca, somente 18 continham realmente o termo “Comunicação” associado à “Educação Profissional” no resumo das produções científicas.

A compreensão sobre o conteúdo dos 18 artigos que se apresentaram mais relevantes se deu por meio de uma leitura flutuante dos resumos apresentados. A presença da Educação Profissional, na maioria das vezes, estava relacionada à especificação do campo ou local de estudo, delimitando os sujeitos envolvidos ou referenciais teóricos utilizados na pesquisa produzida. Do outro lado, em se tratando do termo Comunicação, as perspectivas foram diversas. Observamos que, de acordo com o contexto e com a aplicação da palavra, houve a predominância de diferentes abordagens. Um movimento natural ao considerarmos a polissemia do termo, como evidencia Martino (2006) ao citar um trabalho clássico onde foram identificadas 126 diferentes acepções. Para estruturar nossa análise definimos cinco categorias conforme a abordagem adotada nos artigos, intituladas de a) verbal, b) institucional, c) metodológica, d) instrumental e e) educacional, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Categorias de análise identificadas nos artigos do Portal de Periódicos da CAPES

Categoria de análise	Quantidade	%
Verbal	3	17
Institucional	1	6
Metodológico	3	17
Instrumental	10	56
Educomunicação	1	6
Total	18	100

Fonte: elaboração dos autores.

Consideramos a categoria verbal aquela em que “Comunicação” expressa ação, o ato ou processo de comunicar enquanto prática comum e inerente ao ser humano. Foram identificados três artigos com essa abordagem, onde o termo não representava um objeto de estudo, mas apenas uma palavra que atendia à necessidade de informar uma ação. Quanto à categoria Institucional, compreendemos aquela que diz respeito à Comunicação vinculada a objetivos organizacionais, referindo-se a um departamento ou a esforços de relacionamento com públicos diversos, orientando práticas ou servindo como base para a definição de políticas internas ou externas. Apenas um artigo apresentou essa perspectiva.

Na categoria metodológica, vimos que o termo “Comunicação” aparecia em algumas técnicas de pesquisa, como a comunicação oral. Nesses textos, a palavra se limitava a descrever uma prática adotada para o levantamento ou análise de dados. Três artigos apresentaram essa abordagem. A categoria instrumental foi a que contou com o maior número de produções científicas, sendo identificada em dez artigos. Neles, a Comunicação apareceu como um recurso, uma técnica de expressão ou estratégia para se alcançar algum objetivo, em geral associada às tecnologias da informação e às vantagens de dispositivos e ambientes digitais. Percebemos que nessa abordagem, o termo contou com uma análise mais significativa, abrindo possibilidades para uma problematização teórica ao refletir sobre os fatores existentes entre os sujeitos e os meios, porém, ainda muito restrito ao aspecto utilitarista da comunicação.

A categoria educacional, que considera a comunicação como uma dimensão do processo de ensino e aprendizagem e prática social de base para a formação da consciência cidadã e para emancipação dos indivíduos, foi identificada implicitamente em apenas um artigo. O texto “Laboratório de comunicações e aprendizagens”, de Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro e Vanessa Cabral da Silva Pinheiro, refere-se à implementação de um laboratório de comunicação e aprendizagens, um espaço para a realização de atividades que envolvem Tecnologias Assistivas de forma experimental. O estudo é destinado ao aprimoramento da formação continuada de professores no uso dessas tecnologias e ao atendimento da Política de Inclusão Escolar Brasileira por meio de programas de enriquecimento e remediação fonológica, em uma rede de educação profissional do Estado do Rio de Janeiro.

Apesar de, à primeira vista, a abordagem poder ser caracterizada como instrumental, notamos como relevantes três fatores que podem sustentar o artigo em uma perspectiva educacional, ao se considerar o processo de ensinar a comunicar e os resultados que podem abranger todo o ecossistema comunicacional dos sujeitos fins. O primeiro fator diz respeito ao objeto de estudo, que pelo uso da terminologia “laboratório” faz referência a um ambiente que remete a práticas de ensino e aprendizagem; o segundo, ao público a que a pesquisa se destina, focado na formação de professores, de forma a capacitá-los a mediar e conduzir a prática educativa ou orientativa; e o terceiro, aos sujeitos fins que se beneficiarão, os quais contam com alguma necessidade especial e, a partir da mediação dos professores, poderão melhor exercer sua cidadania e papel social nos diferentes ambientes em que convivem, entre os quais, o profissional.

Considerações Finais

Os esforços da Educação Profissional e Tecnológica de pensar e promover uma educação cidadã e emancipatória convergem claramente com os fundamentos da Educomunicação, que proporciona à primeira a capacidade de atuar conceitual e pedagogicamente alinhada à realidade que os discentes vivem em seus diversos ecossistemas comunicacionais. Considerando a concepção de educação omnilateral e do trabalho como princípio educativo, desenvolver a dimensão comunicacional do discente torna-se necessária, não somente devido à imersão na realidade virtual provocada pelas tecnologias da informação e comunicação, mas principalmente porque desses recursos emergem novas linguagens, novas formas de interação do ser humano entre si e com a natureza, o que exerce um relevante impacto no trabalho, tanto no seu sentido ontológico, quanto capitalista.

A abordagem teórica e os resultados obtidos na pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES demonstraram que a interface entre a Educomunicação e a Educação Profissional se constitui como um campo de estudo ainda pouco explorado, que demanda nossa atenção pela significativa contribuição que pode dar à materialização do projeto societário proposto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O aprofundamento da temática poderá ser feito por meio de um mapeamento mais detalhado de produções científicas, com um recorte temporal mais amplo e envolvendo teses e dissertações, e pela discussão sobre práticas educomunicativas que atendam especificamente aos anseios da Educação Profissional. Esta última pode ser realizada, por exemplo, por meio de um curso online que aborde a importância da dimensão comunicacional do discente na Educação Profissional e Tecnológica e mostre, a partir de uma prática educomunicativa construída e aplicada colaborativamente com estudantes, a relevância e os possíveis resultados a serem obtidos com a promoção dessa interface. Em aspectos gerais, o que o estudo evidenciou foi que, para contribuirmos com a emancipação e superação da apropriação da subjetividade dos sujeitos, precisamos expandir o olhar sobre as dimensões que os formam e desenvolvê-las no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva atual e visionária.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, A. M. DE C. Educomunicação: aspectos históricos e perspectiva no Brasil. In:

SILVA, D. (Ed.). . **Educomunicação: reflexões e práticas educativas**. 1ª ed. Uberlândia-MG: Navegando, 2017. p. 235. Disponível em: <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/combinepdf__1_-min_b5bd635e73fa88>. Acesso em 29 out. 2018.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa-PR, v. 14, n. 1, p. 27–40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>>. Acesso em: 25 out. 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 2 out. 2018.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168–194, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2018.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal-RN, v. 6, p. 22, set. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>>. Acesso em: 30 out. 2018.

LOBATO, A. M. L. “**Templos de civilização**” no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910). [s.l.] Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0007125000277040/type/journal_article>. Acesso em 5 nov. 2018.

MARTÍN-BARBERO, J.; BARCELOS, C. Comunicação e mediações culturais. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 151–163, 2000. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010/1788>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

MARTINO, L. Abordagens e representação do campo comunicacional. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 33–54, 2006. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/79>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000401057&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 3 nov. 2018.

NOSELLA, P. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137–151, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2018.

RAMOS, M. Conceção do ensino médio integrado. **Seminário sobre Ensino Médio**, Natal-RN, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

SOARES, I. DE O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12–24, 2000. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 24 set. 2018.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15–26, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/pdf_27>. Acesso em: 30 set. 2018.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...Caxias do Sul-RS: 2012**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 13 out. 2018.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, p. 97–118, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97/12293>>. Acesso em: 29 set. 2018.