

TRAJETÓRIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS

Organização:

**Ismar de Oliveira Soares
Claudemir Edson Viana**

Organização:
Ismar de Oliveira Soares
Claudemir Edson Viana

TRAJETÓRIAS DA EDUCOMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS

Copyright © by ABPEducom

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia da editora.

Primeira edição, 2021

Projeto gráfico: *Julio Xavier*

Capa e Diagramação: *Digitexto Bureau e Gráfica*

Patrocínio: *Instituto Palavra Aberta*

Realização: *Núcleo de Comunicação e Educação da USP – NCE/USP e ABPEducom*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Trajetórias da educomunicação nas políticas públicas e a formação de seus profissionais [livro eletrônico] / organização Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação : Instituto Palavra Aberta, 2021.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-87460-03-1

1. Comunicação 2. Comunicação e educação
3. Comunicação - Estudo e ensino 4. Educação
5. Educação e comunicação 6. Políticas públicas
I. Soares, Ismar de Oliveira. II. Viana, Claudemir Edson.

21-68315

CDD-371.1022

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação 371.1022

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

2021

Todos os direitos reservados à ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

www.abpeducom.org.br

ÍNDICE

Prefácio

Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a formação de seus profissionais, histórias a partir de encontros 11

Claudemir Edson Viana

1. Educação para a comunicação como política pública, nas perspectivas da Educomunicação e Mídia-Educação

1.1 Políticas públicas em Educomunicação e Mídia-Educação

Educomunicação e Currículo: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular 20

Milene Mary Martins, Diva Souza Silva

Juventude em Comunicação: A promoção do direito à comunicação pelo Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA) para as juventudes de Fortaleza 38

Francisco George Costa Torres

Meu querido diário... A história da Educomunicação contada a partir do Diário Oficial da Cidade de São Paulo 53

Guilherme Yazaki

Educomunicação na prefeitura de São Paulo: relato de experiência com o edital do Governo Aberto 70

Tatiana Garcia de Carvalho (Luz), Andressa Caprecci e Janaina Soares Gallo

Educomunicação e o Programa Imprensa Jovem da Prefeitura de São Paulo. 86

*Isabel Pereira dos Santos, Maria Salete Prado Soares,
Carlos Alberto Mendes de Lima*

Educomunicação como eixo da política pública do Estado de São Paulo
no âmbito da Educação em Direitos Humanos 108
Claudemir Edson Viana

Ciclo de políticas de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação
do Rio de Janeiro 131
Rosália Maria Duarte, Joana Milliet, Rita Migliora

A Educomunicação como forma de efetivação do direito à educação 146
Amanda Pereira Souza Diniz

1.2 Construindo caminhos, a partir da prática educacional

Expedição interdisciplinar 25 anos da Fundação Casa Grande: experiências e
aprendizagens 160
*Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante, Erica Além Gonçalves de Araújo Costa,
Inês Sílvia Vitorino Sampaio*

Educomunicação na prática: reflexões sobre a educação para as mídias
nas escolas 176
Antônio Nolberto de Oliveira Xavier e Edna Maíle Viana Araújo

Retratos da vivência amazônica: contribuição da prática educacional no
aperfeiçoamento da representação da realidade marajoara. 192
Hericley Serejo Santos, Elias Santos Serejo, Luã Caldas de Oliveira

A inserção da linguagem radiofônica no espaço escolar numa perspectiva
contemporânea para a construção de práticas pedagógicas
educacionais: resultados de uma pesquisa-ação 207
Simone de Souza Alves De Bona Porton

Educom.Cine: uma experiência de extensão universitária integrada
ao Programa Novo Mais Educação. 232
*João Ricardo Cararo Lazaro, Rafael Gué Martini, Maria Luiza Delfes Varela,
Jaceline de Santana Lins; Rita de Cássia dos Santos Vanderlinde*

A produção audiovisual na escola e seu protagonismo	249
<i>Lília Maria Guimarães, Vanessa Matos dos Santos, Rose Mary Kern Martins, Diva Souza Silva</i>	

1.3 Trajetórias educomunicativas na América do Sul

Educomunicación en clave de Interculturalidad: Propuestas formativas en educación para los medios, a partir de 3 experiencias en comunidades indígenas del sur de Venezuela	264
<i>Fernando Carias Pérez</i>	

Uma breve história do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (1998): Diálogos, lutas e negociações pela promoção da Educomunicação	281
<i>Felipe dos Santos Schadt</i>	

A Educomunicação: trajetórias, um encontro com Jorge Huergo	296
<i>Eliany Salvatierra Machado</i>	

Lectura interpretativa de la novela El Síndrome de Ulises, mediada por la herramienta RouteXL	309
<i>Yanoad Flórez Naranjo</i>	

Reflexiones sobre la necesidad de reflexionar	323
<i>Sabrina Alcaraz e Amparo Manzuelli</i>	

La mediación del video (auto)biográfico en la educación mediática.	342
<i>Diego Leandro Marín Ossa</i>	

1.4 Mediação tecnológica na Educação: olhares sobre produção, recepção e empoderamento

A programação de TV da Rede Globo voltada para o público infante-juvenil: 50 anos de história	357
<i>Marcus Tadeu de Souza Tavares</i>	

Jornalismo infantil e educomunicação: caminhos a partir do Castelo Rá-Tim-Bum.	375
<i>Heron Ledon Pereira e Lucia Isaltina Clemente Leão</i>	
O cinema na escola após a lei 13006/14	390
<i>Michelle Caroline Bernardes dos Santos, Cláudia de Almeida Mogadouro, Marcelo Eduardo Lopes</i>	
A importância de educar para as novas competências e dispositivos.	405
<i>Roberta Dabdab</i>	
A Educomunicação na formação e as Metodologias Ativas: caminhos possíveis de intervenção.	421
<i>Verônica Martins Cannatá e Lilian Bacich</i>	
Educação Midiática por Meio de Tecnologias Avançadas de Produção e Visualização de Informação: Uma Análise de Uso no Ensino Fundamental	436
<i>Jorge Ferreira Franco</i>	
“Com vocês e por vocês, fazia e fez completo sentido”: o Whatsapp unindo os mundos discente e docente para uma comunicação interconectada de ótimas intencionalidades.	450
<i>Samuel Moraes Cecconi, Ana Maria Cervato Mancuso e Ligia Ferreira Gomes</i>	

2. FORMAÇÃO – A formação pela e para a Educomunicação

2.1 Educomunicação como formação específica, no Ensino Técnico e na Graduação

O currículo do bacharelado em Educomunicação como proposta de formação cidadã no Nordeste do Brasil	468
<i>Danielle Andrade Souza e Iasmin Araújo Bandeira Mendes</i>	

A formação de educadores no Vale do Paraíba/SP: um estudo de caso - ensino superior	482
<i>Neide Aparecida Arruda de Oliveira, Maria Cristina Marcelino Bento, Luciani Vieira Gomes Alvareli, Jefferson José Ribeiro de Moura</i>	
Educomunicação: contribuições na formação dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Acaraú	490
<i>Amauricia Lopes Rocha Brandão e Marcelle Tácita Oliveira</i>	
Pesquisa e práxis em Educomunicação no DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	506
<i>Céres Marisa Silva dos Santos, Edilane Carvalho Teles, Elis Rejane Santana da Silva</i>	
A Educomunicação como percurso metodológico da educação midiática e tecnológica do Pedagogo	523
<i>Edilane Carvalho Teles, Céres Marisa Santos, Elis Rejane Santana da Silva</i>	
A Produção Midiática na Educomunicação: estudo de caso do Curso de Formação na FATEC Prof. Hirant Sanazar, ETEC Prof André Bogasian e ETEC Presidente Vargas	537
<i>Helena Marques Málaga Morais, Raija Maria Vanderlei de Almeida</i>	
Panorama da formação em Educomunicação da UFCG	550
<i>Raija Almeida</i>	
Impressões de alunos de pedagogia em experiência educacional na rede pública de ensino	566
<i>Francisco de Assis Silva</i>	
Experiências de educação em oficinas para professores e estudantes de licenciatura	580
<i>Débora Gallas Steigleder e Claudia Regina da Silva</i>	

Professores, alunos e aparelhos celulares: Os desafios do professor universitário na era da cultura digital	595
<i>Fernanda de Freitas Capella, Antônio Álvaro Soares Zuin</i>	

2.2 Educomunicação na formação continuada de professores no ensino básico

A educomunicação e a formação de professores na Rede Municipal de Educação de São Paulo: Uma perspectiva crítico colaborativa.	615
<i>Sandra Santella de Sousa</i>	

Cinema e Educomunicação: a formação audiovisual de professores da rede municipal de São Paulo	632
<i>Cláudia de Almeida Mogadouro</i>	

A lei 13.006/14 e a formação docente: o exercício de pensar a educação em um contexto de ethos midiaticizado.	647
<i>Daniela da Silva e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski</i>	

2.3 Formação em Educomunicação por agentes de práticas sociais

Educomunicação como atividade de trabalho: mediações na atuação profissional do jornalista-educomunicador	664
<i>Bruno de Oliveira Ferreira</i>	

Educomunicação nas organizações: breve compreensão teórica e prática de um cenário de saúde apresentado por experiências de executivos.	679
<i>Luara Spínola, Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho, Júlio Francisco Blumetti Facó</i>	

A Formação de Educomunicadores na Comunicação Católica, a partir
do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil 695
Mauricio Nascimento Cruz Filho

PREFÁCIO

Trajetórias da educomunicação nas políticas públicas e a formação de seus profissionais, histórias a partir de encontros

Claudemir Edson Viana

De sonhos e lembranças a um mundo de novos acontecimentos

No segundo semestre de 2017, num rápido encontro do professor Ismar de Oliveira Soares¹ com uma educadora que atuou no projeto Educom.rádio, no período de 2001 a 2004, na rede municipal de educação de São Paulo, ela o lembrou que no ano seguinte, 2018, completariam 20 anos desde a realização do ***I Congresso Internacional de Comunicação e Educação (I International Congress on Communication and Education)***, do qual ela também havia participado como monitora. Foi um evento promovido em 1998 pelo **NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da USP**, com parcerias e apoios importantes como a **Escola de Comunicações e Artes da USP** e o **WCME – World Council for Media Education**, tendo como tema ***Multimedia and Education in a Globalized World***.

Tal lembrança fez nascer no professor Ismar as lembranças daquela aventura e da enorme superação que a realização do Congresso significou, e surgiu o desejo de não só comemorar o período passado e suas conquistas, mas, sobretudo

1 Docente sênior na Pós-Graduação em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da USP, fundador do NCE - Núcleo de Comunicação e Educação/USP, e é Presidente da ABPEducom.

do, revisitar pensamentos, conhecimentos, pesquisadores, professores e temas tratados desde então. Surgiu, assim, a ideia de realizar o II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, 20 anos depois, para também conhecer e socializar sobre as inovações e os avanços alcançados desde então. A proposta foi levada aos conselhos do NCE e da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, que logo aderiram e foram envolvendo seus associados e colaboradores no trabalho de elaboração da proposta de programa e projetos para captação de recursos, pois, sem isso, não seria possível a realização de evento de grande dimensão e com excelência, como foi o ocorrido durante os dias de 12 a 14 de novembro de 2018, nas dependências do Centro de Difusão Internacional da USP. Logo obteve-se o apoio e a parceria do Departamento de Comunicações e Artes e da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e assim o projeto foi finalizado. Ao II Congresso Internacional de Comunicação e Educação juntou-se o VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado periodicamente pelo NCE/USP desde a primeira década do século XXI e que, a partir de 2012, passou a organizá-los em parceria com a ABPEducom, quando da fundação desta associação, além de outros parceiros como Universidades, poder público de diversas áreas e níveis de governo, fundações, organizações da sociedade civil, enfim, diversas instituições parceiras que permitiram transformar sonhos em acontecimentos. O tema gerador escolhido para o II Congresso foi: *Práticas democráticas pela transformação social*, demonstrando a consciência sobre a importância da democracia para melhorar o bem estar de todos e todas, e apostando em práticas características da democracia como potencialmente capazes de promover a transformação social. Elementos essenciais para o convívio democrático foram destacados na organização do programa do evento como participação, diversidade e representatividade, diálogo e compartilhamento de experiências e conhecimentos, ideias, desejos e objetivos; é possível fortalecer-se para uma prática da cidadania ainda mais coerente e fortalecida frente aos desafios das transformações intensas ocorridas no século XX e em pleno avanço no século atual? Esta era a grande questão geradora das exposições e debates promovidos no evento.

O II Congresso Internacional de Comunicação e Educação com o VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação tomaram importância em vários sentidos. Podemos destacar alguns aspectos importantes que dão dimensão dos eventos realizados em 2018, na USP.

Primeiramente, alguns dados que dão a dimensão da grandiosidade dos eventos realizados e alguns desdobramentos. Debatendo o tema *Educação midiática: práticas democráticas pela transformação social*, foram apresentados 184 papers em 38 Grupos de Trabalho, 13 Painéis Temáticos, 8 Oficinas e 4 Workshops, além de quatro Mesas Redondas, contando com a presença de 26 especialistas de 12 países.

Outro valioso aspecto dos eventos realizados em 2018 foi a revisitação histórica promovida sobre o I Congresso Internacional de Comunicação e Educação de 1998. Uma busca por informações, materiais, pessoas e pesquisadores envolveu um grupo de pesquisadores do NCE/USP, associados da ABPEducom e, inclusive, discentes da Licenciatura em Educomunicação e da Pós Graduação da ECA/USP, e de forma intensa. Apesar de não haver recursos para investir neste tipo de trabalho, o grupo persistiu em procurar este conteúdo, e os resultados foram surpreendentes.

Dentre tantas descobertas, uma coleção de vídeos em VHS com total de 20 horas de gravação das Palestras e Mesas Redondas ocorridas durante o I Congresso foi como a descoberta de uma múmia do Faraó do Egito, pois havia-se esquecido completamente sobre isso. Com as gravações encontradas foi possível, dentre tantas releituras, realizar a produção de cinco pequenos vídeos com material recuperado da coleção encontrada, mixado a temas e participantes convidados do II Congresso e VIII Encontro, e que foram utilizados nas campanhas pela web para atrair participantes. Um dos motes dos vídeos foi apresentar os principais convidados internacionais, alguns inclusive que também participaram do I Congresso.

Também dessa pesquisa histórica sobre o I Congresso, surgiu o interesse de pesquisar sobre a repercussão daquele congresso naquela época. Investigou-se em mídias tradicionais impressas da época sobre o que foi publicado a respeito

do evento, e o que poderia ser percebido a respeito. O trabalho foi apresentado em um dos Grupos de Trabalho do II Congresso, e integra esta publicação.

Ainda nesta dimensão histórica, foi interessante proporcionar retornos e encontros de participantes do I Congresso, trazendo com isso oportunidades para debates sobre a evolução em aspectos da sociedade global ocorrida nestes 20 anos, especialmente a partir dos fenômenos relacionados à comunicação, à educação, às tecnologias e às políticas públicas relativas a estas questões tratadas no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e no VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação.

Outra dimensão importante a ser destacada quanto à realização do II Congresso e do VIII Encontro foi a participação da academia e da sociedade civil em geral. Com pouco mais de mil inscrições, a diversidade esteve presente no perfil e na origem dos interessados. Os Trabalhos inscritos foram organizados em Grupos, como já dito, e a partir de seis eixos temáticos: 1. TRAJETÓRIA – Caminhos da Educomunicação e/ou da Educação Midiática e as políticas públicas; 2. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL - Educomunicação e/ou Mídia-educação no contexto de políticas de diversidade, inclusão e equidade; 3. FORMAÇÃO – A formação de profissionais em Educomunicação e em Mídia-Educação; 4. MEIO AMBIENTE – Avanços da relação comunicação/educação no contexto da educação ambiental e dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS); 5. PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS - A participação de crianças e jovens enquanto protagonistas dos processos de Mídia-Educação e Educomunicação; 6. PESQUISA – O estado da arte em pesquisas científicas voltadas para a relação Comunicação e Educação.

Um aspecto importante decorrente dos eventos realizados em 2018 é o desdobramento com a publicação pela ABPEducom e parceiros de uma coleção de ebooks organizada a partir dos trabalhos apresentados e pré-selecionados. Desde então, com a colaboração de uma comissão editorial grande e ativa, os materiais foram selecionados e adequados ao perfil da coleção, e com o objetivo principal de aprofundar as reflexões sobre as contribuições da educomunicação e da mídia-educação, no Brasil e no mundo, para a promoção da transformação social que defenda e incentive a democracia, fortaleça a cidadania

e o diálogo entre sujeitos e instituições, de modo a favorecer o protagonismo crítico e responsável de todos e todas neste processo.

Foram aprovados pelo Conselho Editorial para publicação em livros digitais (ebooks), 172 papers apresentados nos eventos (93 % do total). Para tanto, foi programada a edição de quatro volumes, intitulados, respectivamente: - Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável (com 49 artigos); - Educomunicação: pesquisas e reflexões, no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação (com 24 artigos); - O Protagonismo Infanto-Juvenil na Gestão dos Processos Educomunicativos (com 53 artigos); e o presente volume, reunindo 43 artigos, com o título *Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a formação de seus profissionais*.

As publicações dos ebooks vêm ocorrendo desde então e, apesar das dificuldades enfrentadas devido a pandemia do COVID-19, este ebook é a terceira das publicações da série acima, já disponibilizado no site da ABPEducom (www.abpeducom.org.br/publicacoes), e espera-se que o último da série seja publicado ainda em 2021.

O espírito advindo dos temas e subtemas do programa dos eventos em questão, também está presente no conteúdo organizado nesta publicação e em toda a coleção. Nesta publicação, os capítulos apresentados estão organizados em dois subtemas relacionados a eixos temáticos existentes naqueles eventos e que estão aqui agrupados. Trata-se dos subtemas 1 -TRAJETÓRIA –Educação para a comunicação como política pública, nas perspectivas da Educomunicação e da Mídia-Educação e 2 - FORMAÇÃO – A formação pela e para Educomunicação.

No primeiro subtema, *TRAJETÓRIA – Educação para a Comunicação como Política pública, nas perspectivas da Educomunicação e da Mídia-Educação*, os artigos pretendem propiciar trocas de informações e produzir reflexões com os leitores sobre os caminhos percorridos, e ainda a percorrer, tendo como meta a expansão e a legitimação das práticas educacionais e/ou mídia-educativas como política pública para o atendimento à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no Brasil e no mundo.

O segundo subtema, *FORMAÇÃO – A formação pela e para a Educomunicação*, traz artigos que apresentam debates referentes às modalidades da formação de profissionais para atenderem as demandas por especialistas do campo da interface entre comunicação e educação, e em condições de levar aos diferentes espaços e públicos os conceitos e metodologias inerentes a uma qualificada educação midiática e informacional por meio do paradigma da Educomunicação.

Trajetórias formativas em mídia-educação e educomunicação

Com esta publicação, pudemos organizar os trabalhos de modo a oferecer uma perspectiva histórica de experiências e acontecimentos (Trajetórias) em mídia-educação e educomunicação. E ao lado de pesquisas e estudos sobre e para a formação de profissionais e/ou cidadãos que saibam melhor atuar na sociedade cibernética, visando usos mais críticos e democráticos das tecnologias de informação e comunicação, comprometidos com princípios humanitários, e buscando sempre a melhoria nas condições de vida de todos e todas. Por isso, outro conjunto de trabalhos foi organizado em torno da formação em e/ou para práticas sociais de comunicação e educação com este perfil.

Entendemos que, com esta organização, percebe-se, na verdade, mais um nível de reflexão sobre as trajetórias e as formações. No título deste bloco, com o adjetivo “formativas” flexionando trajetórias, pretende-se abrir a nossa percepção sobre como as experiências, os acontecimentos, e os resultados em novos fatos e produtos, enfim, podemos notar como as trajetórias também se constituem em processos formativos.

E foi graças às trajetórias, como estas publicadas neste ebook, assim como em muitas outras, que chegamos à etapa do processo de institucionalização dos conhecimentos e práticas sociais há muito existentes, e só recentemente percebidas e reconhecidas importantes quanto à presença ou não das TIC e os usos que fazemos, bem como o que precisamos aprender a fazer com elas para a promoção das transformações desejadas. E sabe-se que comunicação não se restringe a questões apenas de ordem tecnológica.

Amplia-se a demanda por formação de profissionais especializados em educação² e mídia-educação, e diversos tipos de cursos de curta e média duração foram sendo oferecidos à sociedade, inclusive como parte de projetos de intervenção educ comunicativa ou de mídia-educativa em contextos de comunicação, cultura e educação, no decorrer das últimas décadas.

Depois de muitos anos, a trajetória finalmente atingiu o momento da criação de cursos de formação superior em educação e pós-graduação e especialização em mídia-educação no Brasil, e isto também aparece nos artigos desta publicação claramente para os leitores.

E, finalmente, aqui, juntam-se às trajetórias e à formação, as políticas públicas, que existem ou que precisam existir, aplicadas a diversas áreas da sociedade como saúde, educação, meio ambiente, direitos humanos e outras, destinadas às questões de que tratam a educação e/ou a mídia-educação. É muito importante que mais pessoas possam conhecer sobre trajetórias que levaram à criação de políticas públicas comprometidas com a promoção do uso crítico, responsável e democrático dos processos comunicativos e educativos presentes no cotidiano. É também importante estarmos munidos para promovermos práticas sociais nesta mesma direção por meio da aplicação destas políticas públicas, e a criação de mais outras políticas públicas que fortaleçam o aproveitamento pela sociedade dos conhecimentos e práticas que a mídia-educação e a educação têm a oferecer.

Convido você a ler e explorar os artigos desta publicação, como quem estuda e aprende, mas também como quem ensina a viver, a sonhar e a fazer acontecer!

2 VIANA, Claudemir E; MUNGIOLI, Maria Cristina P; FIGARO, Roseli. A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho. Revista Comunicação & Educação/USP. Ano XXIV – n. 2 – jul/dec 2019. São Paulo. <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/165130>

1

Educação para a comunicação como política pública, nas perspectivas da Educomunicação e Mídia-Educação

1.1 Políticas públicas em Educomunicação e Mídia-Educação

Educomunicação e currículo: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular

Milene Mary Martins

Diva Souza Silva

Vanessa Matos dos Santos

O presente artigo trata da relação da interface comunicação/educação com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ e propõe analisar as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver e que relaciona comunicação, informação, mídia e educação.

A intenção é responder algumas questões relacionadas à interface comunicação/educação que surgiram com as discussões da construção da proposta curricular ao longo dos últimos anos e, posteriormente, com a homologação da BNCC em 20 de dezembro de 2017. Ficou evidente que o campo da interface comunicação/educação foi incluído pela primeira vez na proposta curricular

1 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - MEC Brasília, DF: 2018.

educacional a nível federal. A questão é, de que maneira a interface comunicação/educação foi contemplada nas competências gerais da educação Básica?

O objetivo principal é compreender o potencial da interface comunicação/educação anunciados sob forma de competências na nova proposta curricular apresentada pela BNCC. Os objetivos específicos são identificar as questões relacionadas à comunicação, informação e educação na proposta curricular e refletir sobre possibilidades pedagógicas para que os alunos desenvolvam tais competências.

A inter-relação entre comunicação e educação evidencia um campo denominado Educomunicação, a qual pode ser entendida como os

[...] conjuntos das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos, em espaços educacionais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

A área de estudo da educomunicação há muito tempo reivindica espaço nos currículos da educação escolar, por meio de demandas de pesquisadores e educadores, as quais foram atendidas na BNCC, considerando uma inovação acrescentar nas competências gerais para a educação básica a perspectiva comunicacional e informacional da educação.

1 - Análise da BNCC

1.1 O movimento por uma base curricular única

As primeiras menções à base curricular surgiram durante as discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNE)². Em 2013 teve início o Movimento pela Base Nacional Comum, organizado por um grupo não

2 BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. (DCNE) Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

governamental que buscava facilitar a construção de uma proposta curricular unificada e de qualidade. Foram promovidas várias ações desde então, sendo a primeira delas logo após a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE)³. Deu-se a publicação de um documento em 2014 pela Secretaria de Educação Básica (SEB) onde apresentava o objetivo de redução das desigualdades regionais e garantia da aprendizagem para todos os alunos nas diferentes regiões do país. Foi aberto um canal de consultas públicas onde participaram a sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, docentes, discentes, especialistas em educação e currículo, dentre outros. Em 2015 foi apresentada a primeira versão e no ano de 2016 a segunda versão. Ainda em 2015 e 2016 tiveram início os seminários estaduais e audiências públicas que se estenderam até 2017, analisando as primeiras versões.

Só então a proposta foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2018 foi promulgada a BNCC da Educação infantil e da Educação básica, a qual está sendo implantada pelas secretarias de educação estaduais e municipais com data limite até 2020.

Fizeram parte das discussões sobre o documento associações e institutos nacionais de incentivo à pesquisa e estudos em educação e currículo, além de universidades públicas, organizações representativas de alunos, docentes e gestores, conselhos e fóruns de dirigentes educacionais, representantes da educação privada, dentre outras esferas.

Também participaram das discussões colaboradores de institutos e fundações ligadas ao empresariado, como a Fundação Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, Todos Pela Educação e outros. Mesmo a educação sendo uma demanda das políticas públicas, a BNCC foi concebida como proposta de caráter unificado para garantir a qualidade da educação a partir da intersecção dos discursos de agentes públicos e privados.

3 BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. MEC. Brasília, DF: 2014.

A BNCC é um documento normativo e se aplica à educação escolar pública e privada de todo o país. Em conformidade com o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, a BNCC foi elaborada para definir o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica e alinhar as políticas educacionais dos âmbitos Federal, Estadual e municipal, superando a descontinuidade das políticas educacionais anteriores. A BNCC tem o objetivo de garantir a qualidade na educação, o acesso e a permanência na escola, além de um conjunto comum de aprendizagens a todos os estudantes, visando a formação de um cidadão integral e uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nessa linha, para o Ministério da Educação, o currículo tem uma importância muito grande no contexto escolar, pois é um documento norteador das práticas pedagógicas e visa garantir a qualidade e a oferta do ensino. Ele abrange desde conteúdos, organização, sequência, métodos e práticas educativas até os processos avaliativos.

O currículo tem sido objeto de pesquisa de estudiosos e de sujeitos envolvidos no processo educacional e se apresenta como um campo em constante movimento que passa por reelaborações ao longo dos anos para atender a demanda da sociedade. É importante registrar que o currículo apresentado como oficial tem sido visto, por muitos especialistas, como uma força controladora. Nesse contexto, o Estado é identificado como uma instância superior, exercendo seu poder para elaborar documentos com o objetivo de unificar conteúdos e criar modelos de competências para uma proposta curricular de acordo com seus interesses.

1.2 Reações ao projeto governamental sobre uma base curricular comum

De todos os modos a BNCC é o documento mais recente que se refere ao currículo, e podemos observar os reflexos do contexto social, político, econômico e social do momento atual nas suas propostas. Mesmo a BNCC tendo contribui-

4 BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário oficial da união, Brasília, DF: 1996.

ções de todos os setores da educação, muitas são as críticas sobre o desenrolar de sua construção. Muitos foram os atores que participaram das diferentes etapas da sua construção e, com isso, o jogo de interesses foi moldando as versões do documento até chegar à versão final.

Na verdade, a nova proposta curricular divide opiniões, o que reflete os campos de disputas em torno do currículo. Existe um grupo que defende as inovações contemporâneas da BNCC, além das aprendizagens básicas garantidas pelas competências gerais. Por outro lado, os críticos da proposta curricular afirmam que a unificação dos conteúdos pode gerar uma educação não reflexiva, desconectada da realidade social, padronizada e mercadológica.

Segundo Arroyo (2011), a construção da concepção de currículo como campo de disputa teórica, econômica e de poder não é nova. No Brasil, ao longo das últimas décadas as discussões que envolvem currículo se desenvolveram sob a visão de políticas neoliberais, na qual agentes políticos e privados, como representantes do mercado financeiro e corporações empresariais, influenciaram na elaboração das propostas curriculares.

Essas propostas curriculares neoliberais não são neutras. Elas têm a intenção de formar os sujeitos para o mundo do trabalho, mas também para um conformismo de classe. Para romper com essa perspectiva de currículo neoliberal, Giroux (1997) afirma que os professores devem assumir o seu potencial como profissionais ativos, reflexivos e transformadores, e que utilizem do pensamento crítico para problematizar o que é dado como verdade e a linguagem para possibilitar formação de conhecimento e opinião pelos próprios professores e alunos.

As competências gerais da BNCC trazem referências à interface comunicação/educação, o que possibilita a efetivação de práticas educacionais. Na BNCC, a definição de competências é: “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo” (BRASIL, 2018, p. 6). Ao orientar as propostas pedagógicas a partir do desenvolvimento de competências, a BNCC define o que os alunos devem saber e o que devem saber fazer.

Para Arroyo (2011), os modelos de competências podem reduzir o ensino a um treinamento, com fórmulas descontextualizadas e aplicação de metas avaliativas, além de secundarizar a autoria dos docentes e discentes. Ao substituir o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educacional, o controle desse processo passa para o mercado, que busca formar para o consumo e para a produção. Os currículos passam a padronizar os conteúdos, propor metas e matematizar os resultados escolares.

Este artigo não tem a intenção de aprofundar a discussão sobre as visões diferentes sobre o conceito de competências na educação, mas analisar as características educacionais presentes nas competências gerais da BNCC.

2 - Comunicação, educação midiática e informacional na BNCC

Antes de analisarmos as competências gerais é importante ressaltar o papel de destaque da comunicação e da educação midiática na proposta curricular. A BNCC ressalta a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino aprendizagem, que tem como um dos objetivos formar os alunos para a produção e o consumo dos recursos midiáticos. Segundo Soares (2016), existe na proposta da BNCC a intenção em favorecer aos estudantes o contato com o universo da comunicação que transparece um alinhamento intencional com um programa de alfabetização midiática e informacional.

A comunicação foi contemplada nas competências como forma de alcançar os resultados esperados na formação dos alunos. Desses educandos é esperado: domínio das múltiplas linguagens; uso crítico dos recursos da informação; capacidade expressiva da fala, escrita e artes; condições de consumir, produzir e transmitir a informação de forma consciente e crítica; habilidade de mediar conflitos a partir do diálogo; além de condições de gerir as relações de comunicação dentro e fora do ambiente escolar.

A comunicação pode ser considerada um componente transdisciplinar, uma vez que, além de presente nas competências gerais e nos direitos de aprendizagens, também contribui com todas as áreas de conhecimento, não apenas a área de linguagens. A comunicação está presente no processo de leitura, pro-

dução e compreensão de informação em diferentes suportes midiáticos, o que contribui também para as áreas de conhecimentos de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

O potencial transdisciplinar da comunicação necessita ser valorizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, as quais devem considerar também as orientações da nova proposta curricular. Nos projetos, a comunicação se apresenta como um meio para garantir a demanda curricular específica e um local para atender interesses da comunidade escolar, evitando o risco de padronização curricular, como afirma Cândido

(...) com a apresentação da Base Curricular Nacional; se não forem claros os objetivos e a abertura para os pensamentos e posicionamentos de cada escola, corremos o risco de conduzir o ensino somente pelo que foi proposto pelo documento, sem preocupação com a vontade e peculiaridades das instituições educacionais e escolares. (CÂNDIDO, 2017, p.329)

Não é recente o temor das instituições escolares de perderem, em seus novos currículos, espaços anteriormente dedicados a questões que digam respeito ao seu contexto social, por conta do reforço da BNCC em torno a conhecimentos padronizados. Constata-se, na verdade, uma tendência, que se firmou desde os meados dos anos de 1990, em consolidar padronizações curriculares, em toda a América Latina. Segundo Macedo (2014), desde então as políticas públicas educacionais são marcadas por intervenções centralizadoras no currículo.

Como afirma Veiga (2001), o currículo não é um produto neutro e espontâneo, mas, ao contrário, é uma prática determinada histórica e culturalmente, pelos diferentes contextos sociais. Esta é a razão do predomínio da perspectiva centralizadora na construção dos currículos, em nosso continente.

Fazendo frente a esta proposta educacional, centralizadora, a presença da educação, ao trazer novas perspectivas para as relações culturais ente alunos, professores e as próprias comunidades, poderá motivar novos procedimentos que valorizem formas coletivas, autônomas, socialmente contextualizada de se implementar a educação, através de currículos mais abertos à realidade.

3- Educomunicação nas competências gerais da BNCC

No documento da base as competências gerais equivalem às capacidades e expectativas de aprendizagem dos alunos, constituindo um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como a mobilização destes conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da participação no mundo do trabalho.

Soares participou efetivamente das discussões em torno da elaboração da BNCC em todas as suas versões, insistindo na hipótese de que a educomunicação caberia muito bem no espaço da BNCC. Os princípios sempre foram pautados por uma educação que “(...) privilegie a formação para o exercício do direito universal à expressão e à comunicação” (p.1) De acordo com suas análises, Soares (2018), afirma que mais da metade das competências gerais mantêm vínculo teórico ou metodológico com a interface comunicação/educação, destacando a denominada “Área de Linguagens”.

Em um questionamento fundamental, Soares (2018) aponta: “Que papel o novo projeto confere a uma área de particular interesse tanto para a denominada “inovação” quanto para a “formação integral”: a educação midiática e informacional?”. (p.3). E afirma que sim, que a Educação Midiática chegou às metas governamentais.

Foi uma surpresa constatar que tema tão circunscrito na tradição pedagógica brasileira tenha obtido espaço significativo em cada uma das três sucessivas versões da BNCC, produzidas ao longo das duas últimas administrações federais (SOARES, 2006a e SOARES 2016b). No caso da versão definitiva da BNCC, o assunto ganha destaque, logo no início do documento, no subtítulo “Competências gerais da BNCC” (páginas 7 e 8 do documento), em que, das dez referências, seis (as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10), mantêm algum vínculo teórico ou metodológico com o objeto de nossa reflexão: a “educação midiática e informacional” (SOARES, 2018, p.5)

É possível constatar no documento da BNCC a comunicação tida como objeto de aprendizagem, o que cria diferentes e diversificadas possibilidades do protagonismo infantil e juvenil nas diferentes fases da educação básica.

A primeira competência da BNCC trata da maneira de construir e lidar com o conhecimento construído, conforme descrito:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2018, p. 7)

Já na primeira competência é possível perceber a valorização dos conhecimentos, entre eles o digital, como parte da realidade e essencial à construção de uma sociedade mais igualitária. Essa competência extrapola o ambiente escolar e interfere na realidade social dos alunos.

A competência geral de número três refere-se à produção cultural e artística e tem como área de intervenção educ comunicativa⁵ a expressão e comunicação pelas artes: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2018, p. 7). Nesta competência é possível perceber a valorização e o incentivo à produção de práticas diversificadas de cultura e arte, rompendo com o perfil apenas de sujeitos consumidores. Também faz

5 “As “áreas de intervenção” do campo da Educomunicação são representadas pelas atividades exercidas pelos profissionais para atender as demandas que se fazem presentes na práxis educ comunicativa. Ainda que distintas, as áreas se articulam epistemologicamente por traduzir na prática a teoria da Educomunicação”. “- Área da Gestão da Comunicação nos espaços educativos; - Área da Educação para a Comunicação (Media education, Media Literacy) - Área da Mediação Tecnológica na prática educativa; - Área da Expressão Comunicativa através das Artes; - Área da Pedagogia da Comunicação; - Área da Produção Midiática a serviço da educação; - Área da Reflexão Epistemológica sobre o campo da educomunicação.” https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterAtividade?cod_oferecimentoatv=59273 Acesso em: 07 abr.2020.

referência à importância da valorização das manifestações de todas as esferas, desde as locais até as mundiais, o que valoriza as culturais populares.

A quarta competência apresenta a relevância da linguagem e informação; como áreas de intervenção educacional podemos citar a educação para a comunicação e a pedagogia da comunicação⁶.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2018, p. 7)

A linguagem aparece como forma de expressão de ideias e sentimentos, além de compartilhar informações e conhecimento. Lembrando que a linguagem é um dos recursos da Educomunicação para a sua efetivação nos espaços sociais e educacionais.

A quinta competência trata da importância da tecnologia na educação e tem como áreas de intervenção educacional a mediação tecnológica e a educação para a comunicação.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 7)

6 “(...) a pedagogia da comunicação relaciona-se a procedimentos “que qualificam a aprendizagem, criando condições de alteração – para melhor – da própria prática pedagógica” (SOARES, ALMEIDA, 2012, p. 123). Nela se auxilia os “professores a articular a ação comunicativa no trabalho didático” (SOARES, 2000b, p. 63).” (ALMEIDA, 2016).

O fato de a tecnologia estar presente no cotidiano da sociedade e no ambiente escolar explicita a necessidade de dominar o uso desse recurso e tirar proveito das inovações tecnológicas para melhorar as condições de aprendizagem e de vida em sociedade. Tanto na quinta quanto na quarta competência fica evidente a ênfase que o documento dá à necessidade de inovação tecnológica no processo educacional, sendo que a tecnologia no ambiente educacional aparece como aliada no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos educandos.

Na sétima competência mais uma vez aparece a temática da informação. As três últimas competências trazem temas das áreas de intervenção educacional e gestão da comunicação.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, p. 7)

Na sociedade do conhecimento e da informação, com a velocidade da circulação das informações, é imprescindível saber distinguir as informações verídicas e confiáveis para construir opiniões e decisões. A interface comunicação/educação poderá contribuir com a formação dos receptores.

A competência nove ressalta a importância do diálogo,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 8)

Novamente a importância do diálogo aparece nas competências, dessa vez como possibilidade de resolver conflitos e problemas, buscando valorizar a diversidade e identidade cultural, bem como garantir os direitos humanos.

Na décima competência temos: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2018, p. 8). Esta competência retrata a ação de sujeitos críticos, participativos, éticos e solidários que representam uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A Educomunicação pode contribuir para a formação desses sujeitos no âmbito escolar, efetivando a participação destes na sociedade.

4 - Proposição metodológica e práticas educacionais

O documento não especifica com clareza como acontecerão os aprendizados aos quais as competências dizem respeito. Essa é uma proposta que cabe às secretarias e órgãos responsáveis pela educação nas esferas estaduais e municipais junto à comunidade escolar discutir, planejar e implementar.

Como sugestão para explorar o potencial educacional da BNCC, apontamos algumas áreas de intervenção que podem ser desenvolvidas por meio de metodologias, projetos, planos de ação, propostas para as escolas e seus sujeitos. As áreas de intervenção são: Gestão da comunicação nos espaços educativos; Educação para a comunicação; Mediação das tecnologias na educação; e Expressão comunicativa através das artes.

Para Soares (2018) os projetos e planos de ação possibilitam o resgate do protagonismo dos professores e alunos ao proporcionar espaço para o diálogo e a participação.

A metodologia interfere nas relações de aprendizado dentro do espaço escolar, é ela que relaciona os recursos, dentre eles os tecnológicos com os processos, o que culmina em práticas direcionadas para o desenvolvimento dos alunos. A metodologia deve pensar na tecnologia não apenas como aparelhos, mas como uma possibilidade de recurso a ser entendido, apropriado e utilizado pelos alunos para aprender e melhorar suas vidas.

Investir em práticas criativas, expressivas e comunicativas, relacionadas ao conceito de Educomunicação, pode contribuir para alcançar as competências relacionadas à interface comunicação/educação. Alguns exemplos são projetos comprometidos com a demanda social local, projetos de educação para o exercício da leitura crítica da mídia, produção midiática solidária e educação formativa sobre os meios.

Selecionamos três das áreas de intervenção da Educomunicação citadas anteriormente para ressaltarmos a importância para o planejamento de práticas educativas. Elencamos algumas sugestões de práticas, projetos e ações relacionadas às áreas de intervenção educacional.

A gestão educacional pode garantir as ações práticas no ambiente escolar, garantindo a efetivação dos projetos de caráter social, local e regional. A gestão dos processos educacionais, além de permitir uma organização interna favorável à autonomia comunicativa dos sujeitos escolares, professores e alunos, permite que estes sejam construtores de práticas sociais, produtores de mensagens e usuários dos sistemas de informação.

Algumas ações que envolvem a gestão educacional no espaço escolar podem ser projetos que amplifiquem as vozes de alunos e professores nas escolhas e decisões que fazem parte do cotidiano escolar. Esses projetos podem ser veículos de comunicação como rádio estudantil, revistas, jornais escolares impressos e digitais, além de grêmios estudantis, assembleias, colegiados, chats ou fóruns com representatividade de alunos, professores e gestores educacionais. As propostas de projetos que permitem a gestão educacional no espaço escolar têm como ponto forte a comunicação através do diálogo para mediar as ações de ensino aprendizagem no espaço educacional.

A educação para a comunicação tem na mídia-educação um campo de formação dos alunos. É em contato com o sistema midiático que os alunos conseguem analisar criticamente a produção de notícias, a publicidade e o papel da mídia na sociedade de mercado, além de compreender que a assimetria de informações de diferentes fontes, tirando proveito do seu acesso para buscar qualidade de vida e garantia de direitos.

Para a autora Lopes (2011), os meios de comunicação e a forma que são recepcionados pela sociedade são influenciados pelo trabalho pedagógico com quem os recebe. A mediação é muito importante no processo de empoderamento da informação, a maneira como os sujeitos recebem, avaliam, indagam e ressignificam a informação tem impacto direto na construção de uma sociedade com acesso democratizado aos meios.

Como sugestão de prática educ comunicativa temos a elaboração de campanhas de conscientização sobre temas polêmicos, como o consumo, que naturalmente expandirá as críticas para uma cadeia de temas relacionados de igual relevância, como as consequências do consumo para o meio ambiente, a produção industrial, a utilização dos recursos naturais, a produção de lixo, a relação da mídia de mercado e o consumo. Além da consciência crítica e do discernimento entre a informação verídica, a manipulação, a prática educ comunicativa, busca também formar um cidadão mais engajado na produção de conteúdo relevante, disseminação de ideias e informações.

A mediação tecnológica nos espaços educativos diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos para as práticas comunicativas e a democratização ao acesso desses recursos. Os sujeitos se tornam protagonistas não apenas no espaço escolar, mas também nos espaços coletivos abordando questões da prática cidadã.

A sugestão de prática educ comunicativa que contempla a mediação tecnológica nos espaços educativos é o uso de tecnologias já existentes no espaço escolar ou acessíveis aos alunos, como celulares para registrar temas ou situações que contribuam para o processo de ensino aprendizagem. O uso das tecnologias proporciona o protagonismo comunicativo e produtivo dos alunos, encorajando-os a extrapolar os limites da escola e aplicar a situações do cotidiano social. Essas foram algumas proposições de práticas educ comunicativas que podem contribuir para efetivar as propostas apresentadas nas competências do documento do Ministério da Educação (MEC) para a educação básica. É importante lembrar que as competências são gerais para todos os níveis da educação básica, o que não deve ser uma barreira para as práticas educ comunicativas no ensino fundamental, e mesmo na educação infantil.

5 - Considerações finais

Com base nas reflexões apresentadas é possível observar que o texto da BNCC, ao apresentar as competências gerais, possibilita uma relação com a interface comunicação/educação. A Educomunicação pode contribuir para a construção de um canal de comunicação no âmbito da educação escolar e colaborar como fator modificador da realidade social.

A importância despendida pelo documento para a inovação tecnológica e a educação midiática e informacional transparece o anseio de acompanhar os avanços da sociedade em que vivemos. Mas, apenas formar alunos usuários competentes não é o suficiente e a BNCC não apresenta os caminhos para a formação de alunos criadores de tecnologia e informação. Entendemos que esses caminhos são desafios que devem ser pensados e considerados durante as reelaborações das diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais.

A Educomunicação deve ser a relação de diálogo que incentiva o protagonismo dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem. Para que esse protagonismo aconteça de fato, é necessária a organização de projetos e propostas de trabalho no ambiente escolar que considerem a realidade social local, os anseios dos alunos, que possibilite espaços de fala e escuta, que busque por soluções de problemas do espaço escolar e social dos alunos.

Os objetivos da aprendizagem e da formação social dos sujeitos devem buscar a igualdade, democracia e cidadania, mas para alcançar esses objetivos será necessária a implementação de práticas e metodologias que permitam os sujeitos alcançarem sua emancipação através do protagonismo no contexto escolar, evitando assim o risco de caírem na armadilha da educação instrumentalista e bancária.

Referências

AGUIAR, S. Márcia Angela; DOURADO Fernandes Luiz (orgs). A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: Avaliações e Perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. [Livro eletrônico]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/documentos/BNCC-VERS-FINAL.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educomunicação. 2016. Disponível em: [http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_intervencao_da_educao/1](http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_intervencao_da_educao). Acesso em: 07 abr. 2020.

ARROYO, G. Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>>. Acesso em: 07 out. 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03. p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>>. Acesso em: 07 out. 2018.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

LOPES, V. Maria Immacolata. Pesquisas de Recepção e educação para os meios. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento, p. 43-52, São Paulo: Paulinas, 2011.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Apresentação – Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.13-17. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/2vbtm6>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, 2014, Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>> Acesso em: 07 out. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação. Comunicação e educação (USP), v.19, n. 2, p. 135-142, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/81225/87487>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. A Educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação (USP)*, v. 21, p. 13-25, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional. In: Congresso de Educação Básica, 7, 2018, Florianópolis. Disponível em: <<http://189.8.211.4/coeb2018/anais/artigospalestrantes/inovacao-gestao.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. 2002. *Comunicação & Educação*, (23), 16-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação, Brasil*, n. 19, p. 12-24, dez. 2000. ISSN 2316-9125. Disponível em: . Acesso em: 14 Dez. 2014.

_____. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social O caso dos Estados Unidos. *EccoS Revista Científica [online]*, p. 61-80, 2 (dezembro), 2000b. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71520205>>. Acesso em: 18 ag. 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira; ALMEIDA, Benedita de. Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. *Comunicação & Educação, Brasil*, v. 17, n. 1, p. 121-126, jun. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Sobre as autoras

Milene Mary Martins - Prof^ª. Esp. Milene Mary Martins Especialista em Docência na Educação Infantil pela UFU (2016), Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela UFU. Atuação na educação básica da rede municipal de educação de Uberlândia. Uberlândia MG - E-mail: milenemmartins@yhoo.com.br

Vanessa Matos dos Santos - Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Matos dos Santos, Doutora em Educação Escolar pela UNESP (2013); Doutora em Meios e Processos Audiovisuais pela USP (2017) e Mestre em Comunicação Midiática pela UNESP (2007). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com atuação da graduação em Jornalismo na mesma instituição. Pesquisadora do GTECOM. E-mail: vanmatos.santos@gmail.com

Diva Souza Silva - Prof^ª. Dr^ª. Diva Souza Silva, Doutora em Educação (UFMG 2010); Mestre em Comunicação Social (UMESP 2002). Docente no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação PPGCE da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Tutora PET/Conexões/Educomunicação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação – GTECOM. Uberlândia MG - E-mail: divasilva.73@gmail.com

Juventude em Comunicação: A promoção do direito à comunicação pelo Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA) para as juventudes de Fortaleza

Francisco George Costa Torres

Introdução

O presente trabalho é resultado das reflexões da pesquisa em andamento sobre a importância das políticas aplicadas pelo Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA) como forma de promoção do direito à comunicação entre os jovens moradores de bairros periféricos da cidade de Fortaleza - Ceará. A pesquisa objetiva compreender de que maneira o entendimento dos jovens sobre os direitos da juventude e, mais especificamente, o direito à comunicação é construído nas políticas públicas voltadas para os jovens, e como esse entendimento pode se transformar em potência de ação entre esses indivíduos, a partir de artigos e dissertações publicados entre 2015 e 2018.

O Cuca é um equipamento municipal que se destaca por oferecer cursos técnicos, atividades na área da comunicação, prática de esportes, formações nos mais diversos âmbitos e práticas culturais, atendendo jovens de 15 a 29 anos. Atualmente são 3 centros, localizados nos bairros Barra do Ceará, Mondubim e Jangurussu, geridos pelo Instituto Cuca e mantidos pela Prefeitura de Fortaleza por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. Os Cucas atendem jovens de 15 a 29 anos, e tem como objetivo oferecer cursos técnicos, atividades na área da comunicação, prática de esportes, formações amplas e incentivo a práticas culturais, organizando eventos e festivais culturais de forma recorrente.

Tratando das questões da juventude, a UNESCO (2004), define jovem, para fins demográficos, como um grupo populacional entre 15 e 29 anos de idade¹. O Estatuto da Juventude², no Art. 1º, parágrafo 1, também define jovem com essa mesma faixa etária, entre 15 e 29 anos. Entretanto, segundo o próprio relatório da UNESCO, a juventude não pode ser tratada como uma fase da vida que possui começo e fins rígidos, pois as formas de se viver a juventude são distintas nos mais diversos lugares do mundo, de forma que

nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo, daí que a partir da sociologia e da ciência política se insiste na necessidade de se incorporarem outras dimensões de análise (UNESCO, 2004, p. 25).

De acordo com o relatório “Situação da População Mundial 2014” do Fundo de População das Nações Unidas (2014), existem atualmente 1,8 bilhão de jovens entre 15 e 24 anos no mundo. Só no Brasil, são cerca de 51 milhões. Para Velho (2006), devem ser considerados os diversos modos de se viver a juventude, ou

-
- 1 Apesar da Assembleia Geral das Nações Unidas ter definido, em 1985, jovem como um grupo de pessoas entre 15 e 24 anos, quando se leva em consideração a inserção das classes médias e altas de áreas urbanizadas, essa faixa se amplia.
 - 2 Disponível em <<https://goo.gl/QWFtg2>>. Acesso em 17 jun. 2018.

“juventudes”, como o autor coloca, percebendo-a em sua amplitude, heterogeneia e complexidade, evitando simplificações na categorização dessa fase.

Pais (1990) comenta que a juventude é recorrentemente retratada como um momento de instabilidade diretamente relacionado a problemas sociais. Já Abramo (1997, p. 29) comenta que algumas correntes da sociologia tratam a juventude como um momento incerto por ser permeado por diversas tensões, pois é nele que o indivíduo se apropria da cultura e pode se inserir na sociedade e assumir “papéis adultos”. Para a autora,

(...) a juventude só está presente para o pensamento e a para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social.

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), promulgado em 2013, foi um importante ponto de virada na discussão sobre os direitos da juventude. Ao tratar sobre questões desde a autonomia jovem até a sua participação efetiva na esfera política, o Estatuto serve como base para diversas políticas públicas aplicadas às camadas juvenis da sociedade.

Ao tratar sobre o direito à comunicação, na Seção VII, intitulada “Do Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão”, o Estatuto explicita no Artigo 26 que “O jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.”³. Assim, fica clara a importância não só do consumo midiático e do acesso às mídias, mas também da prática da produção midiática na formação desses sujeitos na sociedade contemporânea.

Mattelart (2009) entende que a democratização da comunicação e a ampliação do direito à comunicação são uma parte inseparável dos direitos sociais e civis. Peruzzo (2007) comenta que a concepção de direito à comunicação vem sendo renovada nos últimos anos ao se relacionar esse direito enquanto um acesso ao próprio poder de comunicar, pois

3 Retirado de <<https://goo.gl/SvGLoq>> Acesso em 17 jun. 2018.

As liberdades de informação e de expressão postas em questão na atualidade não dizem respeito apenas ao acesso da pessoa à informação como receptor, ao acesso à informação de qualidade irrefutável, nem apenas no direito de expressar-se por “quaisquer meios” – o que soa vago, mas de assegurar o direito de acesso do cidadão e de suas organizações coletivas aos meios de comunicação social na condição de emissores produtores e difusores – de conteúdos. Trata-se, pois, de democratizar o poder de comunicar. (p. 11-12)

Os trabalhos apresentados a seguir levantam questões não só do Direito à Comunicação, mas da defesa dos direitos da juventude e a sua intersecção com o campo da comunicação. Será apresentada a metodologia utilizada para análise do material recolhido utilizado na produção deste artigo, além de reflexões decorrentes do processo de leitura desses trabalhos.

Metodologia

Como exposto anteriormente, o presente artigo busca entender como o direito à comunicação é construído nas políticas públicas voltadas para os jovens, partindo de artigos e dissertações que tragam os Cucas, os direitos das juventudes e a comunicação como questão central das pesquisas.

Os artigos selecionados foram coletados a partir de buscas em anais de congressos e seminários locais, nacionais e internacionais voltados para a área da comunicação, políticas públicas e geografia. Como critério de seleção, foram avaliados artigos que trouxessem o Cuca como objeto da pesquisa e que foram publicados entre 2015 e 2018. Dessa forma, foram lidos os resumos dos trabalhos e, posteriormente, os trabalhos completos.

A partir dessa busca, foram encontrados três artigos que tratavam das questões centrais da pesquisa, sendo seus títulos “Juventudes e Cidadania: Rede Cuca e a Campanha sobre os Direitos dos Jovens” de Samaísa dos Anjos, publicado nos anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, ocorrido em 2015 na cidade do Rio de Janeiro – RJ; “Juventudes nas ondas do rádio: A participação dos jovens nas produções da radiofônica Cuca (Barra do Ceará)” de José Augustiano Xavier dos Santos e Catarina Tereza Farias de Oli-

veira, publicado no Congresso Internacional de Comunicação e Consumo – COMUNICON, ocorrido em 2015 na cidade de São Paulo – SP; e, por fim, o artigo “O uso do espaço urbano, por meio das políticas públicas de cultura para a juventude: o caso do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA Barra, em Fortaleza – CE”, de Rachel Facundo de Oliveira, publicado nos anais do Seminário Comércio, Consumo e Cultura nas cidades, ocorrido em Sobral – CE no ano de 2017.

Em seguida, usando os mesmos critérios de seleção, foram buscadas dissertações que também tratassem dessas temáticas, a partir da pesquisa na base de Teses e Dissertações da Capes. Foram encontradas três dissertações que se enquadravam nos critérios buscados.

A primeira, tendo como título “Redes de Significação e Interação: A internet como cenário de narratividade das experiências de vida dos/as jovens do Cuca da Barra do Ceará”, parte da pesquisa de Jaiane Araújo de Oliveira, desenvolvida no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, orientado pela Profa. Dra. Rosemary de Oliveira Almeida.

A segunda dissertação, denominada “Em busca das periferias nas narrativas das juventudes do Cuca Barra: Acompanhando processos de comunicação e produção de sentidos”, é resultado da pesquisa desenvolvida por Samaísa dos Anjos, defendida em 2017 e orientada pelo Prof. Dr. Edgard Patrício de Almeida Filho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

A terceira e última dissertação selecionada, que tem como título “Apropriações da comunicação nos espaços institucionais do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA Mondubim”, foi desenvolvida por José Augustiano Xavier dos Santos, orientado pela Profa. Dra. Catarina Tereza Farias de Oliveira e defendida no ano de 2017, também pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

Dessa forma, após a categorização dos trabalhos e divisão por área de todos os trabalhos selecionados, dissertações e artigos, foi verificado que quatro deles (66% do total) estão inseridos na área de Comunicação, sendo duas dissertações e dois artigos; um trabalho (16% do total) se encontra na área de Políticas

Públicas, sendo uma dissertação; e um trabalho (16% do total) na área de Geografia, sendo um artigo publicado em anal de evento ligado à área em questão. Sabendo que somente a leitura dos resumos do trabalho não seria suficiente para se entender a totalidade dessas pesquisas (FERREIRA, 2002), todos os materiais foram lidos na íntegra e relacionados como forma de se verificar essas pesquisas em suas temáticas, metodologias e referenciais utilizados, possibilitando uma melhor observação e sistematização das formas como esses debates vem sendo abordadas nos últimos anos por produções científicas da área.

Resultados

Ao se buscar as questões sobre o direito à comunicação no Cuca, e a relação com os direitos da juventude, algumas questões foram surgindo enquanto os trabalhos eram analisados. Anjos (2015)⁴ expõe algumas questões pertinentes para compreender melhor como o Cuca se relaciona com a defesa dos direitos da juventude a partir de suas atividades internas.

Na pesquisa apresentada, a autora comenta um pouco sobre algumas iniciativas da Rede Cuca para promover um maior entendimento pela juventude atendida sobre seus direitos, como é o caso da campanha “#todojovemtemdireito”, que tratou de forma mais ampla sobre os direitos da juventude tendo como parâmetro o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852). A campanha foi realizada durante o mês de Maio de 2015, nos três equipamentos simultaneamente, em que quatro temáticas principais foram abordadas: Trabalho digno; Educação, cultura, arte e lazer; Violência contra a juventude e Protagonismo e participação juvenil.

De acordo com a autora, esse debate sobre as questões dos direitos da juventude se mostra importante pois

discutir os direitos das juventudes – acessíveis a tão poucos, tanto no conhecimento quanto na efetivação – se mostra como mais um passo para o fortalecimento da posição do jovem enquanto indiví-

4 Análise do artigo “Juventudes e Cidadania: Rede Cuca e a Campanha sobre os Direitos dos Jovens”.

duo que percebe seu espaço, o discurso atravessado pelos territórios e vivências e as possibilidades diante de si. (ANJOS, 2015, p. 9)

Ao tratar sobre o Estatuto da Juventude, Anjos (2015) comenta acreditar que o documento pode ser visto como um importante ponto de virada no debate sobre a garantia e defesa dos direitos das juventudes, na medida em que ele garante “a possibilidade de vislumbrar como tais direitos podem ser potencializados nas atividades de diálogo, formação e troca de experiências com os jovens” (p. 1). Além disso, a abrangência das temáticas que o Estatuto aborda servem como norteamento para que políticas públicas, como é o caso da Rede Cuca, possam atuar de forma a proteger a juventude.

Por fim, Anjos (2015) comenta que, apesar das atividades da Rede Cuca ainda serem muito recentes, dentre elas as campanhas e ações para as juventudes locais, a carência desses espaços de atividades para se pensar e debater as questões da juventude na cidade de Fortaleza faz com que o Cuca se configure como um ponto de convergência para encontros de habilidades e desejos da juventude, um importante local de socialização onde o fazer jovem se constitui. Dessa forma, “para além dos processos para o maior conhecimento dos próprios direitos, o desafio posto é a de conseguir formar caminhos, para que tais direitos se efetivem por meio da participação e ação das juventudes” (p. 12).

Avançando na análise dos artigos, Santos e Oliveira (2015)⁵ tratam de forma mais direta das questões da comunicação, a partir da análise das produções radiofônicas desenvolvidas pelas juventudes participantes das atividades de comunicação em junho de 2015, sendo eles o Programa “Mistura”, o Programa Prosa *Nerd* e o Programa Cuca no Ar. Nessa análise, os autores buscaram verificar como a dimensão da participação era observada nessas produções, a partir do estudo dos materiais radiofônicos e de entrevistas com os jovens comunicadores em questão, trabalhando com as categorias de participação, comunicação popular e juventudes.

5 Análise do Artigo “Juventudes nas ondas do rádio: A participação dos jovens nas produções da radiofônica Cuca (Barra do Ceará)”

Fazendo uma diferenciação entre o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069), os autores comentam que o Estatuto da Juventude atende os jovens entre 15 e 29 anos, sendo mais abrangente que o Estatuto da Criança e do Adolescente, que atende adolescentes com idade entre 15 e 18 anos. Entretanto, os dois estatutos devem ser observados de forma complementar para se garantir uma plena defesa dos direitos desses jovens e adolescentes.

A partir das entrevistas realizadas e análise do material, o artigo constata que existe uma preocupação por parte da equipe do Cuca com o incentivo à participação nos jovens envolvidos pelas iniciativas radiofônicas do Cuca. Entretanto, essa dimensão está muito mais voltada à participação nas atividades do próprio Cuca do que a participação nos processos de produção do rádio.

Os autores comentam, por fim, que essa dimensão de participação, direito garantido pelo Estatuto da Juventude, deve ser cada vez mais estimulada nos diversos espaços que os jovens transitam, pois através dele é possível combater a cultura do silêncio e/ou de dominação entre esses jovens, periféricos, há tanto oprimidos.

Trazendo um debate mais profundo sobre as políticas públicas para a juventude na cidade de Fortaleza, o artigo de Oliveira (2017)⁶ relaciona os Cucas, as políticas públicas e a defesa de direitos dessa parcela da população atendida pelos equipamentos, na maioria jovens moradores de regiões periféricas da cidade.

O texto analisa de que modo as políticas públicas voltadas para a juventude servem ao processo de democratização da cultura, investigando quais as motivações e problemas enfrentados pelos jovens moradores da cidade de Fortaleza, a partir do entendimento de como o Cuca pode ter modificado as relações socioculturais de seus frequentadores a partir de sua construção, tendo como foco o Cuca localizado na Barra do Ceará.

6 Análise do artigo “O uso do espaço urbano, por meio das políticas públicas de cultura para a juventude: o caso do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA Barra, em Fortaleza – CE”

Apesar da autora citar de forma muito breve o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente como norteadores das políticas públicas aplicadas no Cuca, o artigo trata a construção dos Cuca na cidade de Fortaleza como uma conquista de direitos de toda a população moradora da cidade. Para ela,

A criação de um grupo de equipamentos como é a Rede Cuca tenta estabelecer relações sociais como forma de satisfazer às demandas particulares e, assim, adquirir uma ampliação da qualidade de vida por meio da dialética entre as dimensões privada e a esfera pública. (OLIVEIRA, 2017, p. 7)

A partir de uma análise mais profunda sobre esses processos envolvendo o Cuca Barra, sendo este o primeiro Cuca criado na cidade de Fortaleza, a autora comenta acreditar que o Cuca Barra serve como dinamizador, produtor e difusor de bens culturais na cidade. Apesar de reconhecer que “O Cuca Barra não é o suprasumo de uma política pública de cultura, nem em termos de equipamento” (OLIVEIRA, 2017, p. 10), é importante que se olhe o projeto do Cuca como um marco para a defesa dos direitos da juventude na cidade, possibilitando outras formas de se pensar a atuação e as políticas públicas a partir dessa já existente.

Entrando na análise das dissertações selecionadas, o texto de Oliveira (2015)⁷, investiga como as experiências vivenciadas pelos jovens comunicadores no Cuca Barra significam suas experiências de vida mediante o uso das tecnologias digitais, a partir da relação estabelecida entre os espaços online e offline que esses jovens habitam. Partindo de uma pesquisa de base qualitativa e utilizando-se da etnografia virtual, a autora tentou estabelecer uma aproximação com a juventude local, selecionando 8 jovens que eram membros ativos da página Comunidade em Pauta.

7 Análise da dissertação “Redes de Significação e Interação: A internet como cenário de narratividade das experiências de vida dos/as jovens do Cuca da Barra do Ceará”

A partir de sua entrada em campo, a autora constata que o Cuca se constitui como um espaço de expressão artística e cultural para os jovens moradores do seu entorno, de modo que

O espaço do CUCA, assim como o das redes sociais da internet, era o espaço de convivência, no qual os jovens conseguiam experimentar o mundo para além de seus limites geográficos e suas dificuldades — que alguns desses jovens, especialmente um deles, viviam na família e na residência. (OLIVEIRA, 2015, p. 39)

Na questão da defesa dos direitos da juventude, a autora ressalta a importância de perceber esse jovem como um sujeito de direitos, principalmente os jovens moradores de bairros mais vulneráveis, como é o caso da Barra, que tiveram historicamente seus direitos violados e negligenciados pelos órgãos públicos (OLIVEIRA, 2015, p. 66).

Por fim, o texto ainda cita as novas tecnologias da informação, principalmente as redes sociais, como ambientes onde existe uma maior possibilidade de constituição de espaços onde essa juventude pode exercer a sua participação e interagir com outros que também vivenciam situações, como é o caso do Facebook, foco da análise. A partir da exposição das narrativas de vida desses jovens, ao terem suas histórias e vidas tornadas abertas nessa plataforma,

os jovens sentem que podem ter essas experiências compartilhadas e compartilhadas com seus amigos, ainda que cada um deles pertença a contextos sociais diferenciados, compartilhem linguagens, valores, estilo, cultura e comportamentos diferentes. (OLIVEIRA, 2015, p. 100).

Já a dissertação de Henrique (2017)⁸ apresenta de forma mais detalhada as questões sobre a construção da periferia nas produções audiovisuais dos jovens comunicadores participantes do Conexões Periféricas, a partir de uma pesquisa

8 Análise da dissertação “Em busca das periferias nas narrativas das juventudes do Cuca Barra: Acompanhando processos de comunicação e produção de sentidos”

com base etnográfica, acompanhando o processo de formação desses jovens, usando os conceitos de juventudes, periferia e produção audiovisual.

Comentando sobre a legislação dos direitos da juventude, a autora expõe um pouco sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude dando destaque, nesse último, ao artigo que trata sobre o direito à comunicação, ao apontar o Art. 26 do estatuto⁹. Para ela, esse trecho do Estatuto da Juventude demonstra a importância do

entendimento dos jovens como produtores de comunicação, de narrativas sobre suas experiências, de organização de discursos e de opiniões, de subjetividades, de enfrentamento dos caminhos de participação na elaboração de políticas públicas para as diversas áreas (HENRIQUE, 2017, p. 33)

A partir da análise dos episódios que foram veiculados pelo Conexões Periféricas e das reuniões presenciais de formação e decisão de pauta, a autora comenta que, apesar do esforço para que os jovens do Cuca fossem autônomos nesse processo de produção, muitas vezes as questões levantadas por eles no processo de escolha das pautas dos programas mostravam claramente uma falta de questionamentos críticos sobre essas decisões, além de uma preocupação por parte desses jovens de se atender às expectativas da equipe do Cuca, pois

os jovens sentiam lacunas na possibilidade de discutir as pautas, as abordagens, de entender melhor temáticas que julgavam interessantes, mas não achavam que tinham o repertório desejado por eles e, possivelmente, pelas expectativas alheias. (HENRIQUE, 2017, p. 120-121)

Entretanto, a pesquisa deixa clara a importância de se entender esses processos, principalmente no que diz respeito à comunicação de jovens moradores de

9 “O jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.” Retirado de <<https://goo.gl/SvGLoq>> Acesso em 17 jun. 2018.

bairros periféricos, de modo a buscar compreender como esses jovens comunicadores do Cuca

produzem suas narrativas acerca de suas trajetórias e, especialmente, no movimento das periferias, das produções que dialogam com a compreensão das trilhas que permeiam, aproximam, distanciam, criam e diferem as periferias foi e é, para nós, avançar nas possibilidades de diálogo, encontro e invenção com essas juventudes. (HENRIQUE, 2017, p. 133)

Na última dissertação analisada para este trabalho, Santos (2017)¹⁰ aborda a relação entre a construção das produções midiáticas pelos jovens comunicadores do Cuca Mondubim e as apropriações das ideias de comunicação alternativa e popular nessas produções.

Ao longo do trabalho, que também tem como base a etnografia, o autor comenta a sua trajetória no campo, o seu olhar como pesquisador e a sua participação nos processos do Cuca. Em um primeiro momento, foram entregues questionários aos jovens participantes do Frequência Cuca e do Conexões Periféricas, buscando se entender melhor o perfil desses jovens que participam das ações do equipamento municipal. Após, utilizando a categoria de apropriação, o pesquisador observou como as questões da comunicação alternativa e comunitária eram desenvolvidas por esses jovens em seus processos de produção midiática.

O trabalho busca entender como essas práticas comunicacionais se relacionam com a dimensão institucional do Cuca. Dessa forma,

É por meio da reflexão dessas práticas comunicacionais ligadas ao audiovisual, [...] que buscaremos compreender melhor como os jovens se apropriam ou não, dos processos audiovisuais e como a dimensão institucional se apresenta nessas práticas. (SANTOS, 2017, p. 92)

10 Análise da dissertação “Apropriações da comunicação nos espaços institucionais do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA Mondubim”

Entendendo a movimentação dos jovens nos espaços do Cuca e a partir do acompanhamento do processo de produção, Santos (2017) comenta que, para além de se discutir a apropriação dessas juventudes atendidas pelo Cuca nas atividades ligadas a comunicação comunitária, é importante que se entenda também qual a comunicação pretendida pela equipe da Rede Cuca. Acima de tudo, verificar como esses discursos institucionais podem impactar na formação e na produção desses jovens, em como eles pensam a comunicação e como efetivamente a produzem.

Por fim, o autor conclui o texto explicitando as dificuldades da equipe da Rede Cuca de estabelecer um efetivo diálogo entre a prática e a teoria da comunicação, pois os jovens muitas vezes se prendiam às questões mais operacionais e deixavam as questões teóricas e reflexivas de lado. Muitas dessas produções estavam voltadas para as atividades ocorridas no próprio Cuca, o que limitava um pouco as possibilidades de atuação desses jovens. Mesmo com um esforço da equipe do Conexões Periféricas, “notou-se que o foco do programa era a divulgação das atividades que estavam ocorrendo ou que irão acontecer no equipamento.” (SANTOS, 2017, p. 148)

É importante se pensar a participação na comunicação de forma efetiva, não apenas atendendo as demandas de uma instituição, mas que a juventude tenha realmente liberdade para propor e colocar em prática os seus interesses, e que o poder público possa fornecer subsídios para que esses direitos sejam efetivamente garantidos.

Considerações Finais

Partindo da análise dos artigos e dissertações acima, foi possível observar que os Cuca, como espaço de socialização de jovens moradores das periferias da cidade de Fortaleza, tem um importante papel na conscientização sobre os direitos dessa parcela da população. A partir de ações desenvolvidas nos três Centros, esses direitos podem ser melhor entendidos por essa juventude, dentre eles o Direito à Comunicação, principalmente nas ações de comunicação da Rede Cuca.

Para além disso, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), promulgado em 2013, também é considerado um importante ponto na discussão sobre esse direito à

comunicação e outros direitos da juventude, servindo como base para muitas das ações promovidas pelos Cuca em Fortaleza. O Estatuto apareceu em boa parte dos trabalhos analisados como um grande e importante norteador dessas políticas públicas para a Juventude, apesar de seu pouco tempo de existência.

Apesar de algumas ações do Cuca não estarem ainda consolidadas, muitas ainda sendo testadas e tendo a sua efetividade analisada, não se pode negar a importância desse equipamento na vida dos jovens atendidos. A partir dessa política pública da Prefeitura de Fortaleza, muito se tem sido feito para mudar e reconstruir a trajetória desses jovens. É preciso que mais pesquisadores se debrucem sobre o Cuca e a defesa da juventude como forma de entender como outros direitos, como é o caso do direito à comunicação, estão sendo defendidos de forma mais clara nos processos do equipamento municipal.

As atividades desenvolvidas pela Rede Cuca, voltadas para a formação de uma juventude consciente de seus direitos, também são importantes meios para que se reconheça cada vez mais o jovem como um sujeito de direitos, para além de seus problemas sociais e dificuldades que podem perpassar essa fase da vida.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997.

ANJOS, S. Juventudes e Cidadania: Rede Cuca e a Campanha sobre os Direitos dos Jovens. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 38., 2015. *Anais...* Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

HENRIQUE, S. *Em busca das periferias nas narrativas das juventudes do Cuca Barra: Acompanhando processos de comunicação e produção de sentidos*. 2017. 144 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, 2017.

MATTELART, A. A construção social do direito à Comunicação como parte integrante dos direitos humanos. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. São Paulo. V.32, n.1, p. 33-50, jan-jun 2009.

OLIVEIRA, J. *Redes de Significação e Interação: A internet como cenário de narratividade das experiências de vida dos/as jovens do Cuca da Barra do Ceará*. 2015. 115 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal do Ceará, 2015.

OLIVEIRA, R. O uso do espaço urbano, por meio das políticas públicas de cultura para a juventude: o caso do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA Barra, em Fortaleza – CE. In: Seminário Regional de Comércio, Consumo e Cultura nas cidades, 3., 2017. *Anais...* Sobral, 2017.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 105- 106, 1990.

PERUZZO, C. M. K. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. *Lumina – Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF*. Vol.1, nº 1, jun 2007.

SANTOS, J. *Apropriações da comunicação nos espaços institucionais do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA Mondubim*. 2017. 151 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, 2017.

SANTOS, J.; OLIVEIRA, C. Juventudes nas ondas do rádio: A participação dos jovens nas produções da radiofônica Cuca (Barra do Ceará). In: Congresso Internacional de Comunicação e Consumo, 5., 2015. *Anais...* São Paulo, 2015.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. – Brasília: 2004.

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas, Relatório sobre a Situação da População Mundial 2014. Disponível em < <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2014.pdf> Acesso em 10 out. 2018.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. ALMEIDA, M.; EUGENIO, F. (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Sobre o autor

George Torres é formado em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Ceará e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na mesma instituição. Atualmente é membro do LabGRIM – Laboratório de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia, desenvolvendo pesquisa sobre o direito à comunicação entre os jovens comunicadores atendidos pelo Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA), na cidade de Fortaleza - Ceará, sob orientação da Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio. Email para contato: georgefctorres@gmail.com

Meu querido diário...

A história da Educomunicação contada a partir do Diário Oficial da Cidade de São Paulo

Guilherme Yazaki

Introdução

O presente paper busca evidenciar o cenário da educomunicação na cidade de São Paulo após a realização do projeto *Educom.rádio*, entre 2001 e 2004, e a consequente promulgação da Lei Municipal nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, mais conhecida como Lei Educom.

Para reconstruir uma narrativa oficial do poder público sobre a implementação da educomunicação enquanto política pública, foram exploradas as informações do Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC) ao longo dos doze anos posteriores à lei, ou seja, entre 1º de janeiro de 2005 e 31 de dezembro de 2016. O DOC foi criado no município de São Paulo em 1956 e tem como objetivo reunir em um único documento toda publicação oficial de caráter obrigatório dos poderes municipais (Executivo e Legislativo), além do Tribunal de Contas do Município. Assim, são publicados todos os atos administrativos que exigem publicidade para adquirirem validade, tais como leis e decretos municipais; portarias, resoluções e despachos decisórios; editais, concursos, licitações e contratos; expedientes do Legislativo; nomeações e exonerações de servidores/as; autorização de férias e licenças etc.

Destaca-se que este trabalho é resultado do recorte e síntese de um trabalho de conclusão de curso, de mesma denominação e autor, apresentado no início

de 2018 à Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de licenciado em Educomunicação.¹

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada para exploração das informações contidas no Diário Oficial foi a análise de conteúdo. Tal método é definido por BARDIN (2002, p. 42) como sendo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, a finalidade básica do método é aproximar-se de conclusões lógicas e justificadas a respeito de uma determinada temática, apoiando-se em um conjunto de procedimentos sistemáticos para organização e análise do conteúdo das mensagens para a garantia da validade, consistência e rigor. No caso deste trabalho, a escolha da metodologia diz respeito a algumas das utilidades e vantagens descritas por Herscovitz (*in* LAGO & BENETTI, 2010), tais como a capacidade de se analisar uma grande quantidade de informações em escala longitudinal de tempo e a possibilidade de detecção de tendências, de identificação de elementos característicos e discrepâncias, de comparação de conteúdos e de realização de inferências com base em dados quantitativos e qualitativos. BARDIN (2002, p. 95) organiza a análise de conteúdo em três fases distintas: “[1] a pré-análise; [2] a exploração do material; [3] o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na primeira etapa, as principais tarefas consistem em definir a amostra, levantar os objetivos e as hipóteses para verificação e construir indicadores que res-

1 YAZAKI, Guilherme. *Meu querido diário... A história da Educomunicação contada a partir do Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2018. 151 p. Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela profa. dra. Cláudia Lago (Licenciatura em Educomunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

paldem a sistematização e as inferências decorrentes da pesquisa. Tendo em conta que o universo de abrangência estabelecido é o do Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC), a composição da amostra foi obtida com a utilização de treze palavras-chave para encontrar as referências de interesse desta pesquisa no DOC e que podem porventura indicar o reconhecimento do neologismo educomunicação e de suas variantes (MESSIAS, 2011, p. 102). As palavras escolhidas foram: (i) educom, (ii) educomunicação, (iii) educomunicativo, (iv) educomunicativos, (v) educomunicativa, (vi) educomunicativas, (vii) educomunicador, (viii) educomunicadores, (ix) educomunicadora, (x) educomunicadoras, (xi) educon, (xii) edu-comunicação e (xiii) educomunicações.

Definida a amostra, seguiu-se com a exploração do material com um processo de codificação dos elementos e formulação de categorias de agrupamento, de modo que fosse viável a verificação de possíveis padrões de ocorrência. Esse procedimento é chave para o registro dos dados e posterior categorização e análise, uma vez que possibilita que todo aquele aglomerado de matéria-prima inicial, também chamado de *unidade de contexto*, seja organizado sistematicamente, transformando-o em itens menores dotados de sentido, as chamadas *unidades de registro*. Mais especificamente nesta pesquisa, em cada elemento da amostra foi definido um referente ou tema eixo, ao qual foi denominado como *unidade de registro principal*, que articulasse os demais conteúdos associados, nomeados como *unidade de registro complementar*.

Após a execução de todos os procedimentos elencados, foi possível adentrar na fase de exploração do material da amostra propriamente dito. Neste ponto, ocorre possivelmente o estágio mais longo e penoso de toda a pesquisa, visto que é quando o conteúdo base da análise começa a ser organizado mecanicamente, com o auxílio dos editores de planilhas para sistematização e armazenamento das informações colhidas da amostra. Um modelo de formatação da planilha para sistematização da amostra pode ser visto logo abaixo:

*Quadro 1 - Modelo de formatação de planilha
utilizada para sistematização da amostra.²*

C1 (pa- lavra- -cha- -ve)	C2 (DOC REF.)	C3 (DOC se- ção)	C4 (DOC sub- se- ção)	C5 (cate- goria)	C6 (URP)	C7 (URC)	C8 (URC)	C9 (URC)	C10 (uni- dade de con- texto)	C11 (LINK)

Na primeira linha do quadro, constam os rótulos de referência para a organização dos dados da amostra, dispostos de modo que cada linha pudesse representar o conteúdo referente a cada uma das palavras-chave encontradas no Diário Oficial da Cidade.³

Resultados e análises

Os principais resultados foram agrupados a partir de três tópicos de análise: palavras-chave, categorias e gestões municipais.

A análise por palavras-chave refere-se exclusivamente aos aspectos quantitativos do emprego das treze palavras-chave no sistema de busca do Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC). Ao todo, foram encontradas 746 referências às palavras-chave no DOC, com maior evidenciação dos termos *Educomunicação* e *Educom*, como é possível ver na tabela abaixo.

2 A disposição dos conteúdos ocorre da seguinte forma: C1 - palavra-chave utilizada para encontrar o conteúdo; C2 - data e página de correspondência do DOC em que foi encontrado o conteúdo; C3 - seção do DOC em que foi encontrado o conteúdo; C4 - subseção do DOC em que foi encontrado o conteúdo; C5 - categoria definida; C6 - Unidade de Registro Principal; C7 - Unidade de Registro Complementar; C8 - Unidade de Registro Complementar (se necessário); C9 - Unidade de Registro Complementar (se necessário); C10 - Unidade de Contexto; C11 - link (URL) para acessar o conteúdo em contexto original.

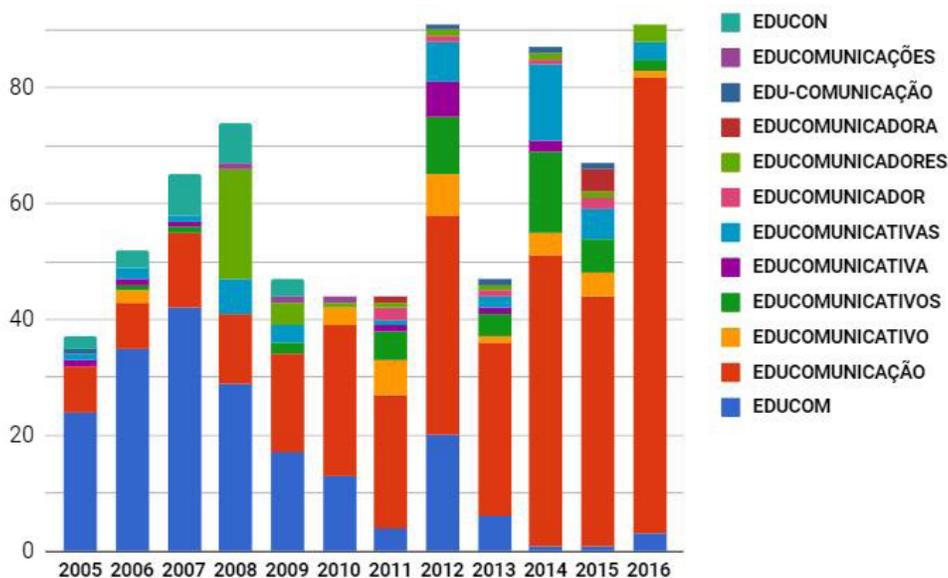
3 Sistematização completa disponível em: <<https://goo.gl/tdWZQE>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Tabela 1 - Quantidade de palavras-chave encontradas no DOC.

PALAVRA-CHAVE	QUANTIDADE
Educomunicação	347
Educom	195
Educomunicativos	45
Educomunicativas	44
Educomunicadores	32
Educomunicativo	28
Educon	22
Educomunicativa	13
Educomunicador	7
Educomunicadora	5
Edu-comunicação	5
Educomunicações	3
Educomunicadoras	0
TOTAL	746

Já em relação à ocorrência de palavras-chave por ano, verificou-se que há uma variação significativa no período analisado, tanto em termos globais (na soma de todas as palavras-chave por ano no período inteiro), quanto em termos específicos (na variação da ocorrência de um mesmo termo ano a ano), como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Quantidade de palavras-chave por ano.



Em um panorama geral, verificado pelo tamanho das barras do *gráfico 1*, não foi possível identificar nenhum padrão taxativo em relação à quantidade total de palavras-chave encontradas, visto que houve uma variação ao longo de todo o período⁴. A única similitude perceptível é que em anos finais de gestão da Prefeitura – a dizer, 2008, 2012 e 2016 – há a ocorrência de mais palavras-chave, considerando o período total dos quatro anos de cada gestão.

Já em um panorama específico, observado pelas cores das barras do gráfico, há um padrão interessante de ser analisado com a divisão de palavras-chave no decorrer de um ano, quando analisado o período todo. Verificou-se que, até 2008, havia a predominância do vocábulo *Educom* em detrimento de *Educomunicação*. Porém, a partir de 2009, quando há uma equiparação da quantidade dos dois termos, os demais anos transcorrem com a intensificação de ocorrências do vocábulo *Educomunicação*, ao mesmo tempo em que o vocábulo *Edu-*

4 A quantidade por ano consta a seguir entre parênteses: 2005 (37), 2006 (52), 2007 (65), 2008 (74), 2009 (47), 2010 (44), 2011 (44), 2012 (91), 2013 (47), 2014 (87), 2015 (67) e 2016 (91).

com estabiliza-se em números residuais a partir de 2014. Desses dados, entre 2005 e 2016 percebe-se que ocorreu um desprendimento da alcunha inicial (*Educom*) que, muito relacionada ao próprio projeto *Educom.rádio*, predomina no primeiro terço de tempo analisado; para se conectar cada vez mais com a denominação da área em si (*Educomunicação*), apresentando uma constante de crescimento a partir de 2009.

Finalizando esse ponto, é importante salientar que, em algumas ocorrências, esses diferentes vocábulos apareceram em uma mesma unidade de contexto. Ou seja, ao contabilizar o total em 746 unidades catalogadas, este número não resultou na mesma quantidade de unidades categorizadas. Após realizar uma compilação simples, em que foram suprimidas todas as ocorrências repetidas, observou-se que havia 203 casos de repetições a serem excluídos, o que resultou nas 543 referências à educomunicação categorizadas e analisadas a seguir. No que se refere à análise por categorias criadas na sistematização do conteúdo da amostra, possivelmente a informação mais relevante deste estudo, essa organização é imprescindível para a realização de posteriores análises e associações. Todo este processo de operacionalização do método culminou nas categorias e as respectivas marcas distintivas descritas a seguir:

1. Categoria *Formação* - reúne as ações relativas às atividades de formação continuada voltadas ao funcionalismo público, por isso são encontradas essencialmente na seção “Servidores” do DOC. Além disso, a unidade de contexto registra a presença do tipo de atividade de formação (curso, palestra, oficina, seminário etc.) e outras informações complementares, tais como: título, justificativa, objetivos, metodologia, conteúdo, público alvo, carga horária, programação (data, horário e local), regentes, número de vagas e formas de inscrição.
2. Categoria *Fomento* - reúne especificamente referências a editais, licitações, extratos de contratos e convênios e cadastramento de instituições, que garantem a execução de atividades relacionadas à Educomunicação. Os itens são encontrados prioritariamente nas seções “Editais” e “Licitações” do DOC, com a unidade de contexto registrando a presença de informações como: nome e número do edital, objetivo, tipo de contra-

tação (oficineiro/a, formador/a, palestrante), nome das pessoas física ou jurídica contratadas, valor investido e número da dotação orçamentária.

3. Categoria *Plano de Trabalho e Metas* - reúne os atos relativos à publicação de objetivos e metas anuais das unidades educacionais, que são itens encontrados basicamente na seção “Editais” do DOC, contendo informações sobre: unidade e órgão responsável, gestor(a) ou servidor(a) responsável, nome da ação, tipo da ação (processo ou projeto), objetivos e metas, cronograma e público alvo.
4. Categoria *Legislação* - reúne um rol de dispositivos normativos relativos à Educomunicação. Tais itens são encontrados prioritariamente nas seções “Câmara Municipal” e “Gabinete do Prefeito” do DOC, constando na unidade de contexto a presença do tipo de legislação (Projeto de Lei, Lei, Decreto, Portaria etc.), o número do normativo, a data de proposição/promulgação e o objeto de que se trata a tal legislação.
5. Categoria *Notícias* - reúne matérias jornalísticas que mencionam a Educomunicação nas primeiras páginas de algumas edições do DOC e são itens encontrados antes da seção de “Sumário”, constando a divulgação de alguma ação ou projeto que envolva a área de Educomunicação.
6. Categoria *Tribunal de Contas do Município (TCM)* - reúne basicamente informações relativas a processos administrativos julgados pelo TCM, itens que são encontrados na seção “Tribunal de Contas”, contendo a presença de número do processo, tipo do despacho publicizado (pauta de reunião, ata ou relatório) e assunto do processo.
7. Categoria *Eventos Externos* - reúne algumas publicações de eventos relacionados à Educomunicação, dos quais participariam servidores/as públicos/as. Assim, os itens são encontrados prioritariamente nas seções “Câmara Municipal” e “Servidores” do DOC e indicam o tipo do evento (encontro, congresso, reunião etc.), título, data, horário e local de realização.
8. Categoria *Infraestrutura* - reúne itens encontrados prioritariamente nas seções “Licitações” e “Secretarias” do DOC, constando a presença do tipo

de produto ou serviço, número de processo, nome da pessoa jurídica fornecedora e valor envolvido na transação.

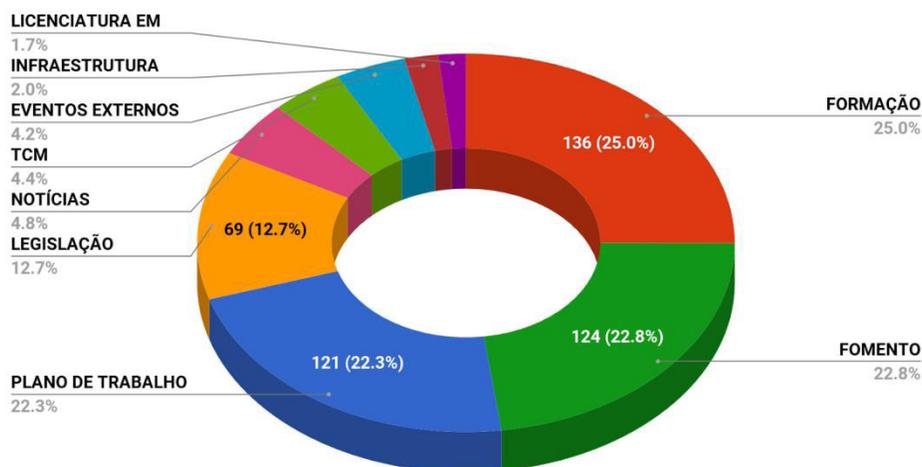
9. Categoria *Licenciatura em Educomunicação* - reúne itens que mencionam a Licenciatura em Educomunicação nas páginas do DOC, encontrados prioritariamente na seção “Servidores” e contendo informações como: nome do/da estudante da Licenciatura em Educomunicação, data contratação ou desligamento do estágio e menção a minicurriculo.

Apresentados os dados referentes à sumarização do DOC, é possível abordar o aspecto numérico da categorização da amostra obtida a partir da utilização das palavras-chave *Educomunicação* e derivadas, que é a quantificação por categorias exposta na tabela e no gráfico abaixo.

Tabela 2 - Categorização da amostra.

CATEGORIA	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
FORMAÇÃO	136
FOMENTO	124
PLANO DE TRABALHO E METAS	121
LEGISLAÇÃO	69
NOTÍCIAS	26
TCM	24
EVENTOS EXTERNOS	23
INFRAESTRUTURA	11
LICENCIATURA EM EDUCOMUNICAÇÃO	9
TOTAL	543

Gráfico 2 - Distribuição entre categorias.



Num plano geral, verifica-se que, das categorias listadas, as predominantes na amostra são *Formação*, com 136 ocorrências; seguida por *Fomento*, com 124 menções; e *Plano de Trabalho e Metas*, com 121 referências. As três juntas representam pouco mais de setenta por cento do total das categorizações, o que se configura em um primeiro aspecto de relevância nesta análise. Uma possível explicação a esse fato é a previsão destas ações, ainda que de modo genérico, nos marcos normativos do Programa *EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio*, isto é, na Lei Educom (Lei Municipal nº 13.941/2004) e em seu decreto regulamentador (Decreto Municipal nº 46.211/2005). Assim, quando especifica na lei, mais especificamente em seu artigo 2º, as atribuições do poder público em capacitar a comunidade escolar (estudantes, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as e demais profissionais da educação) e em desenvolver, articular e apoiar as práticas de educomunicação, já estão dispostas as diretrizes relativas às atividades registradas nas categorias *Formação* e *Fomento*. No que se refere a *Plano de Trabalho e Metas*, devido ao caráter de operacionalização e de definição do planejamento em ações e metas, as suas previsões estão contidas precipuamente no artigo 4º do decreto regulamentador da Lei Educom de 2005. Ou seja, a legislação em torno da Edu-

comunicação estabelece a necessidade de ações concretas, as quais aparecem nessas categorizações.

Retornando às demais categorias, *Legislação* aparece com certo destaque, possuindo 69 referências, fato este que não surpreende, haja visto o monopólio do Estado na criação de instrumentos legais e normativos para a coletividade (SECCHI, 2012) e a obrigatoriedade de se oficializá-los mediante atos publicizados no Diário Oficial. De resto, imagina-se que as outras cinco categorias – *Notícias*, *TCM*, *Eventos Externos*, *Infraestrutura e Licenciatura em Educomunicação* – estão muito mais vinculadas a temporalidades e a fatos específicos do que propriamente à implementação da educomunicação como política pública. O baixo número de ocorrências que, somadas, representam menos de vinte por cento do total, talvez corrobore essa afirmativa ao passo que, dividindo-se todas pelo número de anos no período analisado, resultaria em cerca de duas menções de cada uma por ano.

Finalmente, a análise por gestões municipais é basicamente um recorte das categorias, tendo como pano de fundo o período referente a cada uma das três diferentes gestões (ou prefeitos) que comandaram a cidade entre 2005 e 2016. A partir desse olhar, pode-se inferir se há de fato certa influência político-partidária na implementação do *Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio*, com as seguintes características peculiares de cada gestão.

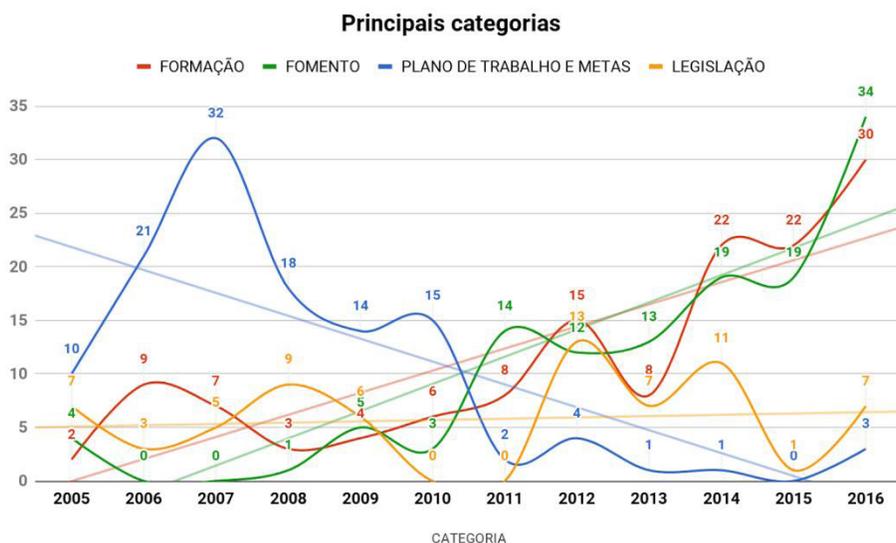
A gestão Serra/Kassab (2005 - 2008) demonstrou um grande enfoque nos fins, isto é, nos resultados da política pública passíveis de mensuração a curto prazo, com a inclusão da Educomunicação (ou *Educom.rádio*, como de fato era colocado) nos plano de trabalho e metas anuais das unidades educacionais. Outro fator de destaque no período é o julgamento, pelo TCM, do contrato de execução do projeto *Educom.rádio*, que fora implementado entre 2001 e 2004. A gestão Kassab (2009 - 2012) correspondeu a um período de equilíbrio, sem sobressair em nenhuma das áreas, porém sendo determinante para conferir um fôlego à educomunicação como política pública, uma vez que foi nesse período que se iniciou a contratação, via edital de credenciamento, de formadores/as para implementação do Programa EDUCOM. No período, resta relevante ainda a exposição de projetos relativos à Educomunicação via notícias publicadas

nas primeiras páginas do DOC – mecanismo este utilizado sem tanta veemência na gestão anterior e que desaparece das ocorrências na gestão seguinte – o que sugere uma espécie de “migmatização” ou autopromoção da gestão mediante a visibilidade de projetos educacionais.

A gestão Haddad (2013 - 2016), por sua vez, apresentou um amplo foco nos meios, ou seja, na construção da educomunicação como política pública com reflexos a médio e longo prazo, perceptível na multiplicação de editais de contratação e de fomento, valorizando inclusive iniciativas já existentes, e na promoção de diversas atividades formativas voltadas principalmente a educadores/as da rede municipal de Educação. Outro aspecto em evidência no período é o protagonismo da entidade Viração Educomunicação na prestação de serviços educativos em parceria e apoio do Poder Público, tendo sido até mesmo declarada de utilidade pública por decreto do Poder Executivo Municipal.

Finalizando essa análise, o *gráfico 3* delinea as ocorrências referentes às quatro principais categorias, distribuídas ao longo dos doze anos analisados.

Gráfico 3 - Variação entre as quatro principais categorias, ano a ano.



O gráfico acima mostra que a disposição das ocorrências sucede de maneira heterogênea ao longo de todo o período analisado, exceto as menções à categoria *Legislação*, que demonstra uma baixa variação entre as suas ocorrências

anuais. Assim, ao mesmo tempo em que a categoria *Plano de Trabalho e Metas* aponta uma tendência de declínio, as categorias *Formação* e *Fomento* indicam uma orientação ascendente no período entre 2005 e 2016. A este respeito, é notório que a queda ou ascensão das categorias tenham a ver com os elementos que a constituem e também com a atenção dada por cada gestão municipal. Porém, ressalta-se que não há evidências de relação causal entre a queda de uma categoria e a elevação das outras, ou seja, que a queda de uma não pressupõe a subida de outra. Ao que tudo indica, isso se configura como um indício de prioridades distintas entre os intervalos de tempo considerados.

Considerações finais

Este *paper*, conforme colocado de início, é resultado do recorte objetivo de um trabalho de pesquisa mais completo e profundo acerca da história da Educomunicação no município de São Paulo. E, assim como o trabalho do qual se originou, não vislumbramos que o assunto tenha se esgotado, muito pelo contrário. Esperamos que, ao recuperar uma passagem da história da Educomunicação no município de São Paulo, este trabalho inspire outras potenciais análises e aponte para possíveis caminhos de atuação profissional de educadoras e educadores, mirando à verdadeira transformação social a qual se propõe o campo, com suas áreas de intervenção (SOARES, 1999; SOARES, 2011).

Isto posto, a primeira observação a ser feita é em relação aos limites desta pesquisa no que diz respeito ao foco do trabalho em si. Reforça-se que o escopo de análise é a legitimação da Educomunicação enquanto política pública, dado que o objeto de pesquisa previamente definido era perceber tal reconhecimento a partir dos atos oficiais publicizados no Diário Oficial da Cidade pelo poder público municipal. Muito embora a legitimação, ao longo dos doze anos observados, esteja diretamente relacionada ao seu impacto na rede municipal de educação de São Paulo, não foi estabelecido nenhum método que pudesse mensurar efetivamente a repercussão e os efeitos dessa política pública.

Entrando mais especificamente no aspecto da metodologia, com relação às palavras-chave utilizadas para delimitação da amostra, evidentemente que seria provável obter resultados de interesse com o uso de outras palavras-chave relacionadas à área de educação, como por exemplo: *educação e comunica-*

ção, mídia educação, leitura crítica da mídia, gestão da comunicação, ecossistema comunicativo, nas ondas do rádio, entre outras. Ainda assim, ressalta-se que o universo amostral pode ser considerado altamente representativo para o propósito da pesquisa, uma vez que foi obtido a partir da utilização de treze palavras-chave, resultando ao todo em 543 referências no Diário Oficial no decorrer dos doze anos analisados – ou três gestões municipais inteiras.

Já no que diz respeito à predileção pelos atos oficiais publicizados no DOC, coloca-se a excessiva padronização e burocratização de tais documentos tanto um limite quanto uma virtude dessa pesquisa. Limite quando se considera a repetição constante de publicações que se referem a objetos similares. Isso, numa perspectiva estritamente quantitativa, poderia culminar em conclusões precipitadas e até mesmo errôneas. Já a virtude consiste na possibilidade de averiguação, adotando-se técnicas mistas de investigação, das ações desenvolvidas pela administração pública em escala longitudinal de tempo, inclusive para análise de uma determinada política pública. O DOC possui esse caráter de anacronismo que é excelente para pesquisas de detecção de tendências e de comparação histórica.

No tocante aos resultados da pesquisa em si, é oportuno revelar que algumas das informações encontradas já eram esperadas por mim antes mesmo de iniciar a sistematização dos dados, até por trabalhar cotidianamente com o Diário Oficial. Contudo, foi surpreendente descortinar, por exemplo, as informações sobre a tendência de priorização de cada uma das gestões municipais no que se refere às políticas públicas que, em todo o período de implementação, esteve suscetível às influências decorrentes das mudanças de gestão governamental. Constatação esta que está em conformidade com o que teorizam autores/as da área de Políticas Públicas (RUA, 2014; FREY, 2000) ao colocarem a interdependência entre as relações de poder e a concretização das ações governamentais. Não obstante, nada modifica o fato do Programa EDUCOM ter surgido de uma exitosa implementação do *Projeto Educom.rádio* (LAGO & ALVES, 2004; ALVES, 2007; CONSANI & MACCAGNINI, 2015) e, passados quase quinze anos de sua instituição legal, ainda constar em plena atividade, mesmo contando com a alternância de poder a cada intervalo de tempo. Nessa perspectiva, é legítimo inferir que tal política pública tenha tido sua condição elevada, distanciando-se

de ser uma mera agenda governamental para ter o status de uma “agenda de Estado” (RUA, 2014, p. 62).

No que tange às características da implementação do Programa EDUCOM, não há como se aproximar de um único entendimento, posto que houve uma grande heterogeneidade de implementação entre as diferentes gestões, como já dito. Contudo, o que resta notório é o vínculo do Programa EDUCOM com os estudos da Educomunicação realizados no âmbito da Universidade de São Paulo (USP). A começar da protocolização do projeto que dá origem à Lei Educom, quando são referenciados, na justificativa do projeto de lei, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) e o próprio prof. dr. Ismar de Oliveira Soares, principal expoente na área de Educomunicação e um dos fundadores do referido campo de estudos. Ademais, Soares integrou a primeira composição do comitê gestor da Lei Educom em 2006, como representante titular das instituições de ensino superior em tal colegiado, e também constou como formador em cursos oferecidos a membros da rede municipal de educação. E, assim como ocorreu no projeto Educom.rádio, o relevante papel do NCE e da USP em geral materializa-se definitivamente nas dezenas de profissionais, pesquisadores/as e pós-graduados/as pela universidade que foram contratados/as por intermédio dos editais de credenciamento da Secretaria Municipal de Educação. É inevitável, também, fazer referência à organização Viração Educomunicação em termos de protagonismo nas ações educacionais desenvolvidas no município de São Paulo entre 2005 e 2016, especialmente a partir de 2012, com a participação em editais públicos de fomento e a realização de atividades em parceria com os diversos órgãos da Prefeitura de São Paulo, principalmente nas áreas de cultura e direitos humanos.

Aferidos os pressupostos de investigação, alguns cenários se abrem no sentido de desenvolver a discussão de temas tangenciados nesta pesquisa. Uma das possíveis ampliações é a abordagem específica do exercício profissional e da construção do campo de trabalho da Educomunicação em São Paulo, uma vez que neste trabalho há a identificação de ações na área ao longo de doze anos. Nessa mesma linha de raciocínio, também é factível um trabalho de reflexão epistemológica sobre a prática educacional, com sua variedade de temas, abordagens e conteúdos desenvolvidos sob a alcunha de Educomu-

nicação. E, finalmente, um dos pontos cruciais a se avançar é na mensuração do efetivo impacto da implementação da Educomunicação enquanto política pública paulistana.

Por último, essa pesquisa não teve a pretensão de afirmar categoricamente que a Educomunicação desenvolveu-se de tal modo no município de São Paulo, haja visto todo o exposto referente aos limites e desafios já expostos. Assim como não se pode desconsiderar todos os indícios que surgem ao explorar empiricamente o principal veículo de divulgação das informações oficiais do poder público municipal, que é o Diário Oficial da Cidade. Com esse entendimento, concluímos essa reflexão abrindo a perspectiva de novas abordagens e caminhos que podem ser revelados a partir da aproximação entre as áreas de Educomunicação e Políticas Públicas.

Referências

ALVES, Patricia Horta. *Educom.rádio* - uma política pública em educomunicação. 2007. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARDIN. Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora Edições 70, 2002.

CONSANI, Marciel Aparecido; MACCAGNINI, Maria Carolina Aguilera. Práticas Educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 83-91, out. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/102301>>. Acesso em: 13 out. 2018.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)*, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

HERSCOVITZ, Heloiza Golbspan. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia (orgs). *Metodologia de pesquisa em jornalismo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAGO, Cláudia; ALVES, Patrícia Horta. Educom.rádio: uma política pública que pensa a mudança na prática pedagógica. *Revista Científica da FAMEC*, São Paulo, v. 3, p. 09-18, 2004.

MESSIAS, Cláudio. *Dois décadas de educomunicação - da crítica ao espetáculo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RUA, Maria das Graças. *Políticas públicas*. 3 ed. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato: *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar. 1999.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional e aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

YAZAKI, Guilherme. *Meu querido diário... A história da Educomunicação contada a partir do Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2018. 151 p. Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela profa. dra. Cláudia Lago (Licenciatura em Educomunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Sobre o autor

Guilherme Yazaki (guilherme.yazaki@usp.br)

Associado da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação e coordenador da Divisão de Fomento ao Controle Social na Controladoria Geral do Município de São Paulo (CGM-SP). É pós-graduado em Controle Social das Políticas Públicas pela Escola Superior de Gestão e Contas Públicas Conselheiro Eurípedes Sales (Escola de Contas - TCM-SP), bacharel em Comunicação Social e licenciado em Educomunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Desde 2008, atua em projetos nas áreas de direitos humanos, educomunicação, educação e comunicação. Reside em São Paulo, SP.

Educomunicação na prefeitura de São Paulo: relato de experiência com o edital do Governo Aberto

Andressa Caprecci
Janaína Gallo
Tatiana Carvalho (Luz)

1. Introdução

A Educomunicação vem cada dia mais conquistando espaço como um caminho facilitador de intervenção social, vinculada à projetos de defesa e promoção da cidadania e prática dos direitos humanos. O termo se faz presente, inclusive, no recém concluído Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, no qual a Educomunicação apresenta-se como um dos eixos temáticos para se trabalhar com a educação em direitos humanos. O objetivo deste artigo é apresentar um relato sobre as formações aplicadas pelo coletivo Edu com DH por meio do edital Agentes de Governo Aberto, da Prefeitura de São Paulo. Nestas formações, buscou-se trabalhar a interface da Educomunicação com a educação em direitos humanos, a partir de técnicas de jornalismo com enfoque específico no áudio (Podcast).

2. Governo Aberto

A Prefeitura Municipal de São Paulo adota o conceito de governo aberto proposto pela Parceria para Governo Aberto (*Open Government Partnership* ou OGP) que considera aberto o governo que abarque os princípios de transparência, integridade (*accountability*), participação social, inovação e tecnologia em sua gestão.

A Parceria para Governo Aberto é uma iniciativa internacional, cujo objetivo é difundir e incentivar globalmente práticas governamentais relacionadas à transparência dos governos, ao acesso à informação pública e à participação social. Busca-se assegurar que governos assumam compromissos concretos para promover a transparência e a participação cidadã, combater à corrupção e incentivar o desenvolvimento e uso de novas tecnologias para fortalecer a governança. A OGP foi lançada em 20 de setembro de 2011, sendo o Brasil um dos oito países fundadores da Parceria, junto com África do Sul, Estados Unidos, Filipinas, Indonésia, México, Noruega e Reino Unido. São nove líderes de organizações da sociedade civil de diferentes países. Atualmente a parceria conta com outros 75 governos nacionais¹ e 20 governos subnacionais, além de milhares de entidades da sociedade civil. Como membro da OGP, o Brasil implementou inúmeras iniciativas de governo aberto, que estão em diferentes estágios e representam mudanças legais e administrativas que buscam transformar a gestão pública do país.

Na tentativa de atuar da maneira mais efetiva nos territórios e estimular reformas próximas aos cidadãos, a Parceria para Governo Aberto, em abril de 2016, deu início ao Programa Piloto para Governos Subnacionais. A cidade de São Paulo foi convidada, juntamente com outros 14 governos subnacionais, a participar da etapa piloto do programa da *OGP Local* em reconhecimento às diversas iniciativas de governo aberto que a capital já desenvolvia. Para isso, a São

1 Dados obtidos em <<http://governoaberto.cgu.gov.br/a-ogp/o-que-e-a-iniciativa>>. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/10/02/apos-adiamento-prefeitura-de-sao-paulo-mantem-programa-agentes-governo-aberto/>>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

Paulo Aberta, em parceria com a Controladoria Geral do Município, dedicou-se à condução do processo participativo de construção do Plano de Ação e intensificou suas ações, a fim de promover e expandir a cultura de governo aberto.

O resultado foi a elaboração do Plano Municipal de Governo Aberto, que estipulava cinco compromissos a serem implementados por São Paulo em 2017, sendo um deles a manutenção e o aprimoramento do Programa Agentes de Governo Aberto, que na ocasião já havia realizado uma primeira edição, ocorrida entre os anos de 2015 e 2016.

O Programa Agentes de Governo Aberto, tem como objetivo realizar formação e certificação gratuita à população nas áreas de abrangência das 32 Prefeituras Regionais, que se alinham aos eixos da OGP - transparência, inovação, participação social e integridade (*accountability*) -, descentralizando a pauta ao mesmo tempo que instrumentaliza a sociedade para fazer o controle social. O Programa atualmente está na sua 3ª edição, sendo premiado no Fórum de Inovação Social no Setor Público e reconhecido como prática governamental replicável pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Observatório Internacional da Democracia Participativa (OIDP).

As formações têm caráter teórico e prático, e são ministradas pelos Agentes de Governo Aberto, ou seja, pessoas físicas cujos projetos credenciados são selecionados, por meio do Edital de Credenciamento do programa, recebendo para tal uma bolsa como apoio financeiro.

O projeto *Edu com DH - Educomunicação em Direitos Humanos*² foi um dos 56 selecionados da segunda edição do edital, dentre 167 inscritos. A segunda edição foi executada de maneira Inter secretarial, coordenada pela São Paulo Aberta/Secretaria de Relações Internacionais e Controladoria Geral do Município/Secretaria Municipal de Justiça.

2 Edu com DH - Educomunicação em Direitos Humanos é o nome do coletivo formado por Andressa Caprecci, Janaína Gallo e Tatiana Luz. O projeto inscrito no edital tem o mesmo nome do coletivo, mas embora os nomes sejam iguais, o coletivo não se resume ao projeto.

O projeto foi contemplado dentro do eixo Inovação, Tecnologia Aberta e Colaborativa. Tal categoria é voltada para atividades formativas introdutórias, intermediárias e avançadas, relacionadas aos temas de governo aberto e das políticas públicas, nas áreas de inovação social e tecnologia, como oficinas e cursos de criação de ferramentas digitais e não digitais, de programação de computadores, de desenvolvimento de jogos, de programas e aplicativos para computadores e celulares, e atividades formativas práticas de uso e desenvolvimento de hardwares e softwares livres e abertos, e de inovações sociais e colaborativas.³

Após a seleção do projeto, o coletivo foi procurado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos, que faz parte do Comitê intersecretarial que seleciona os projetos participantes do edital. Em seguida, foi desenvolvida parceria também com o Núcleo de Educomunicação, tendo em vista que ambos se interessaram pelo projeto em virtude do tema apresentado.

3. O projeto

3.1 Justificativa

A violação dos direitos humanos é algo que se apresenta em nossa sociedade, tanto por parte dos Estados, que os violam sistematicamente, quanto no discurso de boa parte da população. Em 2017 o Brasil recebeu mais de 240 recomendações de Estados-membros das Nações Unidas para melhorar a situação dos direitos humanos no país, segundo relatório do Conselho de Direitos Humanos da ONU, em Genebra, na Suíça.⁴

Corroborando com essas violações, o que prevalece hoje na sociedade é uma visão distorcida acerca desses direitos. A pesquisa do Instituto Ipsos de 2018, obtida pela BBC Brasil⁵ aponta que, na opinião de dois em cada três brasileiros,

3 Edital nº 01/2017 - CGM/SMRI Edital de chamamento para seleção de agentes formadores de Governo Aberto.

4 Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/revisao-periodica-universal-brasil-recebe-mais-de-240-recomendacoes-de-direitos-humanos-na-onu/>>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

5 SHALDERS, André. Dois em cada três brasileiros acham que 'direitos humanos defendem mais os bandidos', diz pesquisa. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>> Acesso em 16 de maio de 2018.

os Direitos Humanos defendem mais os criminosos que suas vítimas. Embora 63% dos entrevistados se digam genericamente "a favor" dos Direitos Humanos, 21% se manifestam contrariamente à mera existência deles. A pesquisa também revela um desconhecimento sobre a real aplicação dos Direitos Humanos no país. Enquanto 35% dos entrevistados acham que o tema é mais ligado a partidos de esquerda, 16% acreditam ser mais ligado a partidos de direita e 39% não saberiam dizer. Outros 54% concordam com a afirmação de que "os Direitos Humanos não defendem pessoas como eu" - o que a rigor é falso, já que os Direitos Humanos se aplicam a todas as pessoas. Essa completa desinformação favorece a não garantia desses direitos, tidos como mínimos necessários para uma vida com dignidade.

A partir desse ambiente árido em consciência de direitos, somado a um contexto de desinformação disseminada pela mídia e pelas *fake news* na internet, que o coletivo Edu com DH decidiu inscrever uma formação sobre direitos humanos no edital do Governo Aberto. Afinal, o grupo entende que a Educomunicação tem muito a colaborar com esse enorme desafio a que se propõe a Educação em Direitos Humanos, ajudando no processo de reflexão, instigação e desconstrução do atual cenário, a partir do exercício e incentivo da autonomia e o despertar para a consciência crítica.

3.2 Aplicação

O processo inicial deu-se em três etapas, a primeira com a construção da proposta, a segunda com a inscrição no edital e a terceira com a seleção. Logo depois dessas etapas iniciais houve um processo de articulação com as secretárias que poderiam acompanhar os projetos e auxiliar os processos burocráticos de cada agente de governo aberto. E, como já citado, o coletivo Edu com DH realizou parcerias com a Secretaria de Direitos Humanos e com o Núcleo de Educomunicação. Essa articulação resultou em três momentos de implementação do curso: no primeiro mês, para o cumprimento das dez horas de formação mensais - que era um requisito do edital - trabalhou-se com uma turma de 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Lilian Maso, o curso realizou-se no Centro Educacional Unificado (CEU) Jardim Paulistano. No segundo mês, a formação foi ofertada à professores da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Fre-

guesia do Ó/Brasilândia. No último mês houve a inserção do curso na programação da Semana de Direitos Humanos da cidade de São Paulo. Nessa última oferta as oficinas, que realizaram-se na biblioteca Monteiro Lobato, sofreram adaptação pois foram apenas dois encontros com o público participante e não três. Por último houve uma audição dos podcasts na praça do Patriarca. Tal evento foi aberto ao público e teve convite especial aos participantes dos três meses de formação para um debate.

O projeto teve como objetivos fortalecer a noção de valores básicos e fundamentais, como liberdade, dignidade, igualdade, justiça e respeito. Buscou-se promover o olhar crítico e trabalhar a autonomia e o protagonismo dos alunos. Intencionava-se desenvolver o conhecimento técnico introdutório para produção de conteúdo midiático, com enfoque específico no áudio (Podcast), buscando que os alunos se apropriassem de técnicas jornalísticas tanto para produção própria quanto para o desenvolvimento de criticidade acerca da mídia. Por fim, trabalhou-se o potencial dos grupos como um ecossistema criativo e aberto a partir da construção coletiva do conhecimento e da formação cidadã.

Os conteúdos trabalhados foram divididos em quatro pilares para ancorar as atividades propostas, sendo eles: (1) “direito à participação social e educação”, (2) “direito à informação e liberdade de expressão”, (3) “direitos humanos e a diversidade” (4) “conceito de edição”. Para cumprir os objetivos esperados e desenvolver os conteúdos propostos, dividiu-se o curso - no CEU e na DRE - em dois encontros de três horas e um encontro de quatro horas. E, na Biblioteca Monteiro Lobato foram dois encontros de três horas.

Este artigo não se propõe a contar sobre as atividades em detalhe. Aqui, descreve-se um resumo destas.

O primeiro encontro iniciou-se com acolhimento do grupo e alinhamento de expectativas, após as mediadoras apresentarem a proposta. Em seguida, desenvolveu-se a dinâmica da participação social com a construção de uma linha do tempo de acontecimentos ligados à temática dos Direitos Humanos, seguida de uma discussão sobre a importância dos movimentos populares e da ação individual nas conquistas dos direitos. Após essa atividade, as mediadoras trouxeram uma apresentação sobre a história dos direitos humanos e a inserção

destes na Constituição Federal, buscando ampliar o repertório dos educandos para a produção do podcast. Iniciou-se então o processo de realização da pauta, a partir de um roteiro levado pelas mediadoras, o qual é calcado nas técnicas jornalísticas. No fim, em roda, os integrantes expressaram os sentimentos e impressões sobre o curso.

No segundo encontro, voltado aos direitos humanos e diversidade, tratou-se das diferenças. O momento inicial contou com a escuta da música “Ciranda da Bailarina” (1983), de Edu Lobo e Chico Buarque. Trabalhando a temática de forma lúdica utilizou-se o “jogo da (in)diferenciação” para introduzir a discussão e, posteriormente, houve um debate mediado em roda. Em um momento “mão na massa”, os educandos pesquisaram sobre a temática que estavam trabalhando, utilizando as bibliotecas e os computadores dos equipamentos públicos. Posteriormente saíram para as entrevistas e, após fazê-las, preencheram o roteiro de minutagem para que as mediadoras pudessem editá-las. No caso da formação dada na DRE, os próprios participantes editaram seus podcasts, ou ao menos iniciaram o processo.

No último encontro trabalhou-se o conceito de edição, após uma exposição sobre o mundo editado e sobre o software livre *Audacity*, discutiu-se a importância da responsabilidade ética na formação das narrativas comunicacionais. Após a escuta dos podcasts produzidos pelos grupos, foi realizada a dinâmica da teia como avaliação.

Cada grupo trouxe uma forma de pensar, uma dinâmica e um tempo. Houve a readaptação de algumas atividades e discussões, no entanto prezou-se por manter os conteúdos e os objetivos, buscando sempre respeitar a idiossincrasia do curso.

4. Porque podcasts

O podcast é um arquivo, mais utilizado no Brasil em formato de áudio MP3, que é reproduzido em plataformas populares, de fácil acesso. Essa forma de transmissão é chamada de Podcasting. A origem da palavra se deu da união do prefixo “Pod”, do aparelho *iPod* da *Apple* que reproduz áudios e vídeos, com o

“casting” de “broadcasting” traduzido como transmissão de telecomunicação (LUIZ e ASSIS, 2010, p. 1).

O idealizador foi Adam Curry, um ex apresentador da MTV americana. Com a intenção de criar um sistema de transmissão de mídia reproduzida em *iPods* desenvolveu uma configuração que permitiu unir arquivos a serem baixados automaticamente, pelos assinantes da plataforma (ASSIS, 2010, p. 2). A transmissão é feita por *Feed RSS (Real Simple Syndication)* e transmitida via arquivo de texto para usuários cadastrados e impulsiona sua divulgação (ASSIS, 2010, p. 4). Pode-se fazer o uso dos programas por meio da internet ou baixar os arquivos para serem ouvidos em dispositivos de reprodução (COUTINHO e JUNIOR, 2007, p. 840).

As características dos podcasts são a fácil transmissão, o fácil acesso, a variedade de temáticas e a diversidade de produtores de conteúdo. Essas características auxiliam na democratização da informação, uma vez que esta além de ser acessada facilmente, não é produzida somente por emissoras e conglomerados de mídia, mas por usuários comuns que utilizam a internet e pretendem transmitir suas opiniões (COUTINHO e JUNIOR, 2007, p. 840).

Isso aponta para a questão central sobre o podcast: o ouvinte não é mais “refém” da imposição das mídias tradicionais. Diferentemente da radiodifusão, através da qual o ouvinte recebe passivamente as informações de áudio transmitidas através de ondas eletromagnéticas por uma central de distribuição e é recebida por um aparelho de rádio somente nos locais e momentos disponibilizados pela central de distribuição, o podcast é disponível a qualquer momento e a qualquer pessoa que assinou e baixou o arquivo. Ouvir um podcast não é como ouvir a uma rádio onde se diz, “o que será que está passando?”, mas é mais uma ferramenta criativa onde se diz “vou ouvir o que eu quero” (FRANCO, 2009).

Levando em consideração a autonomia de criação e de escolha do ouvinte evidencia-se as múltiplas possibilidades que essa ferramenta fornece ao contexto pedagógico. Notou-se que o podcast é uma ferramenta em potencial para o

desenvolvimento de conteúdos, tanto por educadores que podem disponibilizá-los por meio de uma plataforma e os alunos cadastrados podem receber notificações por e-mail em cada postagem; quanto na produção pelos próprios alunos (COUTINHO e JUNIOR, 2007, p. 840).

Tendo em vista o potencial desta ferramenta para o trabalho educacional, o coletivo Edu com DH se apropriou neste curso de podcasts em áudios, fazendo uso do celular como ferramenta de gravação; do software livre *Audacity* para a edição; e da plataforma de armazenamento *SoundCloud* para hospedagem do material produzido.

5. Metodologia

Como já apresentado, as oficinas dividiram-se em três momentos. Para cada um deles estratégias específicas foram utilizadas, uma vez que os públicos eram diferentes. No entanto, a abordagem foi a mesma.

5.1 A Abordagem

A Educomunicação foi o paradigma no qual o curso se ancorou. Partiu-se do entendimento da “(...)inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e solidariedade” (SOARES, p.13), um campo emergente, multidisciplinar que está comprometido com a práxis social transformadora em torno da democracia e dos direitos humanos.

Quando uma educadora decide qual será a abordagem de suas aulas e os métodos que utilizará visando o aprendizado dos educandos, ela faz uma escolha política. A maneira como o conteúdo é trabalhado no grupo faz parte do aprendizado de todos os envolvidos. A escolha pela Educomunicação como abordagem deu-se pelo fato de as três educadoras entenderem que esta é a melhor maneira de se desenvolver um processo de ensino e aprendizagens, visto as premissas do campo que regeram o curso:

- reconhecimento ao direito de participação;

O curso tem como foco mostrar o quanto cada um já participa socialmente, como pode ampliar este direito e a importância do exercício de participação

dentro de uma democracia, uma vez que este regime tem como pressuposto a participação social.

- conhecimento do direito à comunicação;

Ao lado dos direitos econômicos e sociais, o direito à comunicação é tido como um dos direitos fundamentais, tendo como origem os direitos à liberdade de expressão e à informação (que inclui o direito de cada um de informar, de se informar e de ser informado). A educomunicação reconhece a comunicação, em si mesma, enquanto direito humano fundamental, a ser reconhecido e implementado, buscando formar cidadãos críticos e autônomos em torno de uma nova comunicação.

- gestão democrática dos processos;

É possível enxergar na concepção da educação popular as raízes da educomunicação no que tange a gestão democrática dos processos. Em “Educação como prática de liberdade” Paulo Freire afirma: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (p. 102). Dadas as devidas proporções, a ideia da formação do Edu com DH era cuidar para que as decisões fossem tomadas no coletivo. Mesmo com relação à indicação de percurso feita pelas mediadoras. Esta foi apresentada no início de cada curso e posta para discussão do grupo. Claro, não é possível comparar com o processo narrado por Freire no livro citado, mas é importante perceber as matrizes de tal pensamento educacional.

- busca do diálogo como elemento articulador:

Segundo Paulo Freire no livro recém citado, só há comunicação quando há diálogo, sendo que para ele o diálogo “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. (...) quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (p. 107). Segundo Freire, o “antidiálogo” é oriundo de uma relação vertical de tais pólos de interlocução, sendo assim “é acríptico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso.(...) Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”. (p. 108). É nesta concepção do autor que o coletivo Edu com DH atua: visando

sempre o diálogo por meio do afeto e do respeito, tornando-o o elemento que articula todos os encontros. “Nesse sentido, a convivência saudável passa a ser, definitivamente, a grande meta do projeto educ comunicativo” (SOARES, p. 45).

5.2 Métodos utilizados

Foi adotado o método da complexidade, conceituado por Edgar Morin como aquele que:

Pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (p. 192)

Todos os encontros iniciavam com uma atividade utilizada nos Círculos de Paz⁶, o momento de “check-in”, atividade na qual os participantes contavam como chegavam àquela roda, abrindo-se com o grupo. Este momento de acolhida era composto, além desta atividade, pelo alinhamento de expectativas e pela construção e retomada dos combinados do grupo (uso do celular, presença nos encontros, organização das falas, respeito, etc). Tais estratégias são baseadas na noção de educação pela comunicação: “Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta

6 Metodologia desenvolvida por Kay Pranis, baseada na qualidade das relações, pensada em como gerenciar conflitos, construir planos de ação através do consenso, promover o reconhecimento e a compreensão mútua e desenvolver o senso comunitário. Nos círculos de paz procura-se trabalhar a expressão das emoções num ambiente de respeito genuíno, fruto da escuta qualificada e do empoderamento de todos os participantes. Aliadas aos conceitos de democracia, direitos humanos e justiça social, estas práticas oferecem um instrumento de mudança na percepção dos modos diferentes de reagir frente a diversas situações. Mais informações podem ser encontradas em: BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay: No coração da esperança: guia de práticas circulares, Suffolk: University Center For Restorative Justice, 2011.

na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES, p.23).

As atividades de sensibilização contavam com uma exploração dos conteúdos por meio do corpo em movimento. Em uma delas, os participantes foram desafiados a montarem uma linha do tempo de acontecimentos importantes que ocorreram no mundo/país/bairro/nicho de cada um, desde o ano de nascimento da pessoa mais velha do grupo até 2018. Após a leitura de todas as contribuições o grupo foi instigado a pensar no significado daquela linha e no porquê da proposta de tal atividade. Após debates de ideias, chega-se à conclusão de que a linha pretende trazer à tona a questão da participação social: de quais daqueles acontecimentos cada um participou? De que forma participou? De que maneiras podemos participar dos acontecimentos sociais? Este já é considerado o momento de aprofundamento no tema, o qual é feito sempre por meio de discussões com o grupo todo a partir das quais o conhecimento é construído coletivamente, entre os pares e a partir de elementos que as mediadoras vão inserindo no debate, como vídeos, imagens, músicas. Por exemplo, no segundo encontro, após a sensibilização que é feita por meio de um jogo, as mediadoras inserem na discussão a fala de Boaventura de Souza Santos:

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”⁷.

E é a partir dela que o grupo mergulha na compreensão dos direitos humanos. O terceiro momento dos encontros é aquele em que os educandos traduzem numa produção (os podcasts) tudo aquilo que está sendo pensado e discutido.

7 Santos, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

Por fim, o último momento é o de avaliação. Retoma-se a atividade de acolhimento ao fazer a rodada de “check-out” e realinhamentos de expectativas.

Cabe ainda acrescentar que as mesmas estratégias foram utilizadas para os três grupos, a diferença foi o tamanho do direcionamento dado pelas educadoras. Em outras palavras, quando a atuação foi feita com os adolescentes do 7º ano da Escola Municipal Lilian Maso o direcionamento com relação aos caminhos a serem adotados foi ligeiramente maior do que o direcionamento dado aos professores da rede no curso que aconteceu na DRE Brasilândia/Freguesia do Ó. A autonomia e o protagonismo dos educandos era premissa do curso, no entanto estes devem ser adequados às demandas de cada grupo. Por exemplo, na terceira formação dada no Festival de Direitos Humanos, o grupo era muito heterogêneo, visto que o curso foi aberto ao público em geral, então o direcionamento diferenciou-se em cada pequeno grupo formado, e a ajuda individualizada deu-se de maneira mais intensa.

Portanto, as aulas destas formações em questão do coletivo Edu com DH partem da abordagem da Educomunicação e da metodologia do pensamento complexo, para construir estratégias próprias que abarcam diferentes referências para edificar o processo em conjunto com o grupo.

6. Resultados

Os resultados podem ser mensurados de duas maneiras diferentes, a primeira a partir dos produtos palpáveis: os podcasts.

Os vinte e sete estudantes de 7º ano da Escola Municipal Lilian Maso produziram seis podcasts, sobre as seguintes temáticas: igualdade de gênero, direito à educação, reforma do ensino médio, regras escolares e dois deles foram sobre direito à nacionalidade.

Os dez profissionais da rede pública, que realizaram o curso na Diretoria Regional de Ensino da Freguesia do Ó/ Brasilândia, dividiram-se em dois grupos, tendo este curso dois podcasts como produto final, um tratou do tema do direito à cultura e ao lazer, enquanto o outro se aprofundou na questão da igualdade racial.

A formação dada no quinto Festival de Direitos Humanos da cidade de São Paulo resultou em três podcasts: sobre direito à informação, direito de ir e vir e direito à moradia.

Todos os podcasts estão hospedados de forma organizada na plataforma SoundCloud, a qual permite que ouvintes possam ter acesso gratuito e ilimitado ao conteúdo. Até setembro de 2018, o podcast com maior número de acessos teve 34 audições, e o menos escutado teve 14.

Porém, o número de ouvintes não pode ser medido pelo número de acessos, uma vez que o último encontro de formação do coletivo Edu com DH no edital do Governo Aberto foi um encontro aberto na Praça Patriarca ainda durante o Festival. Neste encontro, cerca de sete podcasts foram reproduzidos em caixas de som para os transeuntes da praça e para os oito participantes do evento que debateram o conteúdo dos trabalhos junto às mediadoras. Enfim, o que conta na plataforma como uma audição pode representar maior alcance.

Dessa forma, é possível afirmar que os produtos se cumpriram no seu potencial multiplicador. Os podcasts não se encerraram na experiência de produção em si, mas espalharam-se produzindo novas reflexões.

A segunda maneira em que se pode mensurar os resultados das formações em questão é a partir de relatos dos participantes no momento de avaliação, as mediadoras entendem que o processo resultou - em diferentes níveis - em melhor entendimento dos direitos humanos, maior criticidade acerca da mídia, empoderamento sobre a capacidade de produção de conteúdo midiático e compreensão da importância da participação social para conquista e manutenção de direitos.

7. Considerações Finais

A Educação em Direitos Humanos começou a ocupar espaço dentre os documentos da área a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1988. Pois, foi quando verificou-se a necessidade de educar em Direitos Humanos como tarefa indispensável para a promoção, defesa, respeito e valorização desses direitos (GALLO, 2018). Desde então o campo vem ganhando espaço, a partir de um conjunto de iniciativas que buscam transformações culturais que

contribuam para uma sociedade, livre, justa e democrática. O coletivo Edu com DH nasce em 2017 com o objetivo de pesquisar e atuar a partir da educação em direitos humanos, mas por meio da abordagem da Educomunicação. As primeiras atuações foram as formações dadas a partir no edital do Governo Aberto da Prefeitura de São Paulo.

O relato de experiência que compõe o presente artigo mostra como pretendeu-se criar um ambiente propício para a prática cidadã, uma vez que Gadotti (2000) define cidadania como “consciência de direitos e deveres”.

8. Referências

FREIRE, Paulo. *A educação como prática de liberdade*. Paz e Terra, 2014.

MORIN, EDGAR. *Ciência com Consciência*. Bertrand Brasil, 2000.

SOARES, Ismar. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. Paulinas, 2011.

COUTINHO, Clara e JUNIOR, João. *Podcast em educação: um contributo para o estado da arte*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>>. Acesso em: setembro de 2018.

LUIZ, Lucio e ASSIS, Pablo. *O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais*. 2010 Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

ASSIS, Pablo. *Podcasting como ferramenta de distribuição de conteúdos digitais via internet*. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32865341/R5-1834-2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536367526&Signature=pbNiiykd9ujd%2FHtIfQ9JPX30%2Fb8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPodcasting_como_ferramenta_de_distribuc.pdf>. Acesso em setembro de 2018.

FRANCO, D. “Podcast”. In: SPYER, J. (Org). *Para Entender a Internet: Noções, práticas e desafios da comunicação em rede*. Disponível em: <<http://www.cecm.usp.br/~eris/pub/acad/popular/Para%20entender%20a%20Internet.pdf>> Acesso em setembro de 2018

GADOTII, Moacir. *Educação para e pela cidadania*. In: RATTNER, H(org.). Brasil no limiar do século XXI São Paulo, Fapesp/Edusp, 2000.

Gallo, Janaina Soares. *EDUCOMUNICAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO NECESSÁRIO: A Educomunicação no Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo* / Janaina Soares Gallo ; orientadora, Claudia Lago. -- São Paulo, 2018. 55 p

Sobre as autoras

Tatiana Luz - Jornalista formada pela Faculdade Cásper Líbero e graduanda do quinto ano da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Tendo atuado na interface educação/comunicação desde 2014, hoje é membra do coletivo Edu com DH (Educomunicação em Direitos Humanos), em parceria com Andressa Caprecci e Janaina Gallo. Atualmente trabalha como assistente de tecnologias educacionais no colégio Oswald de Andrade, unidade Girassol, e como professora da Oficina Repórter Oswald (jornalismo e direitos humanos), na unidade Cerro Corá. Reside na cidade de São Paulo. E-mail para contato: tatianacarvalholuz@gmail.com

Andressa Caprecci - Estudante da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Tem formação em cursos livres de audiovisual e em utilização prática em sala de aula. Membro do grupo de gestão do projeto Educom.GeraçãoCidadã (Dante Alighieri e CEU Casa Blanca) e educadora de aprendizagem criativa do Instituto Catalisador - ONG de educação. Tem experiência como educadora no Ateliê Nossa Casa, projeto de extensão da Universidade de São Paulo; ministrou em parceria com Tatiana C. a Oficina Educomunicativa de Rádio no colégio Instituto São José, da Rede Salesianas. E-mail para contato: andressa.caprecci@usp.br

Janaina Gallo - Educadora e advogada. Especialista em direito público, sempre buscou em sua trajetória acadêmica e profissional atuar em atividades relacionadas com a democratização do Direito. Atualmente atua como consultora pedagógica no Instituto Auschwitz para a Paz e a Reconciliação - AIPR. Foi coordenadora-adjunta de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo, atuou na consolidação da Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e em entidades da sociedade civil que lidam com temas relacionados aos direitos humanos e à segurança pública, como o Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim) e o Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD) Também participou do curso de Formação de Governantes na Escola de Governo. Atualmente cursa Licenciatura em Educomunicação junto à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

O Programa Imprensa Jovem da Prefeitura de São Paulo: uma prática educ comunicativa

Carlos Alberto Mendes Lima
Isabel Pereira dos Santos
Maria Salete Soares Prado

O Programa Imprensa Jovem, objeto de estudo do presente artigo, foi criado em 2005 pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e desde então prepara professores e estudantes para o desenvolvimento de agências de notícias no interior das unidades escolares. No âmbito da escola formal, informal e não formal, o programa contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da expressão comunicativa dos atores sociais. A Educomunicação é a estrutura paradigmática fundamental deste programa. Segundo Soares:

O conceito Educomunicação aplica-se fundamentalmente às relações de comunicação em espaços educativos, buscando a implementação de uma gestão democrática dos recursos da comunicação, com a participação de professores, estudantes e membros de comunidade educativa. Para tanto, faz-se útil e necessário o domínio de metodologias de análise de comunicação e de produção midiática. O termo tem sido adotado como política pública, em diferentes níveis de governo, nas áreas da educação e do meio ambiente, a partir de uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, entre 1997 e 1999 (SOARES,1999).

É importante ressaltar que a definição do termo Educomunicação se atualiza de acordo com o avanço das pesquisas. A liberdade de expressão é o eixo principal ao redor do qual circulam os objetivos específicos das ações educ comunicativas. Tal como Kaplún apontou, ao desenvolver sua estratégia de uso do cassete-fórum, o processo de comunicação educativa deve dar a palavra aos estudantes:

En todo proceso de comunicación educativa adquiere importancia decisiva ese momento en que los participantes quiebran su dilatada "cultura del silencio" y comienzan a recuperar la palabra. Sin esa instancia a la que dejan de ser meros receptores pasivos y callados y pasan a convertirse a su vez en emisores, no habrá un real proceso en ellos (KAPLÚN, 1998b, p. 142).

Em Viana (2017, p. 239), Soares assinala que "nosso núcleo de pesquisa a descreve como um paradigma na interface comunicação/educação, norteadora das ações de grupos humanos objetivando alcançar a plenitude do direito universal à expressão. [...] Hoje, trabalhamos mais com a perspectiva do paradigma de interface." (p. 240). Nesta esteira, evidencia-se a importância do Programa Imprensa Jovem como opção para o desenvolvimento da cidadania de estudantes de todos os níveis de ensino. Tal programa propicia o exercício da atenção e criticidade voltados aos conteúdos veiculados pela mídia hegemônica, possibilita a prática do olhar atento para que os estudantes possam desnudar os valores veiculados pelas redes sociais, bem como orienta na identificação de falsas notícias nos diferentes veículos comunicacionais. As equipes são orientadas para entender o que há por trás das notícias e a prestar atenção para não repetir modelos e fórmulas pré-estabelecidas em suas produções. O trabalho colaborativo sob a orientação de professores é um diferencial nas agências Imprensa Jovem. O importante neste sentido é a descoberta das mensagens e ideias por trás do bom uso das tecnologias bem como perceber e explorar a possibilidade de usá-las a serviço da divulgação do conhecimento.

Os cursos Imprensa Jovem ministrados de 2005 até o momento, no contexto da escola formal, propiciou a formação de aproximadamente 382 equipes de repórteres juvenis e mirins. Para além do uso das tecnologias digitais, o programa

ausculta e respeita os conhecimentos prévios e tácitos dos jovens e adolescentes envolvidos nos diferentes processos.

A assertiva de Soares (2011) vem ao encontro do contexto do Programa Imprensa Jovem:

[...] ao ser coerente com o princípio educacional que privilegia os saberes que a juventude adquire nas suas experiências somadas aos saberes que o mundo adulto já vem adquirindo, é possível fazer com que a juventude tome consciência de si própria, dos seus direitos, e possa se unir em torno de grandes objetivos que ela venha a construir. A educação entra nessa perspectiva como facilitadora de tratamento de conteúdos de interesse do adolescente a partir de uma metodologia participativa e midiática.

Com a orientação do(a) professor(a) responsável por cada equipe Imprensa Jovem, os estudantes ressignificam seus aprendizados e conhecimentos de leitura quando da preparação das entrevistas e dinâmicas dos eventos; de escrita na elaboração do texto final a ser publicado; e da expressão comunicativa. Neste último aspecto em particular, os aprendizes exercitam o direito à liberdade de expressão educacional.

Imprensa Jovem: do curso presencial ao on-line

Em entrevista concedida para estudantes da EMEF Carlos Pasquale (NÚCLEO, 2018), Carlos Lima, coordenador do Núcleo de Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME, afirmou que a gênese do Projeto Imprensa Jovem se deu a partir do trabalho com três escolas: EMEF Carlos Pasquale, EMEF Pedro Teixeira e EMEF Antonio Carlos de Andrade e Silva. Nessa época houve um encontro para tratar de questões sobre criança e do adolescente, daí surgiram novas ideias e ações que culminaram com a sugestão do nome da proposta pelos próprios jovens, denominando-a de "Imprensa Jovem". A criação de inúmeras agências de notícias Imprensa Jovem nas Unidades Educacionais do município de São Paulo aconteceu por meio de formações presenciais. Os formadores deslocavam-se para as treze Diretorias Regionais

de Educação - DREs para que os professores fossem preparados e exercessem o protagonismo de criar equipes de jovens repórteres.



Figura 1: Entrevista concedida em 10 de Agosto de 2018.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=X0NN3TADG2o.

Em 2014 foi elaborada e implementada a modalidade a distância intitulada Curso Imprensa Jovem Online. A ideia nasceu da proposta presencial do curso, ofertada apenas para professores da Rede com base na Lei Educom no 13.941 de 2004 (SÃO PAULO, 2004). Os conteúdos trabalhados no curso Imprensa Jovem Online permitem que, por meio da linguagem midiática, os envolvidos no processo - a comunidade educacional - ao vivenciar práticas educomunicativas, reconsiderem suas vivências e visões de mundo com vistas às transformações individuais e sociais.

Os estudantes são incentivados a produzir reportagens e a participar de todas as etapas necessárias para esta realização, em grupo, de modo colaborativo, passando pela elaboração da pauta jornalística, momento em que são estimulados a pesquisar o tema, a buscar uma fonte para ser entrevistada e, principalmente, a questionar as ideias sedimentadas do senso comum. Eles são convidados a ter uma visão própria e a expressá-la ao gravar um telejornal.

A primeira edição do curso on-line continha seis módulos. Cada módulo era composto por três tópicos e cada tópico proponha dois ou três desafios. Abaixo a relação dos módulos do curso:

- I - Agência de notícias III - Fotojornalismo V - Telejornalismo
- II - Webjornalismo IV - Radiojornalismo VI - Dicas de cobertura

Ao longo do primeiro curso Imprensa Jovem Online, os professores participantes enviaram um total de trezentos e cinquenta desafios (atividades).

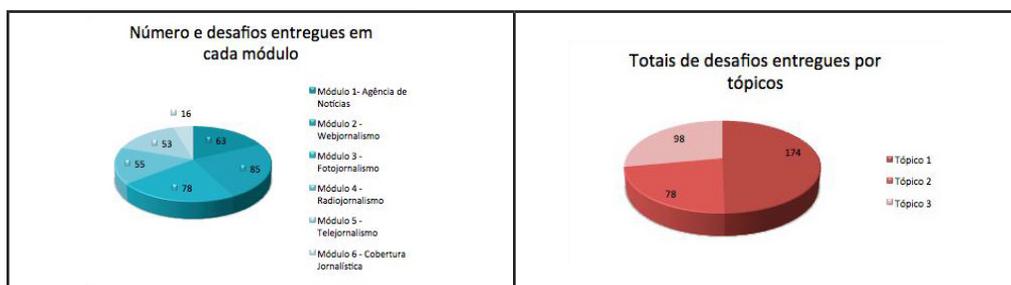


Figura 2: Distribuição total do número de desafios entregues em cada módulo do curso

Figura 3: Distribuição total do número de desafios entregues em cada tópico do curso



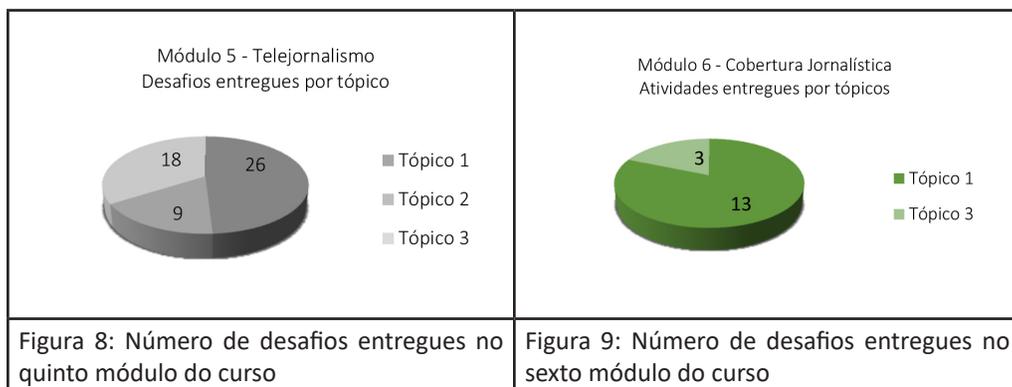
Figura 4: Número de desafios entregues no primeiro módulo do curso

Figura 5: Número de desafios entregues no segundo módulo do curso



Figura 6: Número de desafios entregues no terceiro módulo do curso

Figura 7: Número de desafios entregues no quarto módulo do curso



O curso on-line, em suas últimas versões, focou nos aspectos do telejornalismo e passou a ter quatro módulos. O antigo conteúdo do módulo Telejornalismo foi ampliado e permitiu aos estudantes e professores vivenciarem experiências próximas àquelas de uma agência de notícia real. Cada edição do curso passou a ter desafios relacionados às temáticas transversais, diferentes das anteriores. As equipes desenvolveram pautas e - como produto final - um telejornal próximo da sua realidade e com características próprias da equipe, a partir de um conteúdo comum.

Apresentou-se, portanto, a possibilidade de uma nova fórmula para fazer uma videorreportagem a partir de um tema transversal ligado à essência dos direitos humanos.

Nesse formato, aconteceram mais seis edições, cada uma delas com foco em diferentes temas, que orientavam as atividades a serem desenvolvidas, conforme Santos, Soares e Lima (2017, p. 98):

A partir da segunda oferta do curso Imprensa Jovem Online, temas transversais foram criados como orientadores das atividades - denominadas desafios - e contribuíram para a ampliação do escopo cultural dos estudantes ao permitir reflexões, a cada nova oferta, sobre questões socioambientais, relações étnico-raciais, Literatura e Direitos Humanos. Desta forma, na segunda oferta o tema dos desafios focou a sustentabilidade com destaque nas urgências so-

cioambientais locais e globais; na terceira oferta os desafios centraram-se nas relações étnico-raciais, momento em que houve a oportunidade de aprofundar conhecimentos e debates sobre tais questões; na quarta oferta, o foco dos desafios esteve na Literatura com o objetivo específico de incentivar o hábito e interesse pela leitura ao mesmo tempo em que ao final do curso as equipes formadas poderiam realizar a cobertura da Bienal Internacional do Livro de 2016 de São Paulo, acompanhando assim, esta tradicional dinâmica cultural da cidade; na quinta oferta a Educação em Direitos Humanos será abordada, para aprofundar a temática principalmente entre as equipes Imprensa Jovem ligadas aos Centros Educacionais de Direitos Humanos da cidade de São Paulo; ao final da quinta oferta as equipes poderão fazer a cobertura do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo. Ressalta-se que a intenção de tais ofertas do curso, além da criação de agências de notícias escolares, é, antes de tudo, propiciar o pensamento crítico, a reflexão e autorreflexão, a transformação social bem como a construção da cidadania entre os integrantes das agências de notícias escolares.

No primeiro semestre de 2018, a temática trabalhada foi “Direito à Cidade” e, por meio dela, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e refletir sobre o Programa de Metas da Prefeitura de São Paulo. No segundo semestre de 2018, a temática contemplada versa sobre os ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Os avanços ocorridos nas diferentes edições do curso Imprensa Jovem Online visam favorecer a autonomia e emancipação dos estudantes e professores - aspectos importantes da Educomunicação.

As produções em vídeo do curso Imprensa Jovem Online

A ampliação do número de equipes em escala é uma das principais características do curso na modalidade on-line e a atuação dos agentes de notícias na escola reforça o protagonismo juvenil e a cultura digital em rede. O curso propicia a melhora do diálogo entre estudante, professor e comunidade, bem como ressignifica os espaços e tempos escolares.

Importante ressaltar que em paralelo à sétima versão do curso Imprensa Jovem Online, que ocorre no segundo semestre de 2018, está sendo compilada a Carta de Princípios Educomunicativos pelo Grupo de Epistemologia do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Este é um importante acontecimento visto que tais princípios, amplamente utilizados, – norteadores das ações educ comunicativas – estavam dispersos em diversos artigos e livros. São princípios que garantem o rigor epistemológico das ações e processos no âmbito da interface Comunicação/Educação.

No contexto do curso Imprensa Jovem Online, tais princípios são encontrados desde a primeira edição garantindo a emancipação e autonomia dos agentes sociais/culturais participantes.

Nesta esteira, evidencia-se a importância da dialogicidade, princípio essencial das práticas educ comunicativas, caro a um dos principais teóricos da Educação: Paulo Freire. Segundo Freire (1985, p. 46): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. Odair Citelli (2011, p. 64) complementa:

[...] É deste encontro de sujeitos à busca da *significação do significado*, momento particular da ativação dos princípios da reciprocidade, ou da retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado.”

Temos assim um curso a distância que propicia o diálogo entre os participantes, com finalidade de crescimento do conhecimento individual e coletivo, disseminação da informação, exercício da liberdade de expressão e que promove a alteração nas relações entre estudantes e professores mediadores. Ressalta-se o importante fato da relação e comunicação entre os estudantes com finalidades sociais e cidadã.

Durante e ao final de cada oferta, os grupos participantes produzem audiovisuais que permanecem na plataforma Edmodo. Especificamente, a partir da segunda oferta, foi possível implementar mapas georreferenciados, classificados por unidade escolar, contendo os vídeos produzidos pelas equipes integrantes dos cursos. Em cada uma das sete ofertas, as atividades do curso Imprensa Jovem Online – denominadas, no curso, desafios – foram pautadas por temas transversais distintos que propiciaram trocas de conhecimentos intersetoriais específicos:

- Primeira oferta: os desafios estavam inseridos no âmbito jornalístico propriamente dito;
- Segunda oferta: os desafios focaram o tema sustentabilidade;
- Terceira oferta: consolidou-se parceria com o Núcleo de Educação Étnico-Racial para a elaboração dos desafios, cujo tema transversal contemplou as relações étnico-raciais;
- Quarta: foi estabelecida parceria com a Academia Estudantil de Letras e Sala e Espaço de Leitura para viabilizar desafios ligados ao tema Literatura;
- Quinta oferta: o tema transversal dos desafios versou sobre os Direitos Humanos; desta forma consolidou-se parceria com a Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos.
- Sexta oferta: cujo tema “Direito à Cidade” estabeleceu parceria com a DGPM/COEGE/SG- Divisão da Gestão do Programa de Metas da Coordenadoria de Estratégias de Gestão da Secretaria Municipal.
- Sétima oferta: a temática sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propiciou aproximação com os propósitos da UNESCO.

Os vídeos produzidos por cada equipe demonstram o compromisso, empenho, exercício e aplicação dos conhecimentos adquiridos relacionados ao universo das agências de notícias; o compromisso e empenho com o aprendizado no contexto das mídias e o exercício do pensamento crítico dentre outros. Além disso, a produção de cada vídeo solidifica a integração entre os componentes de cada equipe, a maior proximidade com os professores, a produção coletiva e solidária, bem como a possibilidade de transformação individual e social.

Mapa da sustentabilidade

Do ponto de vista das produções, o curso objetiva, em paralelo à capacitação/formação de professores e estudantes para a criação de uma agência de notícias, conscientizar para os problemas atuais do planeta. Assim sendo, a sustentabilidade, conforme acima, foi o tema transversal trabalhado nos desafios na segunda oferta do curso Imprensa Jovem Online, fato este que permitiu exercitar coberturas e entrevistas.

As entrevistas realizadas versavam sobre a crise hídrica e a mobilidade urbana. Essas produções (de cunho socioambiental) propiciaram apresentar:

1. A capacidade dos jovens em articular junto à comunidade educacional questões relevantes do bairro;
2. A possibilidade de expressar suas ideias de forma a transformar o espaço em que vivem;
3. A liberdade de expressão para o direito à cidadania visando conscientizar os entrevistados das possíveis melhorias a serem desencadeadas;
4. A horizontalidade das relações e ações coletivas no sentido de trocas construtivas para a solução de problemas;
5. O trabalho colaborativo/educacional.

Do ponto de vista das áreas de intervenção da Educação, essas iniciativas estão dentro da mediação tecnológica.

Segue imagem das produções enviadas pelos participantes da segunda oferta do curso e sistematizadas no Mapa da Sustentabilidade:

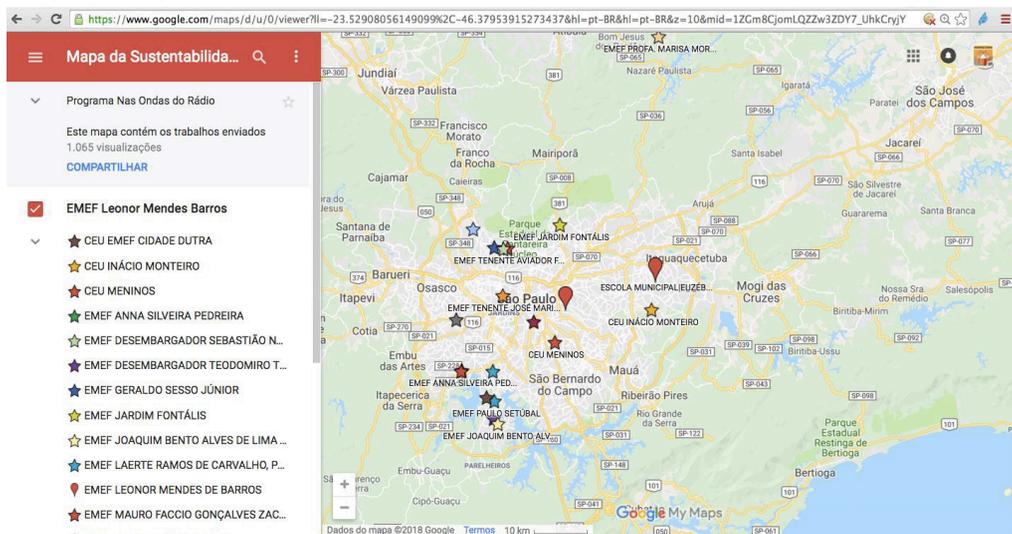


Figura 10: Mapa da sustentabilidade - Fonte: <https://goo.gl/DbRHN2>

Mapa étnico-racial

Os desafios realizados na terceira oferta possibilitaram retomar a análise crítica sobre a história, conquistas e ações intramuros sobre as questões étnico-raciais nas unidades escolares participantes do curso. Essa versão colocou em pauta assuntos relacionados aos indígenas, afrodescendentes e imigrantes e ressaltou aspectos pouco discutidos/conhecidos pelo público e diferentes dos divulgados nas obras didáticas e paradidáticas.

As entrevistas e desafios realizados demonstraram a necessidade de engajamentos específicos e urgentes para que a identidade, o respeito e dignidade dos povos estudados sejam restabelecidos. Apesar das formações étnico-raciais ministradas pelos professores e especialistas da Secretaria Municipal da Educação, constatou-se pouco envolvimento da comunidade escolar em torno dessas temáticas.

Segue imagem do mapa étnico-racial georreferenciado composto por vídeos enviados pelos estudantes do curso:

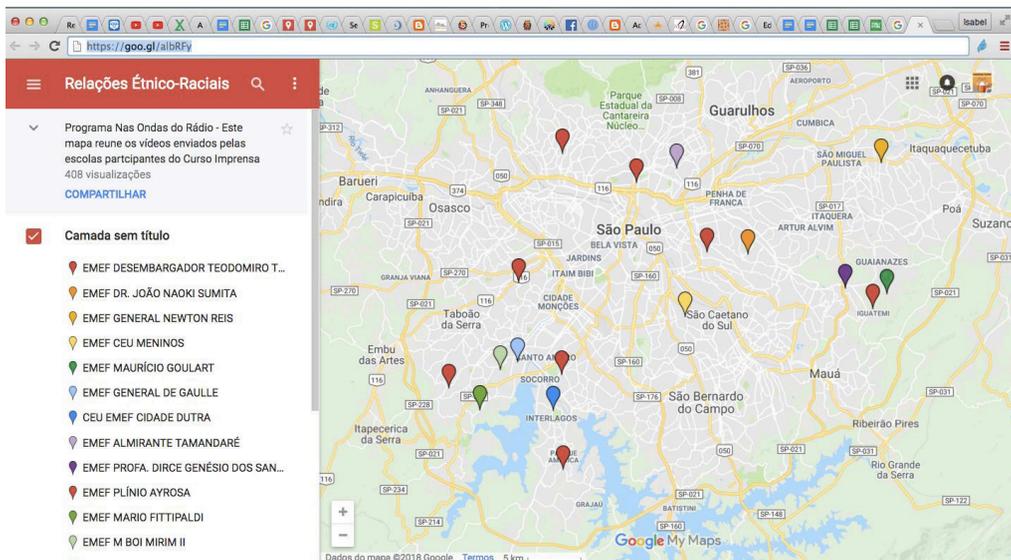


Figura 11: Mapa Étnico-Racial - Fonte: encurtador.com.br/joX36

Mapa literatura

O curso Imprensa Jovem Online – Telejornalismo teve como desafio final, na quarta oferta, a elaboração de um telejornal com a temática Literatura. Os cursistas entrevistaram autores de livros e interessados em literatura. Os vídeos produzidos foram editados via Movie Maker e enviados para o YouTube como nas ofertas anteriores. Essas produções podem ser visualizadas pelo blog do Imprensa Jovem 10¹, pelas redes sociais na página Imprensa Jovem 10² e no grupo Imprensa Jovem Online.

- 1 Blog Imprensa Jovem 10: <https://imprensajovem10.wordpress.com/>. Acesso em 12 de outubro de 2018.
- 2 Página no Facebook: <https://imprensajovem10.wordpress.com/>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

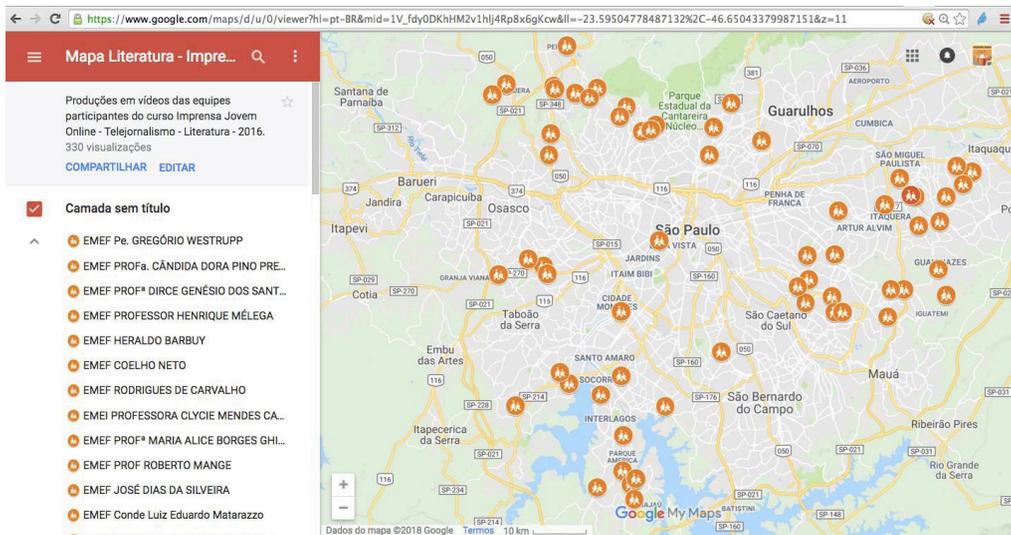


Figura 12: Mapa Literatura - Fonte: encurtador.com.br/chPSO

Mapa Direitos Humanos

Essa edição contou com produções audiovisuais de 30 escolas e uma delas apresenta a inauguração do Centro de Direitos Humanos do CEU Casa Blanca, com orientação da professora Lucilene Varandas.

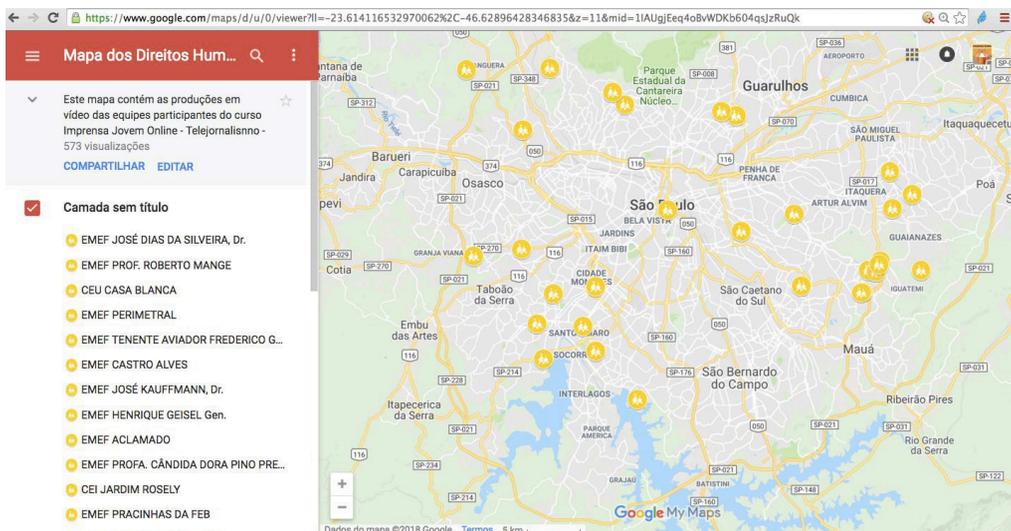


Figura 13: Mapa Direitos Humanos - Fonte: encurtador.com.br/jpERU

Mapa Direito à Cidade

No primeiro semestre de 2018, o tema transversal foi o Direito à Cidade por meio do qual os cursistas puderam refletir sobre o programa de metas da cidade de São Paulo. Essa edição do curso foi resultado da parceria do Núcleo de Educomunicação da SME com a Divisão da Gestão do Programa de Metas da Coordenadoria de Estratégias de Gestão da Secretaria Municipal.

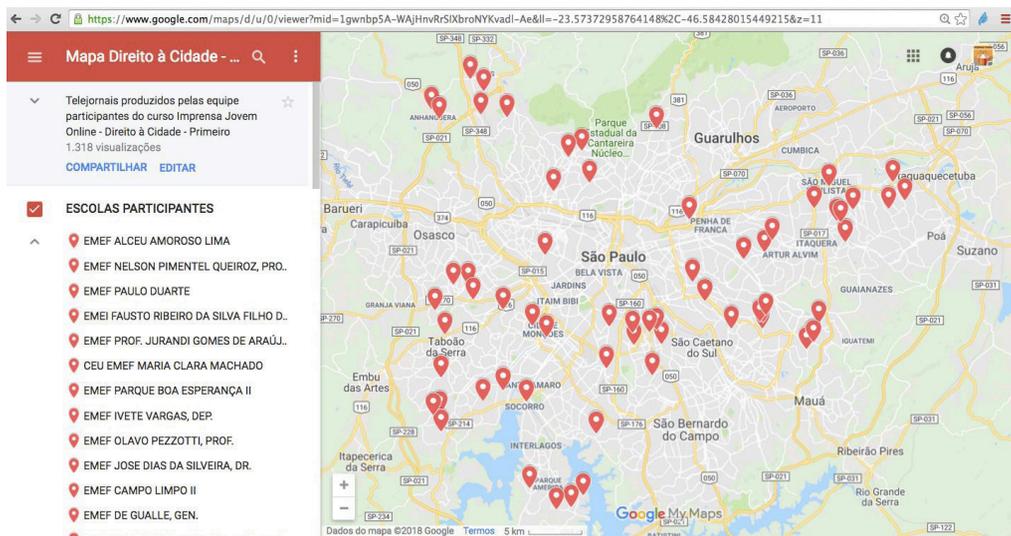


Figura 14: Mapa Direito à Cidade - Fonte: encurtador.com.br/ablmV

Sétima edição do curso Imprensa Jovem Online

Na proposta do segundo semestre de 2018, o foco são os ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o público, majoritariamente, é constituído por EMEIs, com professores que nunca tiveram contato com o Imprensa Jovem ou com o Edmodo, espaço on-line onde se desenvolve o curso. Na atual oferta do curso, diversas professoras de Educação Infantil dedicam-se a entender os princípios do telejornalismo e incentivam seus pequenos estudantes a pesquisar e a produzir matérias jornalísticas.

Imprensa Jovem na Educação Infantil

Paralelamente ao desenvolvimento das ofertas do curso, começou a se delinear, a partir de 2014, uma procura, pequena no início, de professores da Educa-

ção Infantil. Duas escolas municipais de Educação Infantil - a primeira etapa da educação básica e que abrange a creche e a pré-escola para as crianças de 0 a 5 anos, - desenvolviam desde 2009 trabalhos com mídia, caso da Rádio Jacaré da EMEI Antônio Muniz Bonilha e da rádio Pingo de Gente da CEI Vila Curuçá.

Funcionando como Imprensa Jovem propriamente, as pioneiras neste trabalho são a EMEI Guia Lopes, hoje denominada “Nelson Mandela” (Lei n.º 16.463 de 28 de junho de 2016) e a EMEI Angenor Cartola, localizada na zona sul de São Paulo.

Conforme Soares, Souza e Lima (2017, p. 774), “no ano de 2014, na edição sobre Literatura, havia 2026 educadores que realizam cursos do NOR, mas 1.066 tinham cargo relacionado à educação infantil, e um quarto do total eram especificamente professores de crianças de até 6 anos”. Veja figura a seguir:

Cargo	
PROF. ENS. FUND II E MÉDIO	659
PROF. ED. INF. E ENS. FUND. I	655
PROF DE EDUC INFANTIL	511
COORDENADOR PEDAGÓGICO	77
AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO	62
DIRETOR ESCOLAR	53
SUPERVISOR ESCOLAR	4
AGENTE DE APOIO	1
AGENTE DE POLITICA PÚBLICA	1
AGENTE ESCOLAR	1
COORDENADOR AÇÃO CULTURAL	1
ESTAGIÁRIA	1
Total Geral	2026

Figura 15: Distribuição de professores por cargos

Fonte: Soares, Souza e Lima, 2017, p. 775

As EMEIs Nelson Mandela e Angenor Cartola foram convidadas a produzir matéria a respeito da Bienal do Livro em 2014.

Os áudios gravados na cobertura da Bienal 2014 pelos alunos da EMEI Cartola estão disponíveis para acesso no espaço no Goear³.

3 <http://br.goear.com/listen/ccb9198/entrevista-com-autora-do-livro-sobrenome-do-alce-imprensa-jovem-emei-cartola>

O registro dessas atividades encontram-se no Facebook⁴ (#CartolaNaBienal) e mostra não apenas a atuação dos alunos da Educação Infantil, mas também os pequenos sendo entrevistados pelo Espaço Angola⁵ e pela rádio Bandeirantes, na participação ao vivo no programa Ciranda da Cidade. (SOARES, SOUZA, LIMA, 2017, p. 777)

Por exemplo, no vídeo⁶ produzido pelas crianças da Emei Angenor Cartola – na edição do curso cujo tema transversal era “Direito à Cidade” -, sob orientação da professora Valdeci Pereira de Jesus, é possível ver as crianças conduzindo entrevistas a respeito do lixo e o impacto dele na natureza. Nessa EMEI, são as crianças que discutem a pauta e decidem como deve ser a matéria.

Imprensa Jovem Online: turmas formadas

Nas primeira seis ofertas tivemos um total de 462 turmas formadas.

Edição	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Formados	31	54	22	101	30	123

A Educomunicação como paradigma emancipatório

Dois objetivos comuns encontrados na Educomunicação e na educação emancipatória destacam-se; respectivamente, o exercício pleno da liberdade de expressão e a autonomia dos agentes sociais e em especial dos estudantes. Sobre a Educomunicação, Soares assevera que:

Nosso núcleo de pesquisa a descreve como um paradigma na interface comunicação/educação, norteadora das ações de grupos humanos objetivando alcançar a plenitude do direito universal à expressão. Os objetivos a serem alcançados sugerem que o caminho a percorrer se defina por processos democráticos e pela gestão

4 <https://www.facebook.com/hashtag/cartolanabienal>

5 <https://www.youtube.com/watch?v=y6Tv4CGhXlw&feature=youtu.be&list=PLszN-xEHJv8DIO9CtY04ULGgIMyE5ydVH>

6 <https://www.youtube.com/watch?v=vrjps0AgHh4&feature=youtu.be>

compartilhada dos recursos da informação e da comunicação, voltados para a cidadania em sua integridade. (VIANA, 2017, p. 239)

De acordo com Quintanilha e Marques (2014), a liberdade de expressão estrutura-se em três aspectos, a saber: direito de se pronunciar, liberdade de imprensa e direito de saber. Para as autoras:

[...] esses três eixos estão interligados, de forma que o pleno exercício da liberdade de expressão somente poderá ocorrer quando esse tripé – buscar, receber e difundir informações e ideias – esteja garantido. [...] tratam-se de dimensões diferentes da liberdade de expressão, mas que estão intrinsecamente ligadas entre si. Pode-se dizer que houve uma evolução na concepção da liberdade de expressão. Assim, a interpretação contemporânea desse direito mostra que a liberdade de expressão vai além de um direito individual, pois implica no reconhecimento da dimensão coletiva desse direito, já que toda a sociedade tem o direito de difundir, receber e propagar informações e ideias num ambiente de pluralismo e diversidade.

No decorrer de sua existência, tanto as ações das agências de notícia Imprensa Jovem quanto as do curso Imprensa Jovem Online estão estruturadas nessa premissa e essas vivências interiorizam nos jovens repórteres aspectos dos direitos humanos que os acompanharão ao longo da vida e certamente multiplicarão esse padrão de comportamento: receber e propagar informações e ideias para o bem comum. Assim, faz-se mister destacar o caráter emancipatório do universo Imprensa Jovem Online.

A pesquisa etimológica do termo “emancipação” cuja origem do latim: “ex-mancipium” sugere a ideia de indivíduo liberto, independente, autônomo. Nesta esteira é pertinente pensar em um trabalho conjunto entre discentes e docentes emancipados e imbuídos na construção do conhecimento de forma solidária, respeitosa, com vistas à construção da cidadania. (SANTOS, 2017, p. 642)

O curso Imprensa Jovem Online programa confere a estudantes e professores aptidões, conhecimentos e posturas perante o mundo que lhes permitem agir com consciência crítica nos aspectos individuais com vistas a alcançar o bem-estar coletivo.

A reflexão sobre a educação emancipatória, enquanto promotora da autonomia do sujeito social, faz emergir questões estruturais sobre a participação efetiva dos agentes sociais na realidade que os cerca, e admite como um dos princípios fundantes o diálogo entre os agentes, de forma que a partir daí se estabeleçam análises críticas que permitam abertura de consciências e novas visões de mundo. Nesta perspectiva, o lócus da educação emancipatória ou problematizadora são os espaços formais, não-formais e informais. (SANTOS, 2017.p. 641)

Em todas as edições do curso Imprensa Jovem Online há a possibilidade de aprendizado, exercícios, produções coletivas e uma imersão na realidade em forma de cobertura de eventos culturais, educacionais, que posteriormente são socializados e propiciam conhecimentos para a coletividade. Citelli (2011, p. 75) propõe uma reflexão pertinente com o contexto:

A questão central, quando se busca alcançar políticas emancipatórias e de vida [...] está em atualizar as relações entre os sujeitos/agentes professores e alunos, atentando para as mediações patrocinadas pelas múltiplas circunstâncias comunicacionais que os circundam.

O curso Imprensa Jovem Online na mídia

Durante seu percurso, inúmeras foram as publicações, das várias ofertas do curso, que apresentaram resultados e produções finais dos grupos participantes. Dentre elas, destacamos uma matéria sobre a sexta edição do curso Imprensa Jovem Online a respeito dos Planos de Metas 2017 da cidade de São Paulo, que foi veiculada no Jornal “O Dia” de 24 de outubro, no site da prefeitura de São

Paulo,⁷ no site Planeja Sampa da prefeitura⁸ e no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁹.

A reportagem remete ao Mapa Direito à Cidade que contém as produções de todas as escolas participantes daquela edição do curso Imprensa Jovem Online. Um trailer com o resumo das produções - que vale a pena ver - pode ser encontrado no seguinte endereço: https://drive.google.com/file/d/1NjkhWrZzb1bnohjtEOZWU3oaJgE_ZNWP/view.

Considerações Finais

O programa Imprensa Jovem Online promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo desenvolve importantes habilidades que já haviam sido apontadas por Jesus Martin-Barbero no ano 2.000. Dizia ele naquela ocasião que o cidadão deveria ser capaz de perceber entre uma notícia confiável de outra fictícia, ter acesso a múltiplas linguagens e poder se expressar por elas:

O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo de trabalho como no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico, entre uma telenovela que esteja ligada ao seu país, inovando na linguagem e nos temas e uma telenovela repetitiva e simplória. Para tanto, necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tomar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade. (MÁRTIN-BARBERO, 2000, p. 58)

7 <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/estudantes-da-capital-fazem-videos-sobre-o-programa-de-metas>

8 <http://programademetas.prefeitura.sp.gov.br/>

9 <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Estudantes-da-Capital-fazem-videos-sobre-Programa-de-Metas>

O curso Imprensa Jovem Online destaca-se como um importante meio pelo qual crianças e jovens têm a possibilidade de conhecer, refletir e se apropriar de conteúdos e formas de expressão. No CEU Casa Blanca, por exemplo, a professora Lucilene Varandas realizou um trabalho sobre *fake news* com seus alunos que foi reconhecido pelos grandes meios de comunicação tradicionais, conforme pode ser visto no vídeo¹⁰ desta reportagem.

O curso Imprensa Jovem Online, enquanto prática educacional, propõe “a geração de vias horizontais de interlocução e intercomunicação.” (Kaplún,1998a, p.183). Ainda nesta linha de raciocínio, concordamos com o autor quando afirma que:

[...] quando se aspira a uma sociedade global humanizante, não avassalada pelo mercado, pela competitividade e pela homogeneização cultural, e sim edificada sobre o diálogo, a cooperação solidária e a reafirmação das identidades culturais, o desenvolvimento das competências comunicativas dos sujeitos aparece como fator altamente necessário, e em torno do qual gravitam os outros aspectos, como acontece, aliás, com a participação política e social. (KAPLÚN, 1998a, p.185).

10 <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/10/07/finlandia-pais-imune-as-fake-news-gracas-a-forca-dos-jornais-tradicionais.ghtml>

Referências

CITELLI, Odaír; COSTA, Maria Cristina Castilho Costa (org.). *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Biblioteca digital da UFP.

KAPLÚN, Mario. *Comunicación entre grupos – El método de cassete-foro*. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1984.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, no. 14, jan./abr. 1998a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4240413/mod_resource/content/2/Texto%20M%20Kapl%C3%BA.pdf. Acesso em: 18.out.2018.

_____. *Una pedagogía de la comunicación*. Madri: Ediciones de la Torre, 1998b.

MÁRTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais da Comunicação à Educação. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, 18 : 51 a 61, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>>. Acesso em: 30.jul.2018.

NÚCLEO de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Imprensa Jovem conversa com Carlos Lima*. 10.ago.2018. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=X0NN3TADG2o. Acesso em 18. out.2018.

QUINTALILHA, Karina; MARQUES, Camila. *Liberdade de expressão*: entrevista com Karina Quintalilha e Camila Marques. ABPEducom. Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/liberdade-de-expressao-entrevista-com-karina-quintalilha-e-camila-marques/>>. Acesso em: 30.jul.2018.

SANTOS, Isabel Pereira dos. A Formação de Professores na Perspectiva da Educomunicação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara/SP, v.21, n. esp. 1, p. 640-648, out./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10031>>. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 10.set.2018.

SANTOS, Isabel Pereira dos; SOARES, Maria Salete P.; LIMA, Carlos Alberto. M.. Imprensa jovem online: uma contribuição para a cultura em rede na educação municipal de São Paulo. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edison, XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017, ISBN: 978-85-68365-07-6. Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Livro-Educom-pagina-a-pagina.pdf>>. Acesso 30.set.2018.

SÃO PAULO (Município). Lei no 13.941, de 28 de Dezembro de 2004. Institui o Programa EDU-COM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providên-

cias. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/LEI_13941_04.doc. Acesso em: 20.set.2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional*. 2018 - VII Congresso de Educação Básica – Florianópolis.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Brasília, Senado Federal, Revista Contato, 1999. pg. 19-74.

SOARES, Ismar de Oliveira. Prof. Ismar Soares fala sobre a educomunicação como política pública. In: *Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente*, Conanda, agência da Rede ANDI Brasil no Paraná. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/2011/08/em-10-anos-educomunicacao-pode-ser-politica-publica-em-todos-os-municipios-afirma-ismar-soares>>. Acesso em: 15.ago.2011.

SOARES, Maria Salete Prado; SOUZA Katia; LIMA, Carlos Alberto M. Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil. IN: SOARES, VIANA e XAVIER. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 771. Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Livro-Educom-pagina-a-pagina.pdf>>. Acesso: 30.set.2018.

VIANA, Claudemir. Educomunicação, do Movimento Popular às Políticas Públicas: o Percurso Acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. 14, n. 26 (2017). Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/927> . Acesso em: 15.ago.2018.

Sobre os autores

Isabel Pereira dos Santos - Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Ciências da Comunicação pela USP, Formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME/SP. E-mail: isabelps@gmail.com

Carlos Alberto Mendes Lima - Formado em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Educomunicação pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP. E-mail: bettomendespop@gmail.com

Maria Salete Prado Soares - Formada em Letras pela Universidade de São Paulo e Comunicação Social pela FAAP. Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP e formadora da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: saletesp@gmail.com

Educomunicação como eixo da política pública do Estado de São Paulo no âmbito da Educação em Direitos Humanos ¹

Claudemir Edson Viana

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.² (BENEVIDES, 2016).

1 Artigo elaborado como subsídios para a apresentação da experiência no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, em 12 de novembro de 2018, com o mesmo título.

2 BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. A autora agradece a importante contribuição do Prof. Fábio Konder Comparato.

Introdução

O enorme desafio de mudar mentes e comportamentos é constante na educação transformadora, aquela que é capaz de viabilizar oportunidades para que as pessoas possam cultivar certos valores essenciais para o convívio agradável e construtivo entre as pessoas, por exemplo. E aqui, pretendemos apresentar a história de uma experiência única da qual participei, acompanhado de um grupo de estudantes da Licenciatura em Educomunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Trata-se do processo vivenciado por um Grupo de Trabalho (GT) durante o primeiro semestre de 2017, organizado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, no cumprimento da Legislação para elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH). Antes, porém, é preciso contextualizar um pouco mais sobre aspectos gerais, por um lado, das questões relativas à educação em direitos humanos, e, por outro, a fatos recentes na história sobre as relações entre educomunicação e educação em direitos humanos que precisam ser resgatados, assim como o que aconteceu com o próprio PEEDH.

Como ressalta a professora Maria Vitória Benevides, quando se trata de educação em direitos humanos, mais ainda estamos frente ao desafio de mudança pois diz respeito à mudança de cultura, isto é, mudança de pensamento, de significados atribuídos às coisas, mudança de percepção de si e de mundo e de tudo que é decorrente da relação simbólica que o Homem produz ao interagir com e no mundo no qual vive. A noção de cultura aqui trazida pela professora Benevides busca ressaltar o fenômeno da vivência cotidiana, cenário no qual ficamos imersos e interagindo, em que estão presentes valores éticos e sentidos eivados de razão e emoção advindos da sociedade em constante movimento de mudanças e permanências em constante embate; e não a noção clássica de cultura como um conjunto harmonioso de conhecimentos enciclopédicos, eruditos e exclusivos, para poucos.

Pois bem, é neste aspecto que o desafio de educar em direitos humanos é ainda maior quando tomamos esta tarefa no Brasil e, no caso da experiência a ser aqui relatada, em São Paulo. O contexto de uma sociedade como a brasileira, de uma cultura tecida por valores e atitudes, conhecimentos e representações

sobre a realidade muito ainda marcada por heranças coloniais de três séculos de escravidão dos negros, de exclusão de caboclos e mestiços, extermínio dos índios, e de uma urbanização acelerada e desordenada no século XX que separou ainda mais ricos de pobres, cidadãos por região, sotaques, crenças e espiritualidades diversas, enfim, construiu-se uma sociedade injusta e estratificada pela presença ou ausência de riqueza, poder, legitimidade, voz, opinião, e por raça, gênero etc.

Mas nada é mais impositivo que a realidade nua e crua da exclusão econômica da maioria, muitos vítimas mais vulneráveis na lógica da exploração do trabalho e das riquezas próprias do sistema capitalista, particularmente moldada à história econômica deste país que tem a concentração de terras nas mãos de poucos até os dias de hoje. Este fato, por exemplo, pode ser transformado pela sociedade se houver um movimento de abertura para a construção de caminhos a serem percorridos por todos e, assim, possibilitar mudanças tão importantes como é o caso dos direitos humanos.

A respeito dos direitos humanos no Brasil, há muitas deturpações e violações que ocorrem diariamente, infelizmente, o que só reforça a necessidade de agirmos no sentido contrário, e, por isso também, é de extrema importância a promoção de políticas públicas para educação em direitos humanos. Dentre algumas das deturpações, é senso comum do brasileiro que direitos humanos é direito da marginalidade, que salva bandidos em detrimento do cidadão “de bem”. A respeito desta ideia, a professora Benevides explica decorrer “da ignorância e da desinformação mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria humana” (BENEVIDES, 2016).

Outra grave deturpação de sentido atribuído aos direitos humanos é o de que se resume ao direito individual de liberdade e propriedade, num pensamento bem liberal, ignorando todo um conjunto de aspectos da vida coletiva, social; e também mantém a consciência somente sobre âmbitos dos direitos civis e políticos. Há uma resistência geral em reconhecer os direitos econômicos e sociais, deixando de se trabalhar aspectos fundamentais da realidade como os relacio-

dados ao mundo do trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social dentre outros.

A cultura dos brasileiros requer uma educação em direitos humanos que promova mudanças. Trata-se então de mudança cultural, o que implica em promover a formação para uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, e o respeito sem qualquer distinção de sexo, raça, idade, condição econômica, cultura, profissão, opinião ou outras métricas exploradas para manter e fomentar preconceitos, violência, ignorância e tantas outras mazelas que estão presentes em nossa sociedade.

Por isso, o poder público e toda sociedade precisam ter o compromisso de promover a onda contrária ao que de injusto e ignorante existe na cultura dos brasileiros quanto aos direitos humanos. E este desafio não se resume a um instrumento legal como um Plano Estadual, embora este represente um importante processo e ato no sentido dos direitos humanos, como veremos a seguir. Ele é um instrumento a serviço da sociedade, ou seja, cabe a todos utilizá-lo, e bem, para que seja cumprido realmente seu papel, ou seja, de servir de diretrizes e instrumento da mudança de cultura que representa o respeito aos direitos humanos, de fato.

Há uma forte onda neste sentido, que se fortaleceu na resistência à ditadura militar no Brasil dos anos 60 aos 80 do século XX, e que se profissionalizou desde então por meio de ações e projetos promovidos por Organizações Não-Governamentais (ONGs), instituições da Justiça como Ministério, Defensorias Públicas, Secretarias Especiais em municípios e estados, organizações da sociedade civil como associações de classe, instituições e coletivos culturais, religiosos, enfim, na sociedade se vê a luta pelo reconhecimento dos direitos humanos, o respeito a eles, e, sobretudo, a promoção de uma educação transformadora para sermos capazes de chegar a essa nova cultura, a cultura do respeito ao outro, ao diferente na unidade, mas igual nos direitos.

Aqui, contamos resumidamente um pouco de uma história que, dentre muitas outras, somou forças na construção do caminho para uma sociedade melhor por meio da educação em direitos humanos, e da qual nos orgulhamos muito de ter sido parte, e de continuar fortalecendo este movimento em diferentes

frentes e com diversas ações. Quando tudo começou, não tínhamos a dimensão do percurso e nem de onde chegaríamos, mas o sentimento de oportunidade e esperança moveram várias pessoas que formaram um grupo de comprometidos com este sonho, o de promover os direitos humanos, e a certeza de que o caminho só é possível por meio de uma educação transformadora, ou melhor, de práticas educacionais no que diz respeito aos âmbitos da comunicação e educação e de suas interfaces, e que constituem um novo campo de conhecimento, o da comunicação/educação, e de um novo campo profissional, o do educador.

Não é o caso aqui de explicar muito a respeito do novo campo de conhecimento nas ciências da comunicação e suas teorias. Mas é importante destacar que o grupo de pessoas envolvidas nesta história compartilha da compreensão sobre o potencial que as práticas educacionais têm em transformar a cultura de grupos de pessoas, visto a longa história de projetos realizados e pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil a propósito deste novo paradigma de conhecimento, a educação, e que embasou ações exitosas na promoção de outras formas de práticas interpessoais e coletivas de interação e comunicação, e para um agir coletivo frente aos desafios da realidade, e em razão do bem-estar das pessoas e melhoria na condição de vida, procurando-se minimizar as injustiças e diferenças que o sistema econômico, político e social produz no Brasil.

No contexto da cultura, o fenômeno da interface entre comunicação/educação nos remete a pensarmos quando uma comunicação é educativa, de fato, e quando a educação é comunicativa de fato. Logo, a ideia na raiz do termo comunicação é a de “ser comum” ou “tornar comum”, o que nos remete à convivência e troca entre as pessoas participantes de um situação qualquer, seja ela desejosamente educativa ou não. Quer se dizer que o fenômeno da construção de “sentidos comuns” sobre as coisas pode se dar de várias maneiras, mas se torna um fundamento das ações amparadas na educação o da produção coletiva de mensagens e narrativas diversas sobre a realidade e os desejos compartilhados pelas pessoas, e contadas em diversas formas e linguagens, em que as pessoas se servem do direito da liberdade de expressão para exercê-la como tal, e também como meio de promover práticas cidadãs que visam não só a potencialização individual mas, sobretudo, a coletiva, para defender direi-

tos e conquistar mudanças por meio de diversas formas e meios de expressão comunicativa no contexto social contemporâneo.

Neste sentido, a partir das teorias das mediações culturais, entende-se que se dão na cultura e pela cultura as interações entre pessoas e delas com outros agentes culturais tais como a mídia e a internet, e também instituições e instrumentos do estado, dos governos, de empresas e inúmeros outros *habitats* que compõem complexa rede de interagentes, que acaba por envolver a forma de pensamento e de ação das pessoas, por um lado, mas, por outro, explora e fortalece a capacidade criativa e crítica que o ser humano tem, inclusive de mudança, pois precisamos que em toda rede de interagentes cultive-se a cultura da paz e do respeito, da valorização dos direitos humanos e o fortalecimento das pessoas frente à opressão dos meios e instrumentos do sistema econômico e político no qual vivemos.

Assim, o paradigma da educomunicação representa um conjunto de noções-chaves a respeito do fenômeno da interface comunicação/educação, e que se constitui de princípios e fundamentos norteadores de práticas de interação e convivência em grupo, centradas na comunicação entre as pessoas e com o mundo, de modo a se promover a educação para uma comunicação aberta, democrática, múltipla na forma e no conteúdo, representativa das diversas culturas diferentes que convivem e tecem a cultura geral, caracterizada por valores humanistas e que promovam a alfabetização midiática e informacional dos sujeitos, de modo a exercerem adequadamente o direito de comunicação nos contextos e nas condições atuais de um mundo digital e em rede (web).

A educomunicação, enquanto conhecimento, reconhece no fenômeno da interface comunicação/educação um certo tipo de práticas sociais potencialmente transformadoras na medida em que proporcionam às pessoas comunicação educativa porque, ao se comunicar aprende-se a fazê-lo melhor ou de novas maneiras, e porque efetivamente consegue tornar “comum” a consciência sobre algo, garantindo o envolvimento no tema e nos fatos, motivos da mensagem produzida, e quanto aos seus usos pessoais e sociais, ampliando a capacidade de leitura de mundo como nos diz Paulo Freire. O paradigma em questão também potencializa a capacidade das pessoas de promoverem a educação

comunicativa quando se consegue mudar a percepção das pessoas sobre algo, desvendando outros sentidos e significados novos, que vão sendo moldados nas interações entre as pessoas, destas entre si e com o mundo mediados por diversos agentes culturais, até o ponto em que o pensamento crítico se fortalece e enriquece o movimento de mudança da visão de mundo, mudança de atitudes relativas ao tema e aos fatos envolvidos na comunicação praticada, e que consegue, por isso, promover a educação transformadora.

Não se trata só do direito à comunicação e à liberdade de expressão, e, para isso, a formação para potencializar o coeficiente comunicativo das pessoas, e de como se portar na cibercultura e lidar com os imensos desafios e riscos do cotidiano e também com as oportunidades para a cidadania ativa. Trata-se, isso sim, de promover mudança na consciência de si e sobre o mundo por meio da produção de narrativas em diálogo com as demais narrativas existentes no cotidiano, de modo a levar as pessoas a se posicionarem a respeito de algo de maneira mais consciente, ampliando a capacidade de crítica e de diálogo com o igual e com o diferente que nos cercam.

Direitos Humanos, Comunicação e a Educomunicação

O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos atendeu à demanda da sociedade por diretrizes para a promoção da defesa dos direitos humanos, e por meio da educação presente em todos os contextos sociais, não só a escola. O Plano resulta também de um antigo movimento da sociedade civil mundial e brasileira pelos direitos humanos. No Brasil, como já dito, a resistência à ditadura e o processo recente de redemocratização constituíram conquistas importantes de instrumentos para a defesa dos direitos humanos. Na apresentação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo são listadas algumas delas:

Nos anos 1990, no Brasil, inicia-se um momento de conquista, do ponto de vista jurídico, para ampliação da participação social assegurada nos documentos da Constituição Federal, Lei Orgânica da Saúde (SUS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Maria da Penha (2006), Diretrizes Cur-

riculares Nacionais para a Educação Básica - Diversidade e Inclusão, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial (2009), Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (2010), Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância (2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012)... (Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, 2018).

Entretanto, na sociedade brasileira o que se constata é que, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na prática ainda é pouco o que conquistamos pela promoção da cultura da paz, do respeito e luta por direitos sociais, econômicos, civis, políticos e ambientais. A desigualdade, o preconceito, a estupidez e a intolerância são práticas e valores que resistem e até se fortalecem com o uso que se faz das novas tecnologias em rede, onde a comunicação agressiva, estigmatizadora de identidades, exclui as diferenças do que se estabelece como o hegemônico. As vozes e as pessoas se veem imersas num mundo editado, que requer muito de sua capacidade não só de usar e lidar com os novos meios e fluxos de interação com outras pessoas e a sociedade, mas também de usá-los em seu benefício e da coletividade, o que requer das pessoas a consciência sobre o respeito aos direitos humanos e o desejo coletivo de se comprometer com ações democráticas, capazes de melhorar as condições de vida e convivência, direitos primordiais para o bem-estar e desenvolvimento das pessoas.

Ainda na apresentação do Plano, é feita uma triste contextualização sobre a realidade brasileira, com índices de pesquisas realizadas por algumas instituições e organizações da sociedade civil, que demonstram o avanço da violência, de todo tipo; de crimes como feminicídio, de jovens negros das periferias de todo país; da violência doméstica e sexual, enfim, uma série de mazelas de

toda ordem e que compõem um triste cenário da realidade, e que aqui não vamos detalhar.

No entanto, é neste cenário e contra ele e a fim de transformá-lo é que a educação em direitos humanos se faz necessária, e com um certo tipo de diretrizes como as do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, capazes realmente de promover condições favoráveis ao processo longo, lento e complexo de mudanças a propósito dos direitos humanos em nossa sociedade.

O mundo vem se mobilizando há anos em torno da educação em direitos humanos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e o Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) vêm exercendo protagonismo neste sentido. Alguns feitos foram de extrema importância para a mundialização do tema, como foi a II Conferência de Direitos Humanos (Viena, 1993), realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Outro fato foi a criação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, lançado pela ONU em 2005.

Este conjunto de processos internacionais, dos quais o Brasil tem sido parte, contribuiu com o Estado brasileiro na formulação de políticas de Educação em Direitos Humanos, o que se materializou de forma mais explícita com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006. O Ministério da Educação, junto à Secretaria Especial dos Direitos Humanos, formulou, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos como expressão da materialização dos eixos relativos à Educação Básica e ao Ensino Superior. (PEEDH, 2018).

Com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) são estabelecidas diretrizes para a sociedade civil e o estado agirem no sentido da promoção dos direitos humanos no Brasil, em particular a promoção de uma educação em direitos humanos. Há iniciativas de ambas as partes, e muitas delas são ações conjuntas e complementares de cidadão e grupos sociais com o estado e os poderes locais, regionais ou nacional, nas últimas décadas.

Da parte do estado, e no avanço da cultura da democracia, do estado de direitos e de seu papel como agente da promoção do bem-estar dos cidadãos, desde então, em vários municípios e estados temos tido movimentos de elaboração de Planos de Educação em Direitos Humanos, a partir das diretrizes do Plano Nacional, como vemos a seguir.

Tabela 1: Comparação entre as estruturas dos Planos de Educação em Direitos Humanos no Brasil

ESTRUTURA	BRASIL	BAHIA	ESPÍRITO SANTO	PARANÁ	TOCANTINS	FORTALEZA	SÃO PAULO
	Expediente	X	X	X	X		X
Composição do CNE/DH e do GT do	X	X	X	X		X	
Apresentação	X	X		X	X		X
Sumário	X	X	X	X		X	X
Lista de siglas	X	X		X		X	X
Introdução/ Disposições gerais	X	X	X	X	X	X	X
Procedimentos Metodológicos		X				X	X
Objetivos gerais	X			X	X		X
Linhas gerais de ação	X				X		X
Educação básica	X	X	X	X	X	X	X
Educação superior	X	X	X	X	X	X	X
Educação Não-formal	X	X	X	X	X	X	X
Educação dos profs. dos Sist. de Justiça e Segurança	X	X	X	X	X	X	X
Educação e Mídia	X	X	X	X	X	X	X
Família				X			
Propostas do grupo de crianças e adolescentes						X	
Educação em Direitos Humanos no Serviço Público							X
Considerações finais							X
Notas / Referências	X	X			X		
Anexos / Apêndice	X	X	X	X		X	

Fonte: Guilherme Yazaki e Naíma Rocha, 2017

Antes de tratarmos do que o quadro nos mostra, é importante explicar de onde ele surgiu, parte importante da história que se quer contar aqui, sobretudo no que diz respeito à educomunicação.

A elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos foi um processo coordenado pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (Condepe), o Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, a Ouvidoria Geral da Defensoria Pública de São Paulo e o Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão do Ministério Público de São Paulo. De acordo com as deliberações das Conferências Estadual e Nacional de Direitos Humanos realizadas em 2016, com aprovação no subeixo Educação em Direitos Humanos, foi aprovada uma série de mecanismos de monitoramento e implementação de ações sem, contudo, garantir recursos humanos e financeiros para tanto.

Daí que no Estado de São Paulo, os órgãos públicos acima citados lideraram um processo que contou com a participação da sociedade civil de diversas formas. Primeiro com a instituição de um comitê constituído por lideranças, especialistas e instituições comprometidos com os direitos humanos em diversas instâncias, organizados em cinco eixos já previstos no PNEDH.

Durante o período de fevereiro a junho de 2017, cada eixo temático se dedicou ao estudo da realidade para extrair as questões centrais da situação geral da educação em direitos humanos. Vamos aqui retratar o percurso do eixo que inicialmente se intitulada Educação e Mídia.

Foram convidados para integrar o grupo do eixo Educação e Mídia algumas lideranças e especialistas na área, e representantes de instituições que atuam na temática. Pela ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação participou o prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, referência principal no campo da educomunicação. Pela Escola de Comunicações e Artes da USP, e pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, o prof. Dr. Claudemir Edson Viana. Ambos empenharam um papel de liderança e coordenação do grupo que também se constituiu por outros importantes agentes como: Maria Rehder (Coord. Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Vice presidente da ABPEducom), Janaina Abreu (Instituto Paulo Freire). Jurema

B. Xavier (NCE e ABPEducom) Janaina Gallo (advogada e aluna Licenciatura em Educomunicação), Maurício Silva (educador e ABPEducom/NCE), Ana L. D’Maschio Vieira (jornalista do Portal Chega de Trabalho Infantil), Ana C., C. De Almeida (Advogada e participou de projetos nas Ondas do Rádio quando era professora da SMESP), Gustavo Gutierrez, educador de TI, Claudia Charoux (pedagoga, CENPEC), Verônica Cannatá (Colégio Dante Alighieri), Bruno Vinicius Stopa de Carvalho(Defensor Público, diretor assistente da escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo), Joelita e Thaisa (ABPEducom/Lins), Adriano Leonel (Licenciatura em Educomunicação e Colégio Dante Alighieri), Vania Correia e Rafael Lira (Viração).

Logo nas duas primeiras reuniões do grupo deste eixo, percebeu-se a necessidade de se promover ampla e profunda pesquisa para dar conta de elaborar o plano mais atualizado e condizente com a realidade social que temos, e vislumbrando uma nova sociedade em que os direitos humanos são responsabilidade de todos a ser buscada pelas diretrizes do Plano. Para viabilizar a realização do desafio, como docente da disciplina *Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação com Supervisão de Estágio*, na Licenciatura em Educomunicação, propus elaborar um plano de estágio para discentes da disciplina, com duração de 60 horas de cada discente, voltado às pesquisas demandas pelo eixo.

Tal plano de estágio contou com a co-coordenação da advogada e aluna da disciplina, Janaina Gallo, e se constituiu de tópicos, etapas e técnicas de pesquisa, análise e sistematização das informações levantadas pelo grupo de discentes constituído por: Adriano Augusto Vieira Leonel, Beatriz Toldi Bork, Guilherme Yazaki, James Daltro Lima Junior. Janaina Soares Gallo, Julia Junqueira Gussoni, Karoline Martins Amaral, Luiz Fernando Fontes Teixeira, Mariana Campos Pereira, Naima D’Auria Rocha, Patricia Giannini Beyersdorf.

O grupo se dividiu em duplas ou trios que escolheram os temas abaixo para realizar a pesquisa:

- Pesquisa 1 - O que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos considera “Educação e Mídia”;
- Pesquisa 2 - Pesquisa de outros Planos de Educação em Direitos Humanos (Estadual e Municipal) sobretudo o Eixo Educação e Mídia;

- Pesquisa 3 - Mapeamento de políticas públicas de Educomunicação, Educação e Mídia ligadas às temáticas de Direitos Humanos;
- Pesquisa 4 - Mapeamento de ações da sociedade civil de Educomunicação, Educação e Mídia ligadas às temáticas de Direitos Humanos;
- Pesquisa 5 - Levantar material sobre pesquisas que já consideraram a recepção e produção de materiais sobre EDH por jovens;
- Pesquisa 6 - Pesquisa sobre oferta de formações em Direitos Humanos para profissionais da comunicação.

As pesquisas foram feitas em diferentes fontes e bancos de dados, e se aplicou algumas das técnicas de pesquisa estudadas na referida disciplina, com o apoio direto de bibliotecária da instituição que, em oficinas, promoveu exercícios de busca com os temas das pesquisas. Os discentes organizaram banco de informações sobre as temáticas, e referenciais teóricos, disponibilizados em Drive especialmente criado para isso, e sob a organização de Janaina Gallo. O volumoso e rico material resultou em relatórios de estágios onde são apresentadas sistematizações e análises sobre as temáticas pesquisadas.

É o caso da tabela acima com informações que nos trazem um mapeamento das políticas públicas de educação em direitos humanos nos estados e municípios do Brasil. Como vemos nela, foram encontrados somente seis Planos concluídos, quatro estaduais (Bahia, Espírito Santo,Paraná,e Tocantins) e outros dois municipais (Fortaleza e São Paulo). Outras versões encontradas estavam em fase de elaboração e de consulta popular: Acre, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Roraima.

O relatório de estágio da pesquisa 2 produzido pelos discentes Guilherme Yazaki e Naima D'Auria Rocha destaca que:

1. há nomes diferentes do eixo daquele instituído pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (“Educação e Mídia”) em um terço dos planos subnacionais encontrados: o Plano Estadual do Paraná traz o eixo como “Tecnologia e Dignidade Humana” e o Plano Municipal de Fortaleza traz o eixo como “Educação e Comunicação;
2. dos seis planos analisados, quatro (Espírito Santo, Tocantins, Fortaleza e São Paulo) foram publicados no último ano de mandato do governo local, de governadores e prefeitos que não foram reeleitos. E dois planos - Bahia e Paraná - foram publicados por governadores que foram reeleitos;

3. pelo quadro acima, podemos notar a diversidade de eixos trabalhados em cada plano, há uma diversidade também na forma como são organizados os eixos. No Plano Nacional, cada eixo é dividido em dois subtítulos: (1) Concepção e princípios, e (2) Ações programáticas. Este padrão é adotado também no plano paulistano e, por outro lado, o plano capixaba só traz o subtítulo “Ações programáticas” na descrição do eixo. Já os planos baiano, paranaense, tocantinense e fortalezense, além de trazerem o tópico de “Concepção e princípios”, eles apresentam também um desdobramento interessante do subtítulo “Ações programáticas”, trazendo detalhes sobre a estratégia de desenvolvimento das ações, o prazo de realização e os atores sociais envolvidos - sejam os públicos alvo, os responsáveis ou mesmo os parceiros envolvidos no cumprimento da ação;
4. verificou-se uma constante nos planos: a proporção de conteúdo dos eixos “Educação e Mídia” em relação ao total do conteúdo dos respectivos planos oscilou entre 11% (no plano de São Paulo) e 16% (nos planos do Espírito Santo e do Paraná). Ou seja, há uma parcela significativa dos planos que é trabalhada essencialmente sob as diretrizes elencadas no eixo em questão.

Tabela 2: Núcleos temáticos dos Planos de Educação em Direitos Humanos

NÚCLEOS TEMÁTICOS	BAHIA	ESPÍRITO SANTO	PARANÁ	TOCANTINS	FORTALEZA	SÃO PAULO
Comunicação pública	X	X	X	X	X	X
Advocacy e parcerias	X	X	X	X	X	X
Apoio financeiro e editais públicos					X	X
Formação	X	X	X	X	X	X
Realização de pesquisas		X	X	X	X	X
Promoção de eventos	X	X	X		X	X
Criação de instâncias de controle social			X	X	X	
Novas tecnologias	X	X	X	X	X	X
Apoio à comunicação nas escolas		X		X	X	X
Projetos de Educomunicação nas escolas					X	X
Acessibilidade			X		X	

Fonte: *Guilherme Yazaki e Naíma Rocha, 2017*

A pesquisa sobre projetos e ações da sociedade civil no que diz respeito ao eixo Educação e Mídia, resultou nos seguintes projetos estudados: Respeitar é preciso (Fundação Vladimir Herzog), Portal “Memórias da ditadura” (Fundação Vladimir Herzog e Secretaria Municipal de Direitos Humanos da Presidência da República), Ciclo de Formação Mídia e Educação em Direitos Humanos (Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social), Formação para Mídia e Direitos Humanos (Observatório do Direito à Comunicação, Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social, Formação de adolescentes, jovens e educadores (Viração e educomunicação), É da nossa conta- Trabalho infantil e adolescente (Viração e educomunicação, Fundação Telefônica, UNICEF, Escola Aprendiz). Em todos os projetos se constatou ações e conteúdos destinados a promover não só a exploração de linguagens e técnicas de comunicação mas, sobretudo, o compromisso com o social, em promover atitudes responsáveis no ato de se comunicar, e de se utilizar da comunicação como processo educativo e de vida. As pesquisas da questão 6, formação dos profissionais de comunicação, mostraram que são oferecidas poucas formações em direitos humanos dirigida a estes profissionais. No levantamento realizado constatamos que o maior número de formações nessa temática é voltado para públicos como professores, líderes comunitários. Então, para termos mais materiais de pesquisa, fizemos o caminho inverso e também levantamos conteúdos produzidos por ONGs e mídias independentes que tratam da temática direitos humanos. A ONG Think Olga é um exemplo disso, recentemente, ela produzia minimanuais sobre o racismo, pessoas com deficiência, violência contra a mulher e etc no formato de conteúdos *pilulados*, isso é, recortes dentro da temática dos Direitos Humanos. Acreditamos ser uma metodologia interessante para tratar sobre o tema pois permite que haja maior aprofundamento nos tópicos e facilita o entendimento das complexidades que o envolve.

Os resultados das pesquisas foram socializados com o grupo que, a partir delas, elaborou o texto base do eixo Educação e Mídia, tendo sido sugerido uma abordagem mais ampla e social da comunicação nos processos de educação em direitos humanos, de modo a entendê-la não como algo restrito aos meios de comunicação, mas sim práticas de comunicação dos diversos agentes sociais, inclusive a comunidade que, empoderada pelos recursos digitais e em rede,

pode atuar de maneira significativa na construção do caminho em direção aos direitos humanos. Assim, o eixo passou a ser intitulado *Educomunicação: mídia e educação*, tendo expressamente a referência na educação.

No final da etapa de reuniões do grupo de trabalho do eixo em questão, foram ouvidas crianças e adolescentes participantes do projeto Educom.geração.cidadã que congrega alunos do Ensino Fundamental do CEU Campo Limpo da rede de ensino público, e do colégio privado Dante Alighieri (ambos na cidade de São Paulo) que, em conjunto, produzem comunicação em diversas linguagens sobre temas da pauta social e do interesse deles. Este grupo colaborou com sua leitura e interpretação das diretrizes do eixo, que puderam, assim, ser balizadas pela visão deste grupo de jovens.

Ao longo dos debates promovidos nos cinco grupos temáticos, foram modificados dois títulos de eixos para assegurar a concepção que melhor retrata as ações no Estado de São Paulo, que foram o da Educação Não Formal que passou para Educação Popular em Direitos Humanos, e o Educação e Mídia que passou para Educomunicação: Educação e Mídia. Portanto, o Plano estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo acabou ficando assim estruturado: *a. Educação Básica, b. Ensino Superior, c. Educação Popular em Direitos Humanos, d. Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e. Educomunicação: Educação e Mídia*. No dia 15 de julho de 2017, todos os integrantes que compuseram os cinco eixos reuniram-se, no auditório da Defensoria Pública do Estado de São Paulo para aprovar o documento base, para ser debatido nas audiências públicas.

De julho a setembro de 2017 o texto base do PEEDHSP foi apresentado para consulta em 22 Audiências Públicas realizadas em diferentes regiões do estado: Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, Mogi das Cruzes, Marília, Bauru, ABCD (São Bernardo do Campo), Vale do Ribeira, Santos, São José dos Campos, Guarulhos, Franca, Campinas, São Carlos, Jundiaí, Sorocaba, São Paulo – Regional Norte-Oeste, Jardim Ângela, Lins, São Paulo – Regional Leste, São Paulo – Regional Central), e a última realizada em 28 de setembro na Alesp - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Em todas elas, deu-se a participação da sociedade civil de alguma maneira, com mais ou menos cidadãos presentes na audiência, e num embate de ideias e posicionamentos a propósito dos cinco eixos temáticos que organizam o Plano Estadual. Em alguns casos, como o de Santos, primeira audiência, o enfrentamento entre grupos de presentes que defendiam seu posicionamento de maneira agressiva, com acusações ao Plano que se enquadram nas distorções a que fizemos referências na primeira parte deste artigo, onde o conceito de direitos humanos no Brasil é motivo de reações conservadoras e excludentes, onde forças armadas que deveriam defender, tomam sua atuação social como o direito à força para pôr ordem. Que ordem? Para que e quem?. Como?

Muitas questões estão envolvidas nas situações vividas durante as audiências espalhadas pelo estado. Muitas dificuldades foram enfrentadas com profissionalismo e coragem pela coordenação do comitê de elaboração do Plano, sobretudo pelos membros do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (Condepe), a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, e o Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo. Muita resistência aos ataques às propostas do Plano somava-se ao trabalho coletivo, participativo, de debate sobre o texto da proposta. Foram muitas as contribuições para ajustes ao texto do Plano, demandando debates, estudos e reflexões a respeito das propostas apresentadas.

De todos os eixos, o da educomunicação: mídia e educação foi o que recebeu o menor número de contribuições. A coordenação acredita que seja pelo ineditismo do termo educomunicação para a maior parte da sociedade, e por ser um eixo cujo texto apresentado à sociedade traduz os anseios quanto à comunicação e à mídia para a educação em direitos humanos.

Educomunicação; Educação e Mídia

O paradigma educ comunicativo como um caminho facilitador para a compreensão e a prática dos direitos humanos. Para tanto, relaciona exemplos de ações coordenadas na interface educação/mídia voltadas para a cidadania, no Brasil e na América Latina, com reconhecidas contribuições para a construção de valores, a superação

de preconceitos e o desenvolvimento de hábitos de respeito frente ao diferente, com forte poder mobilizador de lideranças jovens. (SOARES,2017).

A Educomunicação a serviço de um Plano de Educação para os Direitos Humanos é um texto elaborado pelo professor Ismar O. Soares e apresentado logo no início dos encontros ao Grupo de Trabalho (GT) deste eixo temático. Dele, destacamos o trecho acima porque apresenta a educomunicação não só a partir de temáticas relacionadas à interface comunicação/educação, como principalmente se apresenta como sendo uma prática social particular de se comunicar, comunicar e ser comunicado, em que o processo é aberto, participativo, múltiplo e diverso, e que promove a cidadania ativa dos participantes e os direitos humanos.

A educomunicação, portanto, apresenta-se como um paradigma, isto é, um conjunto de noções-chaves sobre o fenômeno da interface comunicação/educação. Nos muitos tipos e muitas formas de acontecer tal interface, o paradigma da educomunicação se estabelece socialmente como práticas, e como conhecimento específico isso se dá a partir da pesquisa fundante apresentando à sociedade um novo sentido que o termo adquire. Depois, o paradigma adquire solidez, e qualificação com a execução de projetos de intervenção social pelo NCE durante a primeira década deste século, junto a redes de ensino público (municipais e estaduais), em áreas e programas diferentes da educação e comunicação, como em Meio Ambiente, Segurança Pública, Saúde e Trabalho, âmbitos em que ações decorrentes de políticas públicas foram demandando da educomunicação conhecimentos e práticas.

Assim foi e tem sido com a educação em direitos humanos, a exemplo do que tratamos no início deste texto. A educomunicação e os direitos humanos têm, em princípio, a sinergia entre aspectos da vida humana que se complementam e se reforçam. Assim foi no trabalho executado pelos integrantes do Grupo de Trabalho deste eixo, que se debruçou em pesquisas, recolheu e analisou dados a propósito da realidade, por um lado, e pela salutar utopia de democracia e de direitos humanos que também motivava os participantes para a elaboração da proposta de texto para o eixo.

Ao final, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos inovou neste eixo em relação aos demais no Brasil, ao trazer o paradigma da educomunicação na diretriz e na organização das ações da política pública do estado, e que pretende promover a educação em direitos humanos. Vemos na versão final do texto do eixo os princípios que nortearam o grupo de trabalho desde a primeira etapa do processo:

- 1o. A comunicação e o acesso aos recursos de expressão são, em si mesmos, direitos fundamentais da pessoa humana;
- 2o. É dever dos sistemas de ensino oferecer a necessária formação para a compreensão e o exercício do direito à comunicação.
- 3o. É recomendável que os sistemas de ensino optem por procedimentos educ comunicativos no desenvolvimento de seus planos e projetos de educação para os direitos humanos, de forma a garantir a participação e o protagonismos dos próprios educandos nas vivências e experiências previstas nos programas.

No eixo Educomunicação: Educação e Mídia constata-se também a tradução de três metas estabelecidas pelo grupo de trabalho autor da primeira versão do texto, a saber:

- a) Propiciar oportunidades para que os cidadãos desenvolvam habilidades para identificar e analisar criticamente o comportamento da mídia, em seus programas informativos, de entretenimento e em suas veiculações publicitárias, a partir dos critérios propostos pelo paradigma dos direitos humanos;
- b) Reconhecer o protagonismo dos sujeitos sociais – especialmente das crianças, adolescentes e jovens - no debate e na promoção dos direitos humanos junto a seus pares, mediante o emprego dos recursos da informação e da comunicação, numa perspectiva dialógica, criativa, participativa e solidária.
- c) Promover o empoderamento midiático dos cidadãos para que façam uso dos recursos da comunicação e da informação para ampliar a abrangência dos projetos voltados para a educação em direitos humanos nos espaços educativos³;

3 Trecho retirado do texto *A Educomunicação a serviço de um Plano de Educação para os Direitos Humanos*, de Ismar de Oliveira Soares. 2017

Tem-se, assim, um eixo comprometido com a comunicação como direito e como ação política de múltiplos e diversos agentes sociais que, por meio de sua atuação, exercem o direito à expressão e à cidadania ativa. O eixo é constituído por cinco diretrizes, 14 objetivos e 19 metas e responsáveis. As cinco diretrizes são:

- comunicação é direito humano fundamental;
- promoção dos direitos humanos por meio da mídia;
- inserção de práticas educacionais nos processos educativos pelos direitos humanos;
- qualificação de profissionais da comunicação, educação e informação em direitos humanos;
- promover políticas públicas de formação em direitos humanos na perspectiva da relação educação e mídia;

Destaca-se do eixo seu diferencial em relação ao eixo equivalente presente na maioria dos outros planos de educação em direitos humanos, que é a percepção da comunicação como ecossistema no qual os cidadãos exercem o direito de se expressar, cuidando da liberdade de expressão e de promover contextos em que os cidadãos poderão qualificar e fortalecer suas práticas sociais de comunicação democrática, múltipla e diversa, participativa e respeitosa, e ao mesmo tempo crítica e transformadora. A mídia não é tomada como a única fonte de informações, e nem é entendida como mero instrumento para a transmissão de mensagens sobre um assunto nos meios de comunicação de massa e pela internet. Por outro lado, da mídia se espera colaboração para os processos de educação em direitos humanos, como no Plano é apontado. E a produção midiática pelos cidadãos também é vista como uma prática a ser respeitada e explorada para a educação em direitos humanos.

Apesar das conquistas representadas pela existência do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, somado à existência do Plano Nacional, é agora que realmente enfrentaremos o desafio de promover as atividades previstas nos planos, monitorar e avaliar as execuções das atividades relacionadas às suas diretrizes, e de cobrar de responsáveis indicados no documento sobre os resultados atingidos ou não, acompanhado de plano de ação ajustado continuamente de acordo com os resultados obtidos, de modo

a garantir o avanço em práticas e conhecimentos favoráveis à educação em direitos humanos.

Exemplo de desdobramentos da política pública de educação em direitos humanos ocorrido logo após a implementação do Plano foi a criação do Conselho Estadual de Educação em Direitos Humanos, com lideranças e especialistas na temática, responsáveis em promover processos que fomentem a divulgação do Plano Estadual, e monitorar as diversas ações neste sentido. O Conselho promoveu o seu primeiro Seminário de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo em 31 de agosto passado, onde foram apresentados resultados de uma primeira investigação realizada em instituições públicas estaduais sobre a presença ou não de práticas promotoras dos direitos humanos. O que se destaca é que a amostra ainda foi bastante reduzida e predominantemente com Instituições do Ensino Superior (18 de 24) responderam ao questionário online. A maioria dos relatos indica a presença do tema em alguma disciplina dos cursos oferecidos, e em algumas instituições já há instituída alguma comissão representativa da comunidade acadêmica destinada à temática. Mas outras investigações mais amplas e aprofundadas devem ocorrer para um mapeamento mais representativo nos diversos contextos do Estado..

Outro exemplo de desdobramento foram as ações promovidas pelo NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da USP. O #EncontroAberto de setembro de 2018 (transmitido por streaming) foi dedicado ao tema *Educação em Direitos Humanos*, tendo recebido como convidada a Profa. Dra. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, professora do Departamento Educação, Sociedade e Saúde do Curso Serviço Social (UNESP). A Profa. Francisca Pini exerceu forte liderança no comitê de elaboração do Plano e nas Audiências Públicas. E em outra iniciativa do NCE, a realização do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e do VIII Encontro Brasileiro de Comunicação e Educação, eventos promovidos na USP e resultante da parceria entre NCE e a ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, onde foram apresentados trabalhos (como este) em Grupos de Trabalho e Fóruns destinados ao tema dos direitos humanos. Os eventos tiveram como tema gerador *Educação Midiática: práticas democráticas pela Transformação Social*, favorecendo a presença de várias experiências com relação aos direitos humanos. Os eventos

reuniram um público grande (cerca de 700 pessoas) e bastante qualificado e que teve acesso a temas relacionados aos direitos humanos, e logo haverá publicação de ebooks com os trabalhos apresentados.

Por fim, como outro importante exemplo de desdobramentos, foi a inclusão do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo diretamente no conteúdo de disciplinas da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP, como a disciplina Metodologia do Ensino de Educomunicação onde o Plano passa a ser objeto de estudo.

Espera-se que isso se alastre pelo cursos superiores, e que isso não se dê só em cursos da educação, comunicação e direito, e sim em todos cursos de formação superior, bem como em projetos pedagógicos do ensino básico e médio deste país.

Referências

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. Editora Atica. 1991.

Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo. São Paulo. 2018.

RADDATZ, Vera Lúcia. Relações entre educomunicação e direitos humanos no ponto de vista de Ismar de Oliveira Soares. Entrevista. IN: VIANA, C. E; LAGO, C. Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos. São Paulo. ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015.

SECCHI, Leandro. Políticas Públicas. Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. Cengage Learning. 2013.

SILVA, Ana Maria Monteiro; TAVARES, Celma, et al. (org.) Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Editora Cortez. 2017.

SOARES, I. O. A educomunicação a serviço de um Plano de Educação para os Direitos Humanos. ABPEducom. São Paulo. 2017.

SOARES, Ismar. Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. Paulinas. São Paulo 2011.

Sobre o autor

Claudemir Edson Viana - Docente da Licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicações e Artes da USP desde 2013, coordenador do NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da USP desde 2015 e Secretário Executivo da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação desde 2013.

O ciclo de políticas de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Rosália Duarte
Joana Milliet
Rita Migliora

Introdução

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem diretrizes para a inserção de mídias nas escolas desde o final dos anos 1980. Ao longo de três décadas, essas orientações foram sendo reformuladas, sob a influência de diretrizes internacionais e do mundo acadêmico, e se configuraram como uma política de estado, pela atuação de gestores com forte vínculo tanto com o debate internacional sobre o tema, quanto com pesquisas no âmbito do que viria a ser definido como “campo de estudos e práticas em mídia-educação”.

Este texto apresenta um estudo sobre os arranjos dessa política, tendo como referência a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; MARCONDES et al., 2017), que se organiza em cinco contextos: contexto de influência (onde as políticas são iniciadas e seus

discursos construídos a partir de redes políticas e sociais); contexto da produção de texto (envolve a formulação dos textos oficiais: leis, diretrizes, falas etc.); contexto da prática (constituído pelas escolas e pelos atores nelas envolvidos, onde as políticas são interpretadas podendo ser ressignificadas); contexto dos resultados/efeitos (preocupa-se com os efeitos gerais e específicos das políticas) e o contexto da estratégia política (envolve um conjunto de atividades ou ações necessárias para lidar com as possíveis desigualdades criadas no desenvolvimento da política). Os dois últimos podem também ser incorporados aos contextos primários (influência e contexto da prática), assim como Ball indicou em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009).

Descrevemos aqui o contexto de influência da formulação da política de mídia-educação da SMERJ, a partir dos documentos nos quais foram apresentadas as diretrizes para esse campo e abordamos o contexto da produção de texto com base nas leituras de diferentes textos oficiais dessa Secretaria. Analisamos o contexto da prática, ou seja, o modo como as diretrizes para esse setor se expressam nas escolas. Para a descrição do contexto de influência tomamos como referência documentos fundadores do campo em nível internacional sistematizados pela UNESCO e pelo Conselho Europeu, ao longo da década de 1980. Para compreensão do contexto de produção dos textos da política, foi realizada análise de documentos de referência da política educacional da SMERJ, produzidos entre 1990 e 2010.

Para análise do contexto da prática, tomamos como fonte pesquisa interinstitucional sobre práticas mídia-educativas, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, o Instituto Desiderata (que financiou a pesquisa) e a Gerência de Mídia-Educação da SMERJ, junto a gestores/as de 994 escolas de Ensino Fundamental dessa rede de ensino, entre 2015 e 2017. A pesquisa teve como objetivo produzir um levantamento analítico das práticas mídia-educativas presentes nas escolas e articular o que foi identificado ao nível da prática com as diretrizes propostas pela SMERJ para essa área. Para tanto, foram produzidos dados quantitativos sobre essas práticas na escola, a frequência com que eram realizadas, quem as coordenava (gestão, professores, alunos, funcionários) e o tipo de participação dos alunos. Foram também produzidos dados acerca das práticas de uso de mídias na abordagem de conteúdos curriculares, dos recur-

tos tecnológicos disponíveis e em funcionamento (infraestrutura tecnológica) na escola e também das atividades culturais realizadas pela escola e/ou de que os alunos participaram fora da escola, com o apoio desta. Foram realizadas visitas a 8 escolas, durante 4 meses, para observação e realização de entrevistas, visando ter elementos contextuais das relações entre as diretrizes políticas e as práticas escolares.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas¹. Na primeira etapa, de caráter quantitativo, foram aplicados questionários junto a diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas e foram realizadas análise descritiva e análise estatística fatorial e multivariada dos dados obtidos. O instrumento indagava aos gestores/as sobre a presença, em sua instituição, de projetos e práticas mídia-educativos, definidos como “ações institucionais e/ou de iniciativa individual que visem análise, uso e produção de mídias com fins educacionais”. Os itens de resposta estavam organizados em quatro quesitos-chave: 1) práticas de análise de produtos de mídia; 2) práticas de produção de mídias; 3) infraestrutura tecnológica; 4) práticas culturais.

Antes do envio do questionário, os/as gestores/as das escolas participaram de um seminário, organizado pelo Instituto Desiderata, com a presença da Secretária de Educação e da equipe da Gerência de Mídia-Educação, na qual foi apresentado o projeto de pesquisa. Foram enviados 994 questionários aos/às gestores/as das escolas (alguns endereços eletrônicos estavam desatualizados); 924 foram respondidos e 911 foram considerados válidos (equivalente a 91% do total de escolas de ensino fundamental da rede). Os dados foram analisados a partir em três procedimentos consecutivos: análise descritiva; análise de fatores; criação de sínteses das diferentes práticas de mídia-educação: 1) síntese de práticas de análise de mídias (itens relacionados a atividades de apropriação crítica de conteúdos veiculados pelas mídias); 2) síntese de práticas de pro-

1 Esta síntese da metodologia apresentada aqui tem sido extraída do Relatório Técnico (DUARTE et al, 2016), disponível em <http://www.grupem.pro.br>

dução de mídias (produção de materiais com uso de mídias); 3) síntese de infraestrutura (equipamentos tecnológicos presentes nas escolas); 4) síntese de práticas culturais (frequência a atividades culturais).

A pesquisa teve também uma etapa qualitativa, cujo objetivo era analisar os modos de implementação, na prática escolar, das diretrizes propostas nos documentos de formulação da política, tendo como foco práticas mídia-educativas desenvolvidas nas escolas selecionadas na primeira etapa da pesquisa. Essa etapa foi realizada em 8 (oito) escolas: 3 (três) Ginásios Cariocas², 3 (três) escola de ensino fundamental de primeiro segmento e 2 (duas) escolas de ensino fundamental de segundo segmento. A seleção das escolas foi realizada a partir dos seguintes critérios: utilizando-se a síntese MIDIAEDU (DUARTE e outros, idem), foram identificadas as 20 escolas com os maiores valores dessa síntese; optou-se por fazer uma imersão no campo, para acompanhamento, observação e registro das práticas e realização de entrevistas com diretores, professores e alunos. Por razões financeiras e de logística, foi estabelecido em 08 o número máximo de escolas que receberiam, cada uma, 8 visitas de 6 horas de duração cada, ao longo de 4 meses. As visitas foram realizadas por 4 pesquisadores, com elaboração conjunta de protocolo de observação e dos roteiros de entrevistas e com acompanhamento mensal das atividades realizadas, nos quais eram feitos ajustes no protocolo e troca de experiências. Os pesquisadores produziram relatórios descritivos para cada uma das escolas e estes foram entregues aos gestores e também submetidos a análise de conteúdo.

Resultados

Contextos de influência e de produção de texto

O ciclo de políticas públicas proposto por Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; MARCONDES et al., 2017) inicia-se pelo contexto de influência, quando os discursos políticos são construídos. Muitas vezes há influências internacio-

2 Projetos da SMERJ implantado em algumas escolas de segundo segmento da rede, com especificidades como horário integral, dedicação exclusiva do corpo docente e uma matriz curricular diferenciada com estudo dirigido, atividades eletivas e ênfase projeto de vida do aluno.

nais na formulação de políticas nacionais através da circulação de ideias por meio de redes políticas e sociais, que são recontextualizadas e reinterpretadas pelo Estado, em diálogo permanente entre o global e o local (MAINARDES, 2006).

O contexto no qual a SMERJ iniciou o processo de inserção de “tecnologias educacionais” nas suas escolas (início nos anos 1970) teve como campo de influência os debates internacionais sobre modernização do ambiente escolar (QUARTIERO, 2007) e sobre as bases político-pedagógicas a serem adotadas na implantação de *mediaeducation* nos currículos escolares, propostas entre 1980 e 1990.

Fedorov (2008) chama a atenção para o papel decisivo desempenhado pela UNESCO, nesse período, na definição e difusão dos principais pontos que viriam a ser desenvolvidos nesse campo, ao incluir a mídia-educação em sua lista de prioridades e apoiar iniciativas de criação de práticas pedagógicas voltadas para a apropriação crítica dos conteúdos midiáticos. Essas ações tiveram como ponto de partida a publicação, em Paris, do documento *A General Curricular Model for Mass Media Education*³.

Nos anos seguintes, a UNESCO ajudou a consolidar as diretrizes político-pedagógicas para as práticas mídia-educativas, promovendo encontros internacionais cujos resultados foram sistematizadas em atas e declarações amplamente difundidas pela instituição: Declaração de Grunwald⁴ (1982), produzida no *International Symposium on Media Education*; Convenção Internacional dos Direitos das Crianças⁵ (1989) que propugnava o “*direito à liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança*” (Art.13) , *Les Nouvelles Orientations*

3 Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>, acessado em janeiro de 2017

4 Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF acessado em janeiro de 2017

5 Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm acessado em janeiro de 2017

*dans l'éducation aux media (Acta del Colloque de Toulouse*⁶). Tendo esses documentos como referência, diversos países destinaram recursos para criação e ampliação de centros de pesquisa, para a formação de professores em mídia-educação (FEDOROV, 2008; DONI, 2015) para assegurar a inserção do tema nos currículos escolares.

Os referidos documentos tinham como principal diretriz a apropriação crítica como prática privilegiada na educação para os meios. Entre as ações propostas para o setor destacam-se: 1) assegurar o direito à informação; 2) desenvolver espírito crítico; 3) democratizar os meios de comunicação; 4) inserir a mídia-educação no currículo escolar.

Segundo Mainardes (2006) o contexto de influência está imbricado com o segundo contexto, da produção de texto, sendo, no entanto, necessário que este seja relacionado ao tempo e local de sua produção. Na SMERJ, o contexto de produção das diretrizes teve diálogo direto com as pautas dos organismos internacionais e pesquisas acadêmicas. Esse período é caracterizado pela implantação, na década 1970, de Unidades Técnicas de Múltiplos Meios, cujo objetivo era prover as salas de aula e os professores de recursos tecnológicos adequados ao ensino (FONSECA, 2004).

Nos anos 1980, a SMERJ criou as Salas de Leitura, dentro do projeto dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública. Esses espaços tinham como propósito a formação de leitores e, para tanto, esperava-se que fossem dotados de diferentes tipos de materiais, incluindo recursos audiovisuais. Em estudo sobre a criação e o funcionamento dessas salas, Fonseca (idem, p.44) assinala que elas eram gerenciadas pela equipe de Múltiplos Meios da SMERJ porque faziam uso, ainda que incipiente, das chamadas tecnologias educacionais. Nesse cenário,

6 Encontro Internacional, promovido pela UNESCO, em 1990, em parceria com British Film Institut, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, vinculado ao Ministério da Educação da França, e o Conseil de l'Europe, que reuniu, em Toulouse (França), 200 representantes de 45 países da Europa. Deste encontro resultou a sistematização de uma proposta de diretrizes internacionais para a educação para os meios (disponível em http://app.owni.fr/timeline_medias/, acessado em janeiro de 2017).

aparece pela primeira vez, em documentos oficiais da política educacional da SMERJ, a expressão “mídia-educação”, definida como recursos educacionais multimeios na circular que trata da *Redefinição das Atribuições do professor Regente de Sala de Leitura Pólo* (1993).

Em 1996, a SMERJ formulou uma nova base curricular para as escolas, o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), que inclui como um dos princípios educativos para o ensino “*as diferentes linguagens, que nos permitem ver o mundo com diferentes lentes, suscitando várias possibilidades para a constituição de conhecimentos*” (Rio de Janeiro, SME, NCBM, 1996, p.10).

No contexto brasileiro esse debate se reflete em projetos de modernização tecnológica das escolas (QUARTIERO, 2007), com a criação do PROINFO⁷, programa voltado para equipar as escolas com computadores e formar professores para o uso desses equipamentos, com foco em informática educativa⁸. A implantação do Programa teve impacto na política de mídia-educação da cidade do Rio de Janeiro, pois levou as escolas a se voltarem mais para o uso “técnico” didático-pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, dando menos espaço para práticas de apropriação das linguagens midiáticas e de análise crítica dos conteúdos veiculados nas mídias. Por outro lado, a implantação dos laboratórios de informática e, posteriormente, da internet, e os recursos destinados pelo Programa para a formação de professores em serviço favoreceram a ampliação e qualificação do debate sobre os objetivos que devem nortear a inserção de mídias na escola.

7 Criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) tinha como objetivo principal melhorar a qualidade da educação pública, através da implantação de laboratórios de informática nas escolas, da informática educativa e da formação em grande escala de professores para o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) nos ensinos fundamental e médio (Ministério da Educação, <http://www.portal.mec.gov.br>)

8 Márcia Correia e Castro, em tese intitulada *Correlações entre Uso Pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação e Desempenho Escolar - Análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, apresentada em 2016, faz uma análise bastante consistente e minuciosa do programa.

Nos anos que seguiram ao lançamento do NCBM, professores e coordenadores regionais discutiram o documento e apresentaram sugestões de mudanças, que foram consolidadas em um novo documento, lançado em 2001. Integra o novo Núcleo Curricular Básico Multieducação um fascículo voltado para a mídia-educação, no qual podem ser percebidas apropriações contextualizadas das principais diretrizes propostas internacionalmente para o campo (análise crítica, democratização dos meios, direito à informação), em diálogo com a literatura acadêmica sobre o tema do período, mencionando autores como Jésus Martin-Barbero, Maria Luiza Belloni, Evelyne Bévort, Nelson Pretto, Cecília Feilitzen, Ursula Carlsomm, Ismar Soares.

Em 2008, os pressupostos e diretrizes dessa política, que integram o referido fascículo, foram incorporados ao Plano Municipal de Educação 2008-2018, aprovado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro (Lei N. 4866 de 02 de julho de 2008), o que, a nosso ver, indica a consolidação como política de estado de uma política de governo cuja formulação original foi iniciada mais de 20 anos antes.

Contexto da prática

Na perspectiva de Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; MARCONDES et al., 2017), o ciclo de políticas não é estático, mas dinâmico. As fases/contextos propostos das políticas não são separados, mas inter-relacionados, já que há disputas e embates que vão modificando os contextos. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de se olhar para os contextos macro e micro sendo, portanto, fundamental considerar os profissionais que executam a política na prática, os professores das escolas. Segundo Mainardes, os autores desse campo:

indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. (Mainardes, 2006, p. 50).

Por isso, compreender as ações de todos os atores, desde os políticos e técnicos formuladores aos membros de uma escola, é crucial para a análise de políticas. Apresentamos a seguir o que obtivemos como indicadores do contexto de apropriação e aplicação na prática das diretrizes que integram os documentos.

Os resultados da etapa quantitativa da pesquisa mostraram que 92% das escolas possuem práticas mídia-educativas, contudo os dados apontam que as práticas de análise crítica de conteúdos de mídias estão consolidadas na rede municipal do Rio de Janeiro, sendo realizadas em 80% das escolas com frequência considerada alta, enquanto as práticas de produção de mídias ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento.

Entre os principais resultados relacionados às práticas de análise das mídias podemos destacar: uma média de 80% das escolas tem como prática consolidada a análise de filmes/ vídeos (90,6%), de fotografias/imagens fixas (81,1%) e de matérias jornalísticas (80,8%). Tavares et al. (2016) associam esse resultado ao valor atribuído à imagem em nossa sociedade e em especial no Rio de Janeiro, sede de iniciativas públicas e privadas de financiamento da produção audiovisual. Os autores (idem) destacam também que os programas conduzidos pela SMERJ e por organizações não governamentais estimulam esse tipo de prática através da distribuição de equipamentos e da formação de professores.

A análise dos dados indica que outros tipos de práticas de análise de mídias ainda estão em processo de consolidação como a análise de conteúdos veiculados em redes sociais (69,3% das escolas) e a avaliação de confiabilidade de informações veiculadas na internet (63,8% das escolas). Possivelmente a relevância que tais temas têm na vida dos estudantes impulsionam o debate sobre eles na escola, sendo cada vez maior a necessidade de discutir usos e limites da tecnologia digital, especialmente práticas de *bullying* e ou *cyber-bullying* (DUARTE *et al.*, 2016).

A partir desses indicadores observamos e analisamos as práticas realizadas nas escolas. Seis das oito escolas estudadas tinham características comuns: eram de horário integral; atendiam adolescentes; tinham gestores/as com cerca de 20 anos na gestão; apresentavam em seus projetos políticos-pedagógicos a necessidade de diversificar a oferta de atividades e uma preocupação explícita com a motivação dos estudantes. A fala de uma das diretoras entrevistadas, caracteriza de forma exemplar o modo como essas escolas veem a educação de adolescentes:

A escola estava braba, toda pichada, com tóxico, os ventiladores todos quebrados. Priorizei os alunos, deixei os professores de lado um pouco. Gosto do pedagógico! Tinha meninos fumando maconha na porta da escola, menino que fazia show na hora do recreio e tirava a calça. Pedia dinheiro emprestado e fazia macarronada para os alunos do Grêmio, convocando para o grêmio os alunos mais “atendidos”, e eles me ajudaram. Virei a escola de cabeça pra baixo. Os professores não entendiam nada até então. Eu sou doida, mas eu sou doida pela educação, pela educação pública de qualidade! Num segundo momento, comecei a cuidar da equipe. Acredito no coletivo. Começamos a arrumar a parte pedagógica. (diretora da escola 1, entrevista concedida à pesquisa, maio de 2016).

Assim como os dados quantitativos haviam indicado, a análise dos materiais produzidos na etapa qualitativa também apontou que os projetos e práticas mídia-educativos desenvolvidos nas escolas visitadas privilegiavam as práticas de ver/analisar conteúdos midiáticos, mesmo sendo escolas cujos gestores haviam informado, na primeira etapa da pesquisa, a presença de práticas mídia-educativas diversificadas⁹. De um modo geral, as práticas eram de exibição de filmes e vídeos, com o objetivo de promover debates acerca do conteúdo dos mesmos, mas foram registrados poucos momentos em que o debate efetivamente ocorreu. Ainda que a escolha do que era exibido estivesse a cargo dos alunos, a condução da discussão e o protagonismo “interpretativo” ficava a cargo do professor.

Em boa parte das atividades observadas, as pesquisadoras registraram excessiva condução das mesmas por parte do professor; foco exclusivo no conteúdo do material audiovisual exibido (didatização); pouca atenção aos elementos constitutivos da linguagem audiovisual (aspectos técnicos e estéticos da composição da narrativa) e uma concepção restrita do papel que deve ser desempenhado pelo mediador nesses contextos. Muitas vezes o/a professor/a protagonizava

9 O instrumento de pesquisa solicitava aos gestores que informasse os diferentes tipos de práticas mídia-educativas presentes na escola.

a discussão, orientando os alunos para o modo “correto” de interpretação da narrativa, o que não favorece a construção de autonomia crítico-analítica.

Segundo Buckingham (2005), a educação eficaz para as mídias depende de que os professores percebam e respeitem os alunos como pessoas que já possuem conhecimento sobre os meios de comunicação e que, ao mesmo tempo, reconheçam a necessidade de criar estratégias adequadas para ampliação e qualificação desse conhecimento, no âmbito das práticas mídia-educativas. Para ele, as abordagens de tecnologia da informação na educação devem ir além de um uso meramente instrumental da tecnologia e o que deve nortear as atividades pedagógicas nesse campo é a construção da autonomia, principal objetivo das práticas mídia-educativas.

Considerações finais

Na abordagem do ciclo de políticas públicas, proposta por Ball e colaboradores, no contexto da prática as políticas educativas são interpretadas e recriadas pelos atores, no caso professores e demais profissionais das escolas, que possuem papel ativo no processo de implementação destas (MAINARDES, 2006).

A pesquisa realizada nas escolas de ensino fundamental da SMERJ proporcionou uma análise do contexto da prática do ciclo de políticas de mídia-educação carioca e, em conjunto com a análise dos contextos de influência e de produção de texto, mostrou que foram apropriados pelas escolas apenas parte dos discursos enunciados nos textos das políticas - aqueles relacionados às práticas de análise das mídias, que constavam em grande parte dos documentos. As diretrizes mais recentes dessas políticas não se efetivaram, ainda, no contexto escolar. Falta explicitarem-se na prática as orientações relacionadas a práticas pedagógicas com mídias que promovam autonomia criativa e domínio das diferentes linguagens, que em sua melhor forma exige engajamento efetivo dos estudantes na produção de mídias na escola.

De acordo com os estudos e orientações produzidos no campo da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2015; BELLONI e BEVORT, 2007; GUTIERREZ e TYNER, 2012; APARICI, 2012; FANTIM e RIVOLTELLA, 2012) e da Educomunicação (SOARES, 2015) espera-se da educação para os meios o desenvolvimento de habilidades

de uso e de produção de mídias autônomos, críticos, éticos e criativos, que envolvam a capacidade de: comunicação interpessoal; seleção, avaliação, síntese e uso autoral de informações; participação social e geração de novos conteúdos. Para Eshet-Alcalay (2004, p. 102)

O ciberespaço (...) é uma selva de comunicação humana, que abrange uma infinita quantidade de informação, verdadeira e falsa, honesta e desonesta, baseada na boa vontade e no mal. A atividade nesse espaço pode ser um risco para usuários imaturos e inocentes, que não compreendem a ‘regra do jogo’”.

O autor (idem) acredita que a habilidade que nos torna mais aptos à “sobrevivência” na era digital é de natureza socioemocional e consiste em conhecer (e construir) regras de convivência no mundo digital, saber escapar das armadilhas presentes nesse mundo (sobretudo as que nos afetam emocionalmente, como invasão de privacidade, discursos de ódio, cyberbullying, entre outras), e extrair, de forma autônoma, ética e responsável, o máximo de benefícios que a participação nesse ambiente oportuniza.

Do nosso ponto de vista, a política de Estado de mídia-educação formulada pela SMERJ obteve conquistas importantes, pois diferentes práticas de abordagem do tema estão presentes no cotidiano da maioria das escolas. No entanto, há ainda forte prevalência de análise de mídias, em geral protagonizadas pelos professores, com foco nos conteúdos curriculares. Embora relevantes, essas atividades não oferecem as condições adequadas à construção do pensamento crítico face ao conteúdo das mídias. Por outro lado, a pouca presença de práticas de produção de mídias (menos de 20% das escolas) pode comprometer um dos objetivos do NCBM: favorecer a expressão do pensamento em diferentes linguagens.

Os documentos mais recentes da política educacional da SMERJ (PNE 2016, Rioeduca.net, Cadernos Pedagógicos¹⁰) avançaram pouco em relação às diretrizes anteriores e apenas tangenciam a literacia midiática, perspectiva contemporâ-

10 Rioeduca.net <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>

nea da mídia-educação. Prevalece, ainda, entre os formuladores das políticas a ideia de que as práticas com mídias (ou TIC) na escola somente contribuem para aprendizagem quando são realizadas com foco exclusivo no conteúdo curricular *stricto sensu* e no desempenho escolar. Entretanto, o conhecimento das linguagens nas quais são compostas as informações e artefatos que circulam no mundo digital tem, hoje, valor equivalente ao que Pierre Bourdieu (2007) atribuiu ao capital cultural na análise dos modos de reprodução das hierarquias sociais. Ao contrário do que se supõe, esse conhecimento não é adquirido somente com o uso de mídias, pois exige aquisição de conceitos e desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas.

É possível conciliar letramento midiático (digital, informacional) com ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, mas isso implica rever a lógica de tempo e espaço que preside a instituição escolar e os preceitos que norteiam as práticas pedagógicas, especialmente quando se trata de educação com adolescentes, cuja aprendizagem depende de liberdade de escolha, interatividade e colaboração.

Referências

- APARICI, Roberto. Pedagogía de la interatividad. *Comunicar*, N.38, Vol. XIX, pp. 51-58, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza e BÉVORT, Evelyne. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BUCKINGHAM, David. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.
- _____. Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, N.10, pp.21-35, 2015.
- DONI, Teresa. Dalla Media Education alle New Media Education. *Cinema e Dintorni*, Portale dedicato al mondo del cinema della tv e dei telefilm, p. 185-197, 2015.
- DUARTE, Rosalia; MIGLIORA, Rita; MILLIET, Joana; MONTEIRO, Simone; TAVARES, Marcus; FONSECA, Mirna; LEITE, Camila; CALDAS, Elizabete; SACRAMENTO, Winston. *Relatório Técnico Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro*, 2016. Disponível em <http://www.grupem.pro.br>.
- GUTIERREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, N.38, Vol. XIX, pp. 31-39, 2012; ISSN.
- TAVARES, Marcus Tadeu ; DUARTE, R. M. ; JORDAO, C. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. *Educação e Cultura Contemporânea (Online)*, v. 13, p. 323-349, 2016.
- FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012: 366 p.
- FEDOROV, Alexander. Mediaeducation around the world: brief history. *Acta Didactica Napocentia*. Volume 1, Number 2, p. 55-68, 2008.
- FONSECA, Leda Maria. *Salas de leitura: concepções e práticas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em educação. Orientadora: Sonia Kramer. 2004.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania. Uma nova abordagem aos estudos das políticas educacionais. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), vol. 12, n. 3, p.1-7, 2017.

SOARES, Ismar. A Educomunicação em diálogo com as tecnologias, na educação básica. *Comunicação & Educação*, Ano XX, N. 2, pp. 7-13, set.dez., UNICEF, 2015.

QUARTIERO, Elisa. Da máquina de ensinar à máquina de aprender: pesquisas em tecnologia educacional, *Revista Vertentes*, N. 29, jul.dez, p. 1-13, 2007

Sobre as autoras

Rosália Duarte - Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Joana Milliet - Mestre em Educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, membro do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Rita Migliora - Doutora em Educação, Pesquisadora Associada do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

A Educomunicação como forma de efetivação do direito à educação.

Amanda Pereira Souza Diniz

A educação é intrínseca ao ser humano, que todo o tempo é educado: seja por seus familiares, pares ou superiores, em ambiente acadêmico ou não, sempre ensinando e aprendendo algo essencial para a sua própria história - ela é a principal ferramenta para a promoção do diálogo e do desenvolvimento humano, que necessita de seu constante aprimoramento. A educação consiste no ato de educar que é, por definição, formar um indivíduo: “*educar* v. (sXVII cf. NumVoc) 1 t.d. dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade 2 t.d. transmitir saber a; dar ensino a; instruir [...]” (HOU-AISS; VILLAR, 2001, p. 1101). Assim, percebemos o quão vital ela é para toda a sociedade, seja considerando o indivíduo em sua formação pessoal ou mesmo a coletividade.

De acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, a educação é considerada um direito fundamental, necessário ao ser humano para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral (SERRANO, 2017). Não obstante a importân-

cia de tal classificação, é preciso extrapolar as definições haja vista ser um direito tão essencial para a garantia da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido:

A educação, como um dos direitos humanos, tendo origem no direito natural, deve ser assegurada de maneira primordial. Considerada apenas como um direito social, deve ser mais que isso. Ínsita no direito à vida, é instrumento fundamental para que o homem possa se realizar como homem (MUNIZ, 2002, p. 79).

Já no âmbito social, a ela mantém sua posição basilar na formação das civilizações e desenvolvimentos históricos, sendo sua contribuição essencial: “É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade” (ARANHA, 1996, p. 15).

Para compreender a forma como a Educomunicação pode auxiliar a melhoria da qualidade do ensino do país, analisaremos inicialmente as questões que se referem a responsabilidade do Estado como garantidor de tal padrão de qualidade, abordando ainda quais as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis no caso de não cumprimento, sendo verificado o nexo causal entre o prejuízo percebido e a ação ou omissão. Por fim, compreenderemos quais as mudanças sociais que a Educomunicação pode promover ao proporcionar experiências formadoras para os alunos e toda a comunidade escolar inserida naquele contexto.

A qualidade do ensino e o direito à educação: quem é o responsável?

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe em seu artigo 206, inciso VII, que o ensino deverá ser ministrado com a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Desta forma, a carta magna estabelece ser uma de suas prioridades salvaguardar os direitos de todo aquele que estiver matriculado em uma instituição de ensino, buscando ainda a inclusão dos que, por algum motivo, não puderam frequentar a escola em idade adequada.

Após o aprimoramento de diversas políticas públicas de acesso à educação, o grande problema deixou de ser a oferta e passou a ser a qualidade do ensino (GOMES, 2011). A qualidade do ensino pode ser percebida por diversas perspectivas, não se limitando às características físicas do espaço como a infraestrutura segura e funcional para as atividades pertinentes, ou até mesmo questões de políticas públicas com a oferta adequada e suficiente de vagas, por exemplo, mas também as de ordem pedagógica e metodológica, que certamente são essenciais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem satisfatório. Outrossim, Paulo Freire ensina que a qualidade da educação é um ato político – sendo necessária a reflexão sobre ambos os conceitos (educação e qualidade) para o pleno entendimento (FREIRE, 2014). A observância da forma como o ensino é ministrado se faz necessária para garantir sua qualidade, visando promover os benefícios que tal educação proporciona, dentre eles:

- Reflete sobre a renda individual: a escolarização formal é um dos diversos fatores que contribuem para as habilidades do indivíduo; logo, contribui para rendimentos mais altos durante a vida, para melhores condições de inserção no mercado de trabalho e melhores condições de vida para a família que o rodeia. A distribuição de renda pessoal, na sociedade, tem forte relação com o nível de educação que a pessoa alcançou;
- Reflete no crescimento econômico: pois uma sociedade com melhor nível educacional pode obter taxas de inovação tecnológica mais avançadas, maior produtividade em geral, potencializando a capacidade das empresas de produzir novos métodos de produção e maior agilização na introdução de novas tecnologias;
- [...]- Potencializa a exigência de destinação de recursos à educação, pois os recursos destinados a ela estão diretamente ligados à questão da qualidade de ensino (GOMES, 2011, p. 266-267).

Ademais, a melhoria da qualidade da educação está prevista também em ações de políticas públicas, tendo como maior exemplo o Plano Nacional da Educação – PNE, em vigência por 10 anos desde 2014 com previsão na Lei nº 13.005/2014,

em cumprimento ao que prevê o artigo 214 da Constituição Federal de 1988. O PNE prevê a concretização de 20 metas, sendo que a de número 6 versa sobre Educação Integral. Tal tema não pode ser compreendido apenas como o aumento do tempo de permanência do aluno em ambiente escolar – apesar de ser uma estratégia válida, há a necessidade de uma visão completa do contexto do ensino. Por isso, uma das formas de se atingir a meta 6 é pela estratégia 6.3: “Recursos – Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação”:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral (PNE, 2018).

Desta forma, notamos que o aluno não deverá ser amparado apenas com o aprimoramento de espaços físicos (que são de extrema importância para a promoção de um ensino digno), mas também com a utilização de recursos, inclusive tecnológicos, para melhorar a qualidade do ensino da instituição, promovendo um aprendizado preenchido de significado pelo aluno.

Extrapolando o território nacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em seu 11º Relatório de Monitoramento Global tratou especificamente sobre a questão da qualidade da educação, abordando-a de diversas formas diferentes e considerando a realidade social dos locais estudados. Assim, ela afirma que “A qualidade deve se tornar um objetivo estratégico nos planos de educação” (UNESCO, 2014, p. 35). A organização sugere, no mesmo relatório, que os professores deverão ter uma formação continuada, sendo uma alternativa para a redução de custos o implementação de recursos tecnológicos como a educação à distância, complementada por apoios presenciais. Todavia, ela também afirma que a tecnologia não deve ser utilizada como substituição da qualidade do ensino, e sim como um recurso para auxiliar outras práticas já estabelecidas (UNESCO, 2014).

Quando não há a contraprestação estatal, torna-se necessário utilizar-se de meios para garantir a efetivação do direito. Cumpre destacar que de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a responsabilidade é compartilhada pelo Estado e pela família, não sendo então encargo único de apenas um deles (BRASIL, 1988). Não obstante tal previsão, o Estado age como o maior garantidor e também responsável por todos os entes que dele fazem parte (federais, municipais e estaduais), cabendo a ele então fiscalizar, gerenciar, investir e promover a educação em todo o país (DIGIÁCOMO, 2004). O investimento a fim de aprimorar o processo educacional deve ser prioridade para a garantia de uma educação de qualidade, cabendo então ao Estado este gerenciamento. Nesse sentido:

Interessante notar a preocupação do legislador e do constituinte em determinar que o Estado (*lato sensu*) garantisse um atendimento o quanto possível individualizado aos educandos, de modo a respeitar as suas peculiaridades e necessidades pedagógicas específicas. Também procurou garantir *padrões mínimos de qualidade no ensino*, através da previsão de uma ação integrada entre os setores da educação, saúde e ação social, que devem desenvolver programas específicos, porém articulados, de modo a garantir que efetivamente todos tenham acesso e condições reais de sucesso nos mais diversos níveis de ensino.

Como não é novidade alguma que uma educação de qualidade, em grande parte, depende do *profissional* encarregado de ministrá-la, é fundamental que o Poder Público invista na formação e preparo de seu corpo docente, dirigentes de estabelecimentos de ensino e educadores em geral, garantindo em especial aos primeiros uma remuneração condizente com a enorme relevância de sua função. (DIGIÁCOMO, 2004, P. 283).

Restando evidenciada a responsabilidade estatal por meio de um nexo causal entre o prejuízo percebido e a ação ou omissão do Estado, esclarecendo que se trata de um regime compartilhado entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, resta então buscar os meios de resolução de conflitos decorrentes

de tal relação. Para isso, utilizamos como base de estudos o Direito Educacional, cuja origem no ordenamento jurídico brasileiro remonta ao ano de 1977, contando então com pouco mais de quarenta anos de estudo sistematizado (JOAQUIM, 2009). Tal termo surgiu da necessidade de uma análise aprofundada, não restrita apenas aos entendimentos jurídicos ou pedagógicos, mas sim na complexa relação entre o aluno, o ensino e a metodologia.

O Direito Educacional conta com um caráter predominantemente conciliatório, buscando a resolução extrajudicial antes de qualquer outra providência. Para isso, o Ministério Público pode atuar em garantia ao direito à educação por meio de recomendações e audiências públicas com verificação *in loco*, conforme preceitua o artigo 201 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). De tais atos resultará o denominado “Compromisso de Ajustamento”, no qual deverá constar todas as orientações sobre o que fora ajustado na ocasião. Caso tal instrumento não seja cumprido, a parte prejudicada poderá ingressar com uma ação judicial que verse sobre o tema, pois:

Vale o registro de que, sendo verificada a ocorrência de má-fé por parte do agente ou autoridade pública por ocasião da celebração do Compromisso de Ajustamento que venha a ser descumprido, restará invariavelmente caracterizada a prática de ato de improbidade administrativa, na forma do previsto no art. 11 da Lei 8.426/1992, posto que na melhor das hipóteses terá aquele violado, além do dever de respeito ao princípio da legalidade (inerente ao não-atenção das normas de proteção à criança e ao adolescente estabelecidas na Lei 8.069/1990), o dever de respeito aos princípios da honestidade e lealdade, a nortear as ações de todo e qualquer agente público. (DIGIÁCOMO, 2004, p. 342).

Outrossim, quando a medida extrajudicial se torna ineficaz, verifica-se a necessidade de ingresso de uma ação judicial para salvaguardar os interesses daquele que foi prejudicado. Para a garantia plena, a Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre o ECA, preceitua em seu artigo 212 que são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes para a defesa dos direitos e interesses desta lei (BRASIL, 1990). Dentre tais ações, podemos destacar as possibilidades: a) ação civil pú-

blica, com fulcro na Lei nº 7.347/1985; b) mandado de segurança, conforme previsto no inciso LXIX do artigo 5º da Constituição Federal; c) outros instrumentos jurídicos por analogia ao Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como qualquer outro dispositivo legal que garanta o acesso à educação plena e de qualidade.

O papel da Educomunicação na qualidade do ensino.

Para compreender as contribuições da Educomunicação para a melhoria na qualidade do ensino, é necessário conhecer o seu conceito e aplicação, da mesma forma como a maneira que se relaciona com os profissionais e toda a comunidade envolvida no processo. Considerada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo como um campo de intervenção social, ela não é um conceito isolado ou uma prática única, mas sim um conjunto de ações com diversas frentes diferentes, a fim de possibilitar o envolvimento de todos aqueles abrangidos pelas ações educacionais, criando e desenvolvendo ecossistemas propícios à comunicação de todos os inseridos naquele cenário social (SOARES, 2011a).

Assim, a Educomunicação não pode ser resumida a um simples conceito, mas sim um conjunto de práticas que envolvem todo o contexto no qual ela é aplicada. Nesse sentido:

A Educomunicação pressupõe a intencionalidade de educar para a comunicação, o que significa ajudar as pessoas a serem sujeitos do processo e a se comprometerem em uma ação efetiva no contexto onde atuam. Seguindo uma metodologia teórico-prática que envolve o pensar, o produzir e o conviver, adotam-se os valores humanos e cidadãos, de modo que a pessoa, no trabalho ou com o outro, se torne sujeito do processo comunicacional. (CORAZZA, 2016, p.87).

Dentre outros fatores, a Educomunicação demonstra sua necessidade de existir tendo em vista a necessidade de promover um diálogo entre áreas totalmente distintas, a educação e a comunicação: a primeira, caracterizada por discursos fechados e burocráticos, com currículos autoritários e impostos, sendo subme-

tida ao poder regulador e fiscalizador do Estado; já a segunda conta com um discurso aberto, desautorizado, que busca renovar-se constantemente e vinculado ao mercado (SOARES, 2011b).

O profissional que atua com as práticas educacionais é denominado “Educomunicador”, e é responsável pela criação de ecossistemas¹ favoráveis ao ensino comunicativo (SOARES, 2011a). Cabe a ele a gestão de diversos fatores, tais como:

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
- b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
- c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
- d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação de cultura local). (SOARES, 2011a, p. 37).

O educador deve ser considerado como a figura chave para o desenvolvimento de um ambiente favorável à Educomunicação: afinal, cabe a ele atuar como mediador dos processos que ocorrem, em progresso contínuo. Soares lista quatro principais qualidades para este profissional, sendo elas: “a) a abertura para o outro; b) o diálogo na gestão de conflitos; c) a capacidade de contextualizar os problemas e encontrar soluções de interesse para a coletividade; e, sobretudo, d) o grande poder de acolhida, assegurando a adesão de seus interlocutores às propostas que defendiam.” (SOARES, 2011a, p. 65). Não obstante, os processos educacionais não se restringem apenas à figura do professor, mas também incluem: “[...] tanto os professores e alunos na escola, como o produtor cultural nos centros de cultura, os comunicadores e jornalis-

1 O ecossistema comunicativo consiste na promoção de um ambiente seguro, dialógico, compatível com o contexto social no qual o processo educacional está sendo desenvolvido. É descentralizado, visa a interatividade e a valorização da diversidade de discursos, podendo utilizar recursos tecnológicos ou outros para cumprir seus objetivos.

tas na mídia, os gestores de políticas em secretarias e ministérios da educação, cultura, meio ambiente etc.” (SOARES, 2014, p. 161).

Ademais, cumpre salientar a absoluta importância do ensino da comunicação, haja vista que esta é presente em toda a relação social e age como fator determinante do indivíduo perante o contexto em que está inserido, por ser inclusive um desdobramento do próprio direito à liberdade de expressão (TAVARES; MORAES FILHO, 2010). Assim, a educação midiática visa contribuir para que seja realizada uma leitura crítica da própria mídia, sendo relevante desde a pré-escola até a universidade, a fim de estimular não somente a compreensão, mas também a produção dos conteúdos (KELLNER; SHARE, 2008). Tal conhecimento é fundamental, pois assim o indivíduo será capaz de discernir tudo aquilo que lhe é apresentado:

“Os padrões para os programas de educação midiática devem incluir a crítica às maneiras em que a mídia reproduz o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos, e também estimular alunos a encontrar sua própria voz ao criticar a cultura midiática e produzir representações alternativas” (KELLNER; SHARE, 2008).

As mudanças sociais e tecnológicas trazidas pelo século XXI asseveram cada vez mais a necessidade de se educar para a comunicação, pois a audiência transformou-se em usuário com o advento das redes sociais e da integração de seus recursos com os meios de comunicação, e tornou-se cada vez mais comum que pessoas que antes eram passivas nesta relação interfirmam, colaborem e participem de programas comunicativos, independente do meio em que eles sejam veiculados (GÓMEZ, 2014).

No âmbito legislativo, encontramos como um dos maiores exemplos de apoio à Educomunicação a Lei nº 13.941/2004, conhecida também como “Lei Educom”, que instituiu o programa “EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio” no município de São Paulo, sendo regulamentado no ano posterior por meio do Decreto nº 6.211/2005 (SÃO PAULO, 2004). Contratado pela prefeitura de São Paulo, o referido programa desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo ocorreu entre os anos de 2001 a 2004

e envolveu cerca de 11 mil pessoas, entre professores, estudantes e membros da comunidade escolar, em 455 instituições de ensino fundamental do município (SOARES, 2011a) e foi uma alternativa do poder público para a situação de violência vivenciada em diversas escolas da rede municipal de ensino, a fim de estimular os alunos a desenvolver novas atividades que pudessem enriquecer o seu aprendizado e, inclusive, proporcionar uma vivência diferenciada inspirando até uma possível opção de futuro profissional.

Como breve exemplo de aplicação da Educomunicação em uma atividade no contexto escolar, podemos sugerir: a leitura crítica de textos jornalísticos, seguidos da produção de outros do mesmo gênero; a criação de uma rádio escolar comunitária para desenvolver as habilidades dos alunos, em especial as de comunicação oral e criatividade; o estudo e produção de obras audiovisuais, especialmente por conta da facilidade do acesso aos novos recursos atualmente, como os celulares ou mesmo câmeras fotográficas, dentre diversos outros. Cada proposta deve ser acompanhada de sua justificativa e envolver todo um processo de aprendizagem, afinal, um ato isolado utilizando apenas um recurso tecnológico não caracteriza a Educomunicação. É possível desenvolver inúmeros pontos, puramente acadêmicos ou não, utilizando-se de tais recursos.

A Educomunicação é percebida como uma importante ferramenta para o aprimoramento da qualidade do ensino. Afirma Soares que “[...] a eficácia do conceito educ comunicativo [...] encontra-se sobejamente comprovada, oferecendo ao poder público a certeza de que investir neste campo é propiciar condições para a melhoria imediata da educação em todo o território nacional.” (SOARES, 2011a, p. 59).

Considerações finais

A garantia da qualidade da educação é um fator essencial para a promoção da dignidade da pessoa humana. Apenas quando o processo de ensino-aprendizagem é feito de forma integral é que o indivíduo poderá considerar-se pleno no exercício de seus direitos. Outrossim, o Estado tem a responsabilidade de garantir a promoção de tal direito, seja como aquele que provê (no caso das instituições de ensino públicas) ou como fiscalizador (nas instituições de ensino privadas). Ademais, quando tal objetivo não é alcançado, há ainda a possibili-

dade de responsabilização do ente federativo, haja vista ser uma responsabilidade estatal definida na própria Constituição Federal de 1988.

A Educomunicação apresenta alternativas de extrema relevância para a melhoria da qualidade da educação, pois além de compreender um conjunto complexo de ações para promover o pleno aprendizado do aluno, ela também confere a ele o empoderamento necessário para se tornar protagonista de sua trajetória acadêmica, reverberando ainda em suas relações sociais e pessoais, proporcionando um embasamento sólido para a vida fora daquele contexto escolar – afinal, ele deve ser capaz de gerir-se e levar para a vida tudo aquilo que aprendeu enquanto aluno.

Concretizando a Meta 6 do Plano Nacional da Educação, por exemplo, o Estado terá um sólido indicador de que a qualidade do ensino para os alunos foi satisfatória, haja vista que a oferta de diferentes formas de ensino possibilita a aprendizagem de forma integral – não apenas com relação ao tempo, mas sim no contexto do próprio aluno, que transforma os conhecimentos obtidos em sala de aula em algo acessível, próximo da própria realidade. Desta forma, a informação será preenchida de significado e o novo saber será integrado à sua vida.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 255 p.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 out. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 10 out. 2018.
- CORAZZA, Helena. *Educomunicação: Formação pastoral na cultura digital*. São Paulo: Paulinas, 2016. 167 p.
- DIGIÁCOMO, Murillo José. Instrumentos jurídicos para garantia do direito à educação. In: LIBERATI, Wilson Donizeti Lopes (Org.). *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004. 374 p.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p. Organizado por Ana Maria de Araújo Freire.
- GOMES, Maria Tereza Uille. *Direito humano à educação e políticas públicas*. Curitiba: Juruá, 2011. 394 p.
- GÓMEZ, Guillermo Orozco. *Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014. 168 p. Tradução de Paulo F. Valério.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.
- JOAQUIM, Nelson. *Direito Educacional Brasileiro: história, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. 283 p.
- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. 404 p.
- PNE, Observatório do. *Educação Integral: 6.3 - Recursos - Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/estrategias/6-3-recursos-infraestrutura-e-equipamentos-material-didatico-e-formacao>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004*: Institui o programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, no município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2004/1395/13941/lei-ordinaria-n-13941-2004-institui-o-programa-educom-educomunicacao-pelas-ondas-do-radio-no-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SERRANO, Pablo Jiménez. *O direito à educação: fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna*. Rio de Janeiro: Jurismestre, 2017. 224 p.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011a. 102 p.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Educomunicação: Construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011b. 253 p.

_____. Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto (Org.). *Educomunicação: Para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. 328 p.

TAVARES, Celma; MORAES FILHO, Ivan. O direito humano à comunicação como base para uma educação cidadã. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Política e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 159 p.

UNESCO. *11º Relatório de Monitoramento Global de EPT: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Sobre a autora

Amanda Pereira Souza Diniz - Advogada. Pós-graduanda nas especializações de “Direito Educacional” e “Docência no Ensino Superior: Educomunicação”, ambas com conclusão prevista para 2018. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – U. E. Lorena. Tem experiência em gestão educacional e atualmente trabalha como tutora no Complexo Educacional Damásio de Jesus. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação – ABPEducom. Reside no município de Cachoeira Paulista, estado de São Paulo. E-mail: <souzadiniz.ap@hotmail.com>.

1.2 Construindo caminhos, a partir da prática educomunicativa



Expedição interdisciplinar 25 anos da Fundação Casa Grande: experiências e aprendizagens

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante
Erica Átem Gonçalves de Araújo Costa
Inês Sílvia Vitorino Sampaio

Introdução

A Expedição interdisciplinar 25 anos da Fundação Casa Grande: experiências e aprendizagens - a ser discutida no presente texto - reuniu três professoras e quinze estudantes dos cursos de Publicidade e Propaganda, Psicologia e Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará, no período de 16 a 20 de dezembro de 2017, em uma aula-viagem que partiu de Fortaleza para Nova Olinda, no Cariri. O objetivo da expedição foi realizar a cobertura colaborativa da comemoração dos 25 anos, da Fundação Casa Grande, entidade fundada em 1992, em Nova Olinda, Ceará, cujo foco de atuação articula a agência de crianças e adolescentes com memória, história, cultura, comunicação e artes.

Consideramos que a experiência se situa na perspectiva do conhecimento pluriversitário defendido por Boaventura de Sousa Santos (2011), baseado no diálogo entre as várias áreas do saber e entendido como “a concretização mais consis-

tente nas parcerias entre pesquisadores e movimentos sociais, organizações não governamentais de modo cooperativo e solidário” (p. 42-43). Nesta acepção:

O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (p.44).

Entendemos o exercício de sair da universidade como “(...) possibilidade de formação, um espaço sociocultural de construção do conhecimento, um movimento multirreferencial. É, em síntese, um espaço de aprendizagem multirreferencial privilegiado para a difusão do conhecimento” (AVENA, 2008, p.93).

O deslocamento da capital para o interior possibilitou fazer discussões e problematizações curriculares específicas que puderam ser olhadas e percebidas sob a ótica conjunta de crianças e adultos na perspectiva de “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larossa, 2002, p.20).

Ultrapassar os muros da universidade significou reencontrar dimensões da aprendizagem que precisam da emoção, do corpo, da imaginação e do encantamento, assumindo, assim como Freire, que “conhecer é interferir na realidade conhecida” (2008, p.42).

Este artigo organiza-se em quatro seções, além desta Introdução. Na próxima seção, discutimos a relação da Fundação Casa Grande com a Universidade, seguida do item *A expectativa* que aborda a preparação para a viagem. No tópico *A Viagem*, recordamos a constituição do mapa afetivo como um mirante de onde olhar e viver essa experiência. A viagem entendida como deslocar-se de posições e certezas prévias. No seguinte, *O Encontro*, detalhamos a aproximação dos estudantes da UFC com a meninada da Casa Grande e ainda o processo de cobertura. Nas considerações finais, *A Viagem continua*, apontamos para a riqueza da experiência e a possibilidade de repetir a cobertura colaborativa nos próximos anos com nova turma de alunos.

A Casa Grande e a Universidade

A Fundação Casa Grande e a Universidade Federal do Ceará têm um histórico de atividades realizadas em conjunto desde a década de 1990, mais especifica-

mente com o curso de Comunicação Social, que resultou em vários trabalhos coletivos e ainda pesquisas individuais de conclusão de curso e de mestrado. Recentemente, a aproximação entre as duas instituições se deu por meio da disciplina de Educomunicação do Curso Sistemas e Mídias Digitais, que tem realizado, desde 2014, aulas-viagem para a Fundação Casa Grande com a intenção de conhecer de perto o trabalho educutivo feito com crianças e adolescentes em atividades que envolvem comunicação, memória e artes.

Esse acercamento, desde então, favoreceu a realização de dezenas de oficinas e rodas de conversa com os estudantes da UFC e ainda a produção de artigos com relatos dessas experiências. Também ampliou os laços de afeto e amizade tecidos nos muitos encontros de trabalho e também de lazer em Fortaleza e em Nova Olinda.

A Fundação Casa Grande foi fundada em 1992 e desde então vem celebrando em dezembro, data da sua criação, a Renovação do Sagrado Coração de Jesus e Maria, manifestação de fé comum às famílias do Cariri, momento e ato em que familiares e amigos revigoram a ligação com o sagrado, por meio de cânticos e rezas¹. Na Casa Grande a solenidade é realizada na sala de entrada, cuja parede frontal transforma-se em um santuário, todo ornamentado com imagens e outros elementos simbólicos da religiosidade, que retratam a fé e evocam a proteção aos moradores e visitantes.

A história da Casa Grande começa na verdade em 1982, 10 anos antes de sua fundação, com as andanças do casal de fundadores Alemberg Quindins e Rosiane Limaverde pelo sertão nordestino da Chapada do Araripe². Nessas expedições, vendo, ouvindo e sentindo a mitologia do homem ancestral, documentando as lendas e achados arqueológicos, o casal já estava idealizando o que viria ser a Casa Azul – espaço vivo de criação e produção cultural, que tem a valorização da infância como marca e que guarda fragmentos de memórias atemporais.

1 Conforme informações do *release* Fundação Casa Grande completa 25 anos.

2 Idem

O nome Casa Grande faz referência ao imóvel sede da instituição que foi primeira edificação da cidade de Nova Olinda e que era ponto de apoio aos vaqueiros que passavam com as boiadas na estrada que ligava o Cariri ao sertão dos Inhamuns, no período da Civilização do Couro, final do século XVII³. A casa, que estava abandonada há décadas e fazia parte do folclore da cidade como sendo mal-assombrada, a partir de 1983 foi completamente restaurada para abrigar a Fundação e manteve as cores originais com paredes azuis com as portas e janelas em vermelho.

No período de recuperação da edificação, as crianças curiosas por natureza, foram se chegando e passaram a frequentar o espaço do Memorial do Homem-Kariri e aos poucos foram manifestando interesse pela história e pelas ações de comunicação que tiveram início com a radiadora *Voz da Liberdade*.

Atualmente as ações da Fundação Casa Grande estão organizadas em quatro laboratórios: Memória, Artes, Comunicação e Turismo. O Laboratório de Memória é responsável pelo acervo mitológico e arqueológico da pré-história do Homem-Kariri. O Laboratório de Artes está integrado ao Teatro Violeta Arraes - Engenho de Artes Cênicas com ações que envolvem a produção musical, como a Bandinha de Lata, Us Cabinha, a criação de um cineclube e um grande acervo de livros e gibis, cuidadosamente catalogados na biblioteca e na gibiteca, respectivamente. O Laboratório de Comunicação envolve a Casa Grande FM, emissora comunitária de baixa potência e a TV Casa Grande com canal no *Youtube* e produção sistemática de conteúdos audiovisuais. O Laboratório de Turismo trabalha a perspectiva do turismo comunitário na qual os roteiros são cuidadosamente pensados para provocar o menor impacto ambiental e apoiar as iniciativas de geração de renda na própria comunidade. Os visitantes ficam hospedados nas pousadas domiciliares criadas junto aos pais das crianças que atuam na entidade e podem visitar as belezas naturais da Chapada do Araripe. Passam pela Fundação Casa Grande, cerca de 65 mil turistas, por ano.

3 Informações do site <http://www.fundacaocasagrande.org.br/principal.php>, acesso em 11.10.2018.

A expectativa

O convite para participar da cobertura colaborativa da festa de 25 anos da Fundação Casa Grande foi uma grata surpresa. Ao mesmo tempo em que se tratava de um gesto de muita confiança, era ainda um desafio reunir uma equipe de estudantes de Psicologia, Publicidade e Propaganda e de Sistemas e Mídias Digitais para realizar a cobertura de evento tão significativo.

O primeiro passo foi convidar os estudantes das disciplinas de Redação para Mídias Digitais e Educomunicação do curso de Sistemas e Mídias Digitais; Pesquisa e Comunicação, do curso de Publicidade e Propaganda, ambas do campus da UFC/Fortaleza e da disciplina de Seminários Avançados em Infâncias e Juventudes, do curso de Psicologia da UFC- campus Sobral.

Considerando que não seria possível levar todos os estudantes, cerca de 50 no total das três disciplinas, pela natureza da atividade a ser realizada, por limitações de transporte e pela ausência de condições de acomodar o grupo em Nova Olinda, optamos por estimular a participação voluntária. O grupo foi organizado então a partir de desejos e motivações espontâneas de quinze jovens estudantes.

O passo seguinte foi a realização de algumas reuniões presenciais com participação por Skype dos estudantes de Sobral, em que apresentamos a Fundação Casa Grande e a tradição dos festejos da cultura popular, como a Festa da Renovação. Muitos não conheciam a região e só tinham ouvido falar muito superficialmente sobre a instituição. Nesses momentos também foram definidas as equipes de trabalho: Vídeo, Identidade Visual, Fotografia, Rádio, Redes Sociais e uma equipe que documentaria a vivência da expedição. Às professoras caberiam a função de revisão e edição de conteúdo. Relacionamos ainda os equipamentos disponíveis, visto que a Casa Grande não dispunha de câmeras ou computadores para o grupo e tampouco poderíamos contar com a disponibilidade de recursos materiais da universidade. O grupo se organizou então com os dispositivos de uso pessoal ou ainda com equipamentos que conseguiram emprestado de amigos.

Recebemos da equipe de comunicação da Casa Grande algumas peças produzidas por eles, como a logomarca do evento e o projeto de identidade visual, o

site dedicado à cobertura da Festa da Renovação e a programação para publicação das postagens. Coube à equipe da UFC a redação final do release a ser enviado aos veículos de comunicação de Fortaleza e da região do Cariri, bem como a criação de um *mailing list* para envio de materiais.

Devido ao grande fluxo de pessoas para o evento, optamos por produzir um crachá de identificação para cada integrante da expedição, de modo a facilitar o acesso a todas as atividades.

Com tudo bem definido e planejado embarcamos rumo à Nova Olinda e à Renovação dos 25 anos da Fundação Casa Grande.

A Viagem

Este relato da *I Expedição em terra de crianças e adolescentes: 25 anos da Fundação Casa Grande* tornou-se possível agora, após quase um ano do trabalho realizado. Embora ressaltar cronologicamente essa experiência seja embaraçoso, pois dificilmente sairia algo tão fiel, o tempo tem outras dimensões como lembra o filósofo Walter Kohan (2007), ao falar de *aión*. *Aión*, diferente de *chrónos*, tem relação com a intensidade, com o acontecimento. Desse modo, vamos arriscar um relato aiônico, cujos episódios foram escolhidos pelos efeitos que ainda reverberam como plano comum (KASTRUP/ PASSOS, 2016), na nossa memória.

O percurso Fortaleza-Nova Olinda-Fortaleza foi feito pelo nosso grupo em um ônibus da Universidade Federal do Ceará. Éramos 18 estudantes e professores, além de dois motoristas. Seriam 12 horas de viagem pela frente, contando do ponto de partida - a entrada do campus do PICI, às 6h da manhã do dia 16 de dezembro de 2017.

O mapa que cada um traçou para essa viagem foi ganhando contorno aos poucos. Estávamos receosos com o calor, com o tempo na estrada, afinal passaríamos a tarde a caminho de Nova Olinda. O mapa e o grupo precisaram ser inventados no encontro. Nenhum dos dois estava dado antes da experiência.

Cada parada - o almoço, o banheiro, o combustível - foi reservando as surpresas e as aproximações entre os viajantes. Duplas e grupos de parceiros de viagens se alteraram, ora porque nos aglutinávamos no meio do ônibus para tomar al-

guma decisão - paramos para um lanche ou seguimos?- ora porque rompiam-se as fronteiras estabelecidas no nosso sistemas de lugares (NASCIMENTO, COIMBRA,2008) definidos por institucionalidades prévias - disciplinas, cursos, cidades, idades diferentes - e revogadas ali pelos contatos que criavam mais uma linha no mapa afetivo dessa viagem-experiência.

O clima durante o trajeto variou. Saímos frios, tímidos, desconfiados, embora entusiasmados e chegamos aos “30 graus, 35 graus, 37 graus!” Explicamos. Ainda faltavam alguns quilômetros para chegar em Nova Olinda, quando certamente acreditávamos que a temperatura baixaria em virtude da proximidade com um clima de chapada. Antes disso, acompanhamos com algazarra e euforia a marcação do termômetro do ônibus e fazíamos apostas quanto ao pico máximo de calor. Ríamos, como se estivéssemos esquentando as almas para os acontecimentos da primeira noite em Nova Olinda.

Chegamos, todos muito frios, aliviados com a temperatura amena da cidade caririense. Mas estávamos frios também quanto ao movimento do trabalho a ser feito. A casa Grande, azulinha, de cor fria estava em pleno vapor. Linha no mapa das intensidades, que flagrou tensões entre olhar e ser olhado pela tradição popular, ensinar e aprender, ser de casa ou estrangeiro. De algum modo, essas tensões borraram os lugares do território institucional, aqueles referentes à universidade como lugar privilegiado para construção do conhecimento. Nosso mapa dava pistas que seria mutante, e agora era mobilizado pelos efeitos das emoções do encontro com a tradição e sua materialidade histórica.

Olha, posso até ser pessoa qualquer, vinda de um lugar que não é aqui, que tranca portas e precisa de um abraço quase toda hora que passa fora de casa, mas depois disso tudo, depois que a magia se revela, que o espírito sopra uma baforada de vida, de dentro pra fora, não existe ninguém, em cima desse e de todo e qualquer chão, que permaneça pequeno e menor do que o céu. Agradeço, portanto, aos 25 anos de existência dessa casa de cores muitas de perder as contas, a essa cultura viva que faz tremer as pernas e o corpo inteiro, à sensação de completude e bem danado que me causa essa certeza de que estive, esta noite, diante de tudo o que é

divino. (Trecho do texto escrito por uma nos alunos componentes da equipe da UFC).

A apresentação do Grupo de Penitentes da Divina Cruz do Sítio de Cabaceiras de Barbalha⁴, foi na entrada da casa Grande, grupo composto de homens, entoando cantos religiosos. Algum desconforto quando cruzamos os olhares, quando eles e nós nos vimos. Estudantes fora dos estereótipos de gênero, crianças com domínio de fotografia, homens da tradição popular, convidados, *drones* e voos aéreos, curiosos, pesquisadores, transeuntes, estrangeiros...

O Encontro

Nos olhos de professores, estudantes e demais convidados, o olhar é de hipnose frente ao ritual de celebração da fé dos Penitentes de Barbalha, homens e meninos fervorosos que cantam, dançam e beijam a cruz. Intrigados, ao final, buscam entender: a quanto tempo o grupo existe? O que é preciso para dele fazer parte? Com qual idade é possível participar? Por que só homens? Uma a uma essas e outras indagações são respondidas pelo chefe do grupo que em sua fala simples e alguns gracejos, colhe palmas e risos, deixando no ar muitas dúvidas e questionamentos, em particular, quanto à dimensão de gênero tão cara aos debates universitários.

Os dias que se seguiram foram intensos, com atividades pela manhã, tarde e noite. O convite para colaborar na cobertura da festa incluía tornar-se, ainda que por alguns dias, parte da equipe da Casa, sendo convocados a atender a horários, cumprir tarefas de limpeza e cuidado da casa, colaborar com a recepção amorosa dos que ainda estavam por chegar. Nem todos conseguimos acordar e estar às 7h da manhã para deixar a casa em ordem.

Alguns viveram essa experiência com as crianças, adolescentes e adultos da casa, todos implicados.

4 O grupo de Penitentes de Barbalha é um grupo de religiosos que cultivam a tradição de rituais de cânticos e penitências para purificar o corpo e louvar a vida.

Na manhã do domingo, dia 17 de dezembro, a primeira atividade foi de planejamento, sob a coordenação de Filipinho Alves, um dos jovens da casa, coordenador de Comunicação, que contou com a colaboração de Lucas Nunes e Levy Pontes, meninos também da Fundação. Foi Filipinho - e não as professoras presentes da UFC - quem coordenou a apresentação e a formação de equipes (de texto, vídeo, redes sociais, fotos e rádio) e a distribuição de tarefas, que incluíram entre outras a produção de matérias sobre a professora Conceição Lopes e o curso de Arqueologia Social Inclusiva, sob sua coordenação, o desfile de moda Cariri e a festa da Renovação. Também ficou acertado que o álbum diário seria divulgado às 23h no Facebook e o número de fotos a serem postadas. Participamos, também, de uma visita guiada por Lucas Nunes nos espaços e laboratórios da Casa. No Laboratório de Rádio, na companhia dos meninos Levy Pontes e André Fernandes, foi possível acompanhar a condução da programação e compreender melhor a dinâmica da casa e do processo de aprendizado ali instaurado: os meninos mostraram total domínio sobre os equipamentos da rádio, bem como autonomia sobre a programação.

Ao longo do dia, uma preparação intensa e muita expectativa em torno do primeiro desfile de moda que ocorreria à noite. Neste caso, colaboramos com a preparação do espaço, buscando informações sobre as quatro coleções que seriam lançadas naquele dia. As três primeiras eram criações de jovens que foram crianças da Casa Grande e que hoje, jovens, continuam contribuindo com a gestão da entidade –Filipe Alves, *Modus* Cariri, de Suelânia Sousa, Casa de Arte, de Fabiana Barbosa e Ciências da Terra, de Francinalva Gomes– mas não fomos autorizados a ver o ensaio. Deveria ser para nós uma surpresa, como de fato foi, uma surpresa encantadora.

A singularidade e a riqueza daquela experiência cultural se revelaram no Teatro Violeta Arraes completamente lotado. Estávamos à frente de um desfile feito por *designers* da própria comunidade para a comunidade, e protagonizado por crianças, jovens, homens e mulheres da região a atuar como modelos. Exibiam orgulhosos em suas vestes, seus traços e adereços, lendas e brincadeiras, elementos da terra, fauna e flora do Cariri. Sob os aplausos generosos do público presente, esbanjavam a beleza, alegria e altivez de corpos mestiços e múlti-

plos em seus tamanhos e formas, na generosidade coletiva do seu modo de fazer. Afinal, como lembrou Fabiana Barbosa, uma das idealizadoras e designer: “Tudo o que vocês viram aqui foi feito pelas mãos de muitas pessoas.”

Ao fim do segundo dia, os estudantes dividiam seus sentimentos entre o fascínio frente a riqueza da experiência que acompanhavam e o questionamento sobre algumas dinâmicas da casa, em especial, quanto às atividades das crianças no cuidado e na limpeza, assim como sobre a percepção que tiveram de falta de acompanhamento da alimentação delas. *Aión* e *chrónos* forçam nossos corpos e fazem problema ao nosso entendimento, mas o nosso mirante insiste na reconhecimento: “E que horas as crianças vão para casa? E isso não é trabalho? Elas aguentam esse rojão?”

Na manhã da segunda feira, dia 18.12, 8h e alguns minutos, sentamos ao chão e/ou nos batentes do alpendre do pátio interno da Casa Grande, para uma conversa com Alemberg Quindins, idealizador do projeto da Fundação. A possibilidade foi surgindo de vários lugares. As perguntas dos estudantes da UFC eram um dos motivos, além da análise da cobertura do I desfile de moda e marcas criados por membros da Fundação, na noite passada, no teatro Violeta Arraes. Casa cheia, *flash*, meninos e estudantes juntos, equipe implicada, registros feitos, muita emoção, entrosamento.

Mas o Alemberg, de cócoras ali na nossa frente, numa simplicidade e perspectiva singular (nem de baixo, nem de cima), começa a perguntar e provocar a todos nós sobre o que gostaríamos de lembrar e que imagens deixamos para os que vão nos seguir. “Oxe, ele não gostou do trabalho da noite anterior, foi?” Crianças, estudantes, os jovens gestores da casa, nós todos assim meio espantados com a provocação.

Ele foi tecendo as pontuações até nos dizer que nossos registros tinham sido todos de um único lugar, ausência da exploração de alguns ângulos nas fotos e vídeos. Esquecemos de viajar, de nos deslocar dentro do teatro. Foi embaraçoso. Mas o Alemberg instaurou, naquele instante, outra insuficiência no nosso sistema de lugares: quem aprende, quem ensina? Haviam nossos estudantes viajado na expectativa de “ensinarem” a meninada do sertão a fazer comunicação? Essa abertura ou fissura não foi feita com explicações de que a Casa

Grande era um projeto de participação e autonomia das crianças, num outro plano de referência e etc. Ele não criou um outro lugar para nos explicar, o da justificativa. Foi possível ocupar o mesmo lugar de interlocução das crianças, como co-artífice, inclusive com o desconforto do suposto “erro” na noite anterior. Levamos carão. Não éramos crianças, éramos corresponsáveis, podíamos falar sobre a produção conjunta, sobre como devir diferente, sem muitas prerrogativas protetoras dos mais novos em idade, aliás mais experientes no quesito assembleia ou reunião no alpendre.

Sáímos transformados. Convencidos? Esse não era o caso, mas algo foi feito para que pudéssemos deslocar ainda mais radicalmente o mirante de onde olhar a Casa Grande. O que é mais desafiador é que ela nos convida a habitá-la e esses estranhamentos são ainda mais intrigantes porque vem junto com acolhimento, afeto, trocas. Você a interroga de dentro, ela abre as portas e permite que façamos nossas perguntas.

Então a Casa Grande ensina que as alianças precisam ser feitas incluindo dissensos, negociações, suspensões temporárias de certezas e verdades. Trata-se de um exercício bem diferente da atitude do colonizador. Chegar em uma terra estrangeira, exige disponibilidade a alterar-se, a ser outro de sua própria morada. Outra língua, outro sistema de referência. Como não tentar explicar com o já sabido, o já vivido? Foi preciso suspender um pouco mais, deixar-se povoar de outros povos, as tais memórias convocadas por Aemberg, povos de ontem e de hoje e que ainda nem se fizeram. Nem tudo é consenso e lidar com o conflito é também um aprendizado no encontro com o outro.

Na sequência das atividades, acompanhamos uma palestra de Aemberg Quindins sobre Gestão Cultural, no escopo do curso de especialização em Gestão Cultural que ocorria na Casa naquele fim de semana. Da sua fala, alguns recortes chamaram a atenção:

“As escolas brasileiras estão completamente desestruturadas para a cultura. Elas não incluem a cultura em seus espaços e atividades; Ausência de curso de gestão e comunicação nas escolas brasileiras”.

A tarde deste mesmo dia, um ônibus nos levou para visitar o Museu Orgânico do “Inventor do Sertão”, do Mestre Françuli, que produz artesanato em folhas

de flandres, entre as quais criações e miniaturas diversas de aviões. A visita, ainda que rápida diante da intensa programação do dia permitiu ver/sentir/compreender o conceito diferenciado deste tipo de museu que guarda viva a cultura ali produzida todos os dias.

Seguimos para uma terreirada, a primeira a ser vista pelos estudantes, alguns de nós professoras da UFC, entre outros parceiros presentes. Num amplo terreiro em frente a uma residência muito simples, vimos Yasmin Pereira, uma das meninas da Fundação Casa Grande iniciar o ritual respingando água ao chão para baixar a poeira e limpar os caminhos para os amigos que chegam. Com o sentimento acolhedor que é típico do povo nordestino, todos os convidados foram convidados a comer um mungunzá, iguaria regional a base de milho e feijão, com carne de sol.

Alimentados, então, alegramo-nos com a apresentação do Reisado de Caretas do Couro, do Sítio Sassaré, em Potengi, sob a condução do Mestre Antônio Luiz. Numa performance ritmada, um “boi”, uma “sariema” (corruptela de seriema), um “véi” e uma “véia”, entre outros personagens da cultura popular, desafiaram-se em danças, na profusão de sons estranhos e no entrechoque de bastões próprias ao Maneiro-pau⁵. Na festa do Reisado, homens e meninos mascarados tanto assustaram quanto produziram sonoras gargalhadas no público presente, colaborando para a preservação da memória da festa que Sr. Antônio Luiz aprendeu com seu pai ainda criança.

Retornamos à Nova Olinda no início da noite, que seria especialmente longa, já que a festa da Renovação começaria à meia-noite. Ao chegarmos, a sala principal, onde a cerimônia de renovação ocorre, já começava a receber os primeiros cuidados de limpeza dos altares e santos dispostos no ambiente e sua posterior ornamentação, com flores de papel artesanais novas e coloridas, feitas especialmente para a ocasião. De acordo com a tradição local, esta última atividade é de competência exclusiva das mulheres, que tecem composições de cores e desenhos, inspirados nas sugestões dos presentes.

5 Bailado de roda típico do Nordeste dançado por homens que empunham bastões de madeira e extraem sons do seu entrechoque, marcando a cadência da música.

No horário marcado, a comunidade de Nova Olinda compareceu para cantar os parabéns e comer um imenso bolo dividido com quem chegasse, ao som da Banda Municipal de Nova Olinda e seu repertório de clássicos da música nordestina. Os estudantes de plantão vencem o cansaço do dia para editar as imagens e concluir as postagens previstas para publicação.

Nosso último dia em Nova Olinda, se iniciou com o hasteamento das bandeiras do Brasil e da Fundação Casa Grande, este último ao ritmo do hino da Fundação, aa canção “Essa Casa” de Moraes Moreira, a confirmar, entre outras coisas que: “Essa casa é tão bonita, como a gente que habita. Desde a rua até a porta, até a sala de visita, até o fundo do quintal. Todo mundo acredita no objetivo igual”.

O reconhecimento do pertencimento à casa é, então, celebrado no ritual de iniciação e/ou de renovação de entrega do uniforme da casa aqueles meninos e meninas que no decorrer do ano fizeram valer este vínculo. É um momento de muita emoção e troca de afetos, de celebração do vínculo com a Casa e a comunidade. Quem acompanha e/ou realiza a cobertura do ritual também sente. À tarde tem início o intenso fluxo dos grupos de tradições e visitantes que havia sido anunciado. A ideia é a de realizar um cortejo saindo da Casa Grande, dando algumas voltas pelas ruas do centro de Nova Olinda e retornando à Fundação. Nossa equipe já estava inteiramente integrada, dividindo-se nas atividades de bloqueio da rua, acolhida aos visitantes e organização do ingresso dos grupos e visitantes na Casa, além de acompanhamento e registro do cortejo pelas ruas. A casa fica repleta de gente de diversos cantos do país, gestores públicos e amigos da Casa. Os grupos alternam-se em prestar homenagem à Nossa Senhora, com gestos, orações, músicas e danças próprias. “Ali a Casa Grande sem dúvidas se torna o coração pulsante de Nova Olinda”, (João Everton Cavalcante, estudante de Sistemas e Mídias Digitais). A casa se enche de vida, brilhos e cores dos belos trajes dos grupos de tradição popular. O parquinho interno da casa acolhe crianças vestidas de reis e rainhas, lampiões e marias bonitas, entre outros.

Depois da experiência do sagrado, um forró pé-de-serra anima o ambiente, numa quadrilha improvisada fora de época. Nossa equipe faz os últimos re-

gistros da festa e realiza uma reunião final de avaliação com a meninada da Casa, que agradece o nosso trabalho e dedicação. Nossa fala é também de imensa gratidão pela experiência singular dessa aula-viagem às nossas raízes, à generosidade da nossa gente, e a partilha no processo de aprendizagem e encantamento pelo encontro com o humano que habita em nós. Na madrugada, às 4h, iniciamos nosso percurso de volta à Fortaleza, com a certeza, de que voltaríamos.

A viagem continua

Na bagagem, trouxemos, entre outros, o aprendizado das riquezas, diversidade e beleza da cultura popular; o conhecimento de rituais religiosos, festas, danças e gastronomia populares, e os sentidos locais e comunitários a eles atribuídos; o entendimento de que é possível aprender fazendo; a noção de que crianças, adolescentes e jovens são capazes de aprender, mas também de ensinar, inclusive a estudantes e professores universitários e que a experiência da viagem não terminou ali.

A aula-viagem de 2017 segue em nós projetando novas experiências vindouras para que mais estudantes e professores possam experimentar no corpo e na alma o que foi vivenciar a Festa da Renovação na Fundação Casa Grande.

Uma nova expedição se desenha para dezembro de 2018 com o desejo de contribuir com a cobertura dos 26 anos da Fundação Casa Grande. Estudantes que foram em 2017 planejam voltar. Querem reviver a emoção de fazer parte daquele momento único de celebração da cultura popular.

Referências

AVENA, B. M. Por uma pedagogia da viagem, do turismo e do acolhimento. Itinerário pelos significados e contribuições das viagens à (trans) formação de si. (2008) Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA. Salvador. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11806/1/Tese%20Biagio%20Avena.pdf>>. Acesso em 20.07.2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10.10. 2018.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FUNDAÇÃO CASA GRANDE. Fundação Casa Grande completa 25 anos. Press Release.

KOHAN, Walter. Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: Geisler, A. R. R.; Abrahão, A. L. e Coimbra, C. (Org.). Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde. Niterói - RJ: EDUFF, 2008, p. 143-153.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Cartografar é traçar um plano comum. IN: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e TEDESCO, Silvia. Pistas do método da Cartografia: a experiência e o plano comum (vol. 2). Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

Sobre os autores

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante - Jornalista, professora do Curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará. Mestre e doutora em Educação Brasileira (UFC). Coordena o Laboratório de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (LABGRIM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. É coordenadora do Projeto de Extensão Navegando numa boa: uso seguro da internet para crianças e adolescentes. Integrou por dez anos a Rede de Comunicadores Solidários (Pastoral da Criança/UCBC). É coautora do livro Qualidade na Programação Infantil na TV Brasil (Ed. Insular). E-mail: andrea@virtual.ufc.br

Erica Âtem Gonçalves de Araújo Costa - Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2001), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2006), doutora em Educação brasileira da Universidade Federal do Ceará/UFC (2015), linha de pesquisa Desenvolvimento e Educação da criança. Membro do Laboratório de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (LABGRIM). Professora Adjunta II do Curso de Psicologia da UFC, na área Psicologia nas Instituições e Processos Grupais. Colaboradora do Programa de Extensão Violências, Exclusão Social e Subjetivação- VIESES/UFC, curso de Psicologia, do qual faz parte como pesquisadora e orientadora de ações de extensão. Interesses de pesquisa: modos de subjetivação e infâncias, processos formativos escolares ou não e análise de práticas discursivas e não discursivas. E-mail ericaatem@yahoo.com.br

Inês Sílvia Vitorino Sampaio - Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1999), com Doutorado Sanduíche na Westfälische Wilhelms Universität Münster e estágio Pós-Doutoral na Université du Québec à Montréal, UQÀM. Foi vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Comunicação - Compós (biênio 2014-2015), tendo sido secretária-geral no biênio 2011-2013. É Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, vice-coordenadora do Laboratório de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (LABGRIM) e coordenadora do Projeto de Extensão TVez: Educação para o uso crítico da mídia. É autora do livro Televisão, Publicidade e Infância, coautora do livro Qualidade na Programação Infantil na TV Brasil, entre outros. E-mail: ines-vict@gmail.com

Educomunicação na prática: reflexões sobre a educação para as mídias nas escolas

Edna Maíle Viana Araújo Rocha
Antonio Nolberto de Oliveira Xavier

Na contemporaneidade, os livros não são mais o único meio de aprendizado para as crianças e os jovens, pois estes buscam o conhecimento também por meio de plataformas virtuais. Essa nova concepção de aprendizado chama atenção para uma nova realidade nas escolas, a inserção da educomunicação.

Compreendendo que a prática da educomunicação não implica apenas no uso das tecnológicas informacionais e comunicacionais em sala de aula, mas que esta abrange a leitura, a interpretação, a análise e a criação de produtos audiovisuais, é importante questionar: Será que os recursos comunicacionais e informacionais são utilizados de forma adequada como método pedagógico nas escolas?

Visando a uma melhor compreensão do cenário educacional e mediante a necessidade de se ter um contato mais próximo com a realidade regional,

realizou-se uma pesquisa de campo na cidade de Itabuna/Ba, para saber quais escolas e como elas utilizam a educomunicação em sala de aula.

Para fim de equiparação tornou-se mais interessante a seleção de três instituições: uma da rede pública municipal, outra da rede pública estadual, e uma da rede privada de ensino, que trabalhassem com o Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano). A fim de não expor as escolas, optou-se por não revelar os nomes das instituições que serão identificadas pelos seus entes responsáveis: Municipal, Estadual e Particular.

Além da escolha das instituições, também foram definidos um professor de cada instituição, a partir da disponibilidade dos docentes que usam as tecnologias em seu planejamento pedagógico. Para a concretização da pesquisa de campo, foram utilizadas a observação e a entrevista informal, para colher dados respondendo à questão acerca do uso da comunicação e suas tecnologias na educação.

Ao discutir e analisar as observações das aulas das escolas municipal, estadual e particular, participantes desta pesquisa, é importante primeiramente trazer o conceito dos âmbitos do agir educacional. Segundo Soares (2011), estas áreas de intervenção das práticas educacionais são: a educação para comunicação; a expressão comunicativa através das artes; a mediação tecnológica nos espaços educativos; a pedagogia da comunicação; a gestão da comunicação nos espaços educativos; e a reflexão epistemológica, da própria prática em questão. São estes aspectos que serão o fundamento das análises e discussões que se seguem.

A educação para a comunicação nas escolas

A educação para comunicação está voltada para a compreensão do fenômeno da comunicação, seu lugar e impacto na sociedade. Assim, nessa pesquisa foi possível constatar que é dada pouca ou nenhuma importância para este fenômeno pela comunidade de educadores que, em sua maioria, não se envolve com a comunicação e suas tecnologias em sua prática educativa. Este cenário pode ser observado nas três escolas estudadas, pois nelas foram encontrados poucos professores que trabalhavam com a prática educacional.

Na escola particular, por exemplo, ao perguntar à educadora participante da pesquisa sobre sua capacitação em uso de mídia na escola, a mesma afirmou que a escola nunca ofereceu uma capacitação voltada para este tema e que “todo conhecimento de mídia que ela tem” foi obtido através de cursos *online*, oferecidos pelo estado, pois também atua como educadora em uma escola pública estatual.

Ao sugerirmos à coordenação da escola uma possível capacitação em uso das mídias para os professores, fomos informados de que seria ofertada uma capacitação por meio de uma editora parceira da instituição, mas ela não seria de iniciativa direta da escola. Os métodos de educação para a comunicação citados não trazem o conhecimento crucial que os professores precisam ter sobre as mídias para que estas possam ser utilizadas adequadamente em aula. Isto porque este processo de alfabetização midiática não envolve apenas o manusear de equipamentos, mas, além disso, implica no conhecimento prático da educomunicação para sua aplicação pedagógica na escola.

Com isso, podemos concluir que a falta de uma capacitação adequada é um dos fatores que influem diretamente na pouca qualidade da prática pedagógica ligada ao uso das mídias, pois para convergir conhecimentos da educação e comunicação é necessário compreender não apenas uma das áreas do conhecimento, mas saber sobre ambas.

Para Afonso Martín,

A educação formal não pode permanecer alheia a mudanças tão significativas na criação, gestão, distribuição e recepção da informação. Os profissionais da educação são obrigados a refletir constantemente sobre as implicações educativas que os desenvolvimentos tecnológicos trazem para a sociedade em geral, e para os ambientes educativos, de um modo particular (MARTÍN, 2014, p. 187)

Assim, vemos que as tecnologias já são parte do cotidiano dos educandos que consomem informações, quase que instantaneamente, em diversos espaços sociais, por isso a necessidade de tornar os profissionais da educação também

alfabetizados midiaticamente. Essa é uma forma de evitar que os meios se transformem em fins, e que o uso das tecnologias seja apenas instrumental.

Segundo Soares (2011), os conteúdos específicos dessa área devem abranger a compreensão e o uso dos sistemas simbólicos, e das diferentes linguagens; a capacidade para o confronto de opiniões e de pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; o entendimento dos princípios que regem as tecnologias da comunicação e da informações; o conhecimento sobre o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social e, por fim, a aplicação das tecnologias da comunicação e informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

Logo, percebe-se a amplitude dos aspectos que envolvem a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula; por isso é necessário que o docente, para além de sua área de ensino, também tenha o conhecimento sobre a área da comunicação, tornando-se indispensável uma capacitação apropriada para o uso pedagógico das mídias nas escolas.

A expressão comunicativa através das artes nas escolas

A expressão comunicativa através das artes é um agir educ comunicativo que propõe o fazer dos estudantes com o objetivo de expandir seu potencial criativo e emancipador para com os meios de comunicação; isto envolve também produções coletivas, porém com performance individual. Nesta pesquisa, ao observar as aulas das instituições municipal, estadual e particular, pudemos verificar que apenas a escola municipal utilizou a expressão comunicativa através das artes, como método pedagógico. Esta ação foi constatada através de produções videográficas voltadas para um tema social, como produção de telejornais gravados em celular pelos próprios estudantes, gravações de poesias recitadas, criação de vídeos de receitas, entre outros. De acordo com a educadora, a implementação desses recursos pedagógicos exige um tempo maior de execução e prazo de entrega; isto se torna necessário para que os estudantes executem as propostas apresentadas por ela de modo hábil e eficaz.

Na integração das tecnologias aos processos, estas primeiras não são consideradas apenas em sua dimensão técnica. Representam um campo de tensões sociais proveniente das diversas formas de acesso e apropriação dos meios de comunicação. Por esse motivo, além de refletirmos sobre as maneiras como cada indivíduo se relaciona com os aparelhos e mecanismos técnicos, devemos também levar em consideração as particularidades provenientes das diferentes formas de inserção social, econômica, política e cultural (ROCHA, 2012, p. 31).

Percebemos, assim, a importância de o educador adaptar-se ao contexto do seu local de ensino, visto que nem todas as realidades compreendem o uso das mídias do mesmo modo. Para a docente desta escola, o processo de produção dos trabalhos é tão importante quanto os resultados; dessa forma são avaliados, além dos resultados, o esforço, a dedicação e proatividade do aluno para com o que lhe foi solicitado.

Apesar de a docente não possuir conhecimentos técnicos ou de linguagens para vídeo, ainda assim, foram solicitadas atividades videográficas acreditando no potencial criativo dos estudantes que realizaram suas produções de acordo com os conhecimentos técnicos e de linguagem que possuíam. Isto possibilitou que através da arte eles expressassem seu conhecimento na disciplina, como também em produção audiovisual.

Se nossa ação educativa aspira a que os estudantes tenham uma real apropriação do conhecimento, teremos maior certeza de consegui-lo se soubermos oferecer-lhes e abrir-lhes instâncias de comunicação. Educar é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas (KAPLÚN, 2014, p.72).

Assim, uma ação educativa com a finalidade de concretizar o aprendizado proporciona ao educando o poder de comunicação, de expressar seus conhecimentos, de trazer informações não apenas do que foi aprendido nas aulas, como também do que já foi adquirido em outros momentos e em outras instâncias.

Os professores das outras instituições afirmaram que esse método de aprendizagem é melhor aproveitado quando aplicado a estudantes do Ensino Médio, pois, para eles, os estudantes dessa faixa etária “dominam melhor” os dispositivos tecnológicos; por isso não utilizam essa metodologia de aprendizado no Ensino Fundamental. Pudemos perceber uma insegurança dos docentes dessas instituições para com a capacidade criativa das crianças, embora estas, desde muito cedo, vivenciem um contato com as tecnologias informacionais e comunicacionais.

A professora da instituição municipal mostrou que as crianças também são capazes de criar e desenvolver atividades de cunho tecnológico-comunicacional, pois as atividades recomendadas pela mesma foram destinadas a diferentes turmas do Ensino Fundamental II, inclusive ao 7º ano, a crianças com aproximadamente 12 anos, e foram realizadas com êxito. Apesar de os estudantes não possuírem orientações precisas sobre produção audiovisual, e de a docente não ter o conhecimento prático em vídeo, isso não os impediu de, respectivamente, planejar e executar a tarefa audiovisual.

Isso demonstra que, apesar de ser importante que o educador conheça sobre a comunicação audiovisual para que as tarefas sejam realizadas, o que torna essa prática viável é o esforço do educador na busca do envolvimento da comunicação com a educação.

A mediação tecnológica nos espaços educativos

Ao analisar a realidade das escolas, quanto ao acesso às tecnologias informacionais e comunicacionais, percebemos nas instituições municipal e estadual uma limitação quanto ao acesso dos professores aos equipamentos, como também de espaços próprios para a utilização da mídia nas aulas. Na escola municipal, por exemplo, foi detectado que mesmo com a existência de um laboratório de informática, laboratório de rádio e com uma sala com quadro virtual, os mesmos não são utilizados, pois há um sucateamento dos equipamentos que precisam de manutenção e reposição para que esses laboratórios funcionem.

Um exemplo dessa realidade é a existência de um laboratório de rádio que funcionava como uma rádio comunitária, na qual professores, alunos e moni-

tores produziam programas para toda a comunidade, através de uma antena, e para a própria instituição, por meio de um cabeamento que mantinha as seis caixas de som do colégio em funcionamento. Hoje, este laboratório está desativado e os equipamentos todos entulhados à espera de concerto para a reativação da rádio.

Foi relatado por alguns professores que há pouco interesse em utilizar ferramentas comunicacionais e tecnológicas nas aulas, devido à dificuldade de acesso às mesmas na escola, pois, para utilizar esses recursos seria necessário que os docentes dispusessem de seus próprios equipamentos para a realização das aulas. Além disso, afirmaram que a falta de uma capacitação adequada para a utilização da mídia é um fator que contribui para o desestímulo dos docentes. Para Martín-Barbero (2014), é crescente a desvalorização da escola pública.

Esta (a escola pública) se converteu no barômetro mais fiel do modelo de Estado que está se dando em nossos países. Uma vez coagido pelas diretrizes neoliberais, o Estado acha-se dedicado à gestão dos conflitos sociais controlando os riscos da explosividade social produzida pela própria globalização neoliberal, não podendo então projetar minimamente a educação a partir de uma política estratégica, isto é, de longo prazo. O que está convertendo a educação em algo que passou a pertencer à categoria das “cargas” que o Estado deve suportar e não como investimento social (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.123 – 124, grifo do autor).

A partir dessa afirmação, entende-se que há uma debilidade de investimentos na educação pública pelo Estado, portanto, isso reflete diretamente na aquisição e manutenção de recursos tecnológicos, e, conseqüentemente, também nos métodos pedagógicos que se desejam aplicar em sala de aula. Diante desta situação, muitos dos docentes da rede pública deixam de utilizar a mídia em sala de aula, e outros, que têm o interesse de aplicar as tecnologias informacionais e comunicacionais em suas aulas, são compelidos a utilizar seus próprios equipamentos.

Na escola estadual foi relatado que, para a exibição de um vídeo, por exemplo, o docente teria que utilizar recursos tecnológicos próprios, como projetor de vídeo, *notebook*, caixa de som etc. O educador participante desta pesquisa afirmou que o que torna um desafio o uso de mídias em sala de aula é a falta desses recursos na escola e o olhar subsidiário da instituição para com as tecnologias. Prova disso é a proibição do porte de *smartphones*, ou qualquer aparelho tecnológico com câmera fotográfica, pelos estudantes, na escola, sob a argumentação do “mau uso das tecnologias na escola”.

Diferentemente da rede pública, o ensino privado investe mais estrutura e dispositivos tecnológicos. Desse modo, esperava-se que a escola particular analisada dispusesse de laboratórios de informática, salas de vídeo, bibliotecas, espaços que auxiliam na área da comunicação audiovisual, porém, notou-se que esses espaços não estavam presentes na instituição.

Apesar disso, foi observado que alguns dispositivos tecnológicos estavam fixados nas salas, como projetor de vídeo, quadros virtuais, instalação elétrica adequada para o uso de caixas de som, notebooks etc., o que tornaria um pouco mais viável a aplicação da educomunicação nas aulas. Contudo, a proposta de mediação tecnológica na educação não prevê apenas o manejo de aparelhos tecnológicos, mas a criação de projetos para o uso social desses dispositivos.

Dessa forma, na escola particular observou-se não apenas a dificuldade da docente em aplicar pedagogicamente a educomunicação, como também em manusear os artefatos tecnológicos. Um exemplo disso foi a necessidade da presença de um técnico para focar o projetor de vídeo, pois a mesma não sabia como fazê-lo. Também as apresentações dos *slides* foram todas realizadas sem o modo de exibição adequado e sem a exploração dos recursos que o programa oferece.

O manuseio dos equipamentos referentes ao audiovisual, especialmente a sua realização, ainda não são vistos como uma tarefa simples por boa parte dos professores. A imagem ainda sofre um estigma de ser um “texto não confiável” e, por conta disso, continua sendo utilizada prioritariamente como simples “ilustração” do conteúdo (ROCHA, 2012, p. 26, grifo do autor).

Essa visão do professor a respeito das mídias torna-o impotente ao se deparar com recursos que, muitas vezes, não sabe utilizar, seja como recurso físico, seja como recurso pedagógico. Por isso, pelos desafios encontrados nessa tentativa do uso da mídia, muitos não se interessam em aplicar a tecnologia em seus planos de aula.

Portanto, diante desse contexto, foi obtido um resultado diferente do esperado com relação às realidades estruturais e de acesso a dispositivos tecnológicos das instituições públicas e privada. Os professores das escolas públicas demonstraram mais empenho na aplicação de metodologias envolvendo o uso da mídia em aula do que a docente da instituição privada, que utilizou os recursos apenas como instrumentalização nas aulas. Isto não quer dizer que os docentes das escolas públicas atingiram integralmente os objetivos da proposta educacional, mas que estes demonstram esforço e interesse nesse fazer pedagógico e se encontram na busca para melhor aplicar seus métodos em aula.

Desse modo, conclui-se que a falta de acesso às tecnologias na escola não é um empecilho para que a educomunicação seja praticada nas aulas; podem ser encontrados outros caminhos para a sua aplicação. Hoje, grande parte dos estudantes possui acesso às tecnologias, seja por meio da rádio, TV, ou computador que tenha em casa, ou através das *lan-houses*, casa de parentes ou amigos. Essa democratização da informação torna mais viável a solicitação do professor para a criação de projetos que envolvam as tecnologias da informação e comunicação, pois, mesmo que existam estudantes sem acesso a essas tecnologias, eles podem se unir a outros colegas e realizar os projetos em grupo.

A pedagogia da comunicação nas escolas

Com relação ao cotidiano do ensino escolar, a pedagogia da comunicação se apresenta como um processo de interação entre o professor e o estudante que, juntos, trabalham em favor do aprendizado com o auxílio de recursos tecnológicos. Dessa forma, pode-se afirmar que essa interação se fez presente nas observações das aulas das escolas municipal e estadual. Os professores da rede pública exerceram a pedagogia da educação, ao levarem para a sala de aula propostas alternativas aos seus discursos.

No caso da escola municipal, destacou-se o uso do aplicativo *Telegram*, que se caracteriza por realizar trocas de mensagens e é considerado um dos principais concorrentes do *WhatsApp*. Neste aplicativo, os alunos interagem uns com os outros em inglês, trabalhando tanto a escrita quanto a linguagem oral; os estudantes também compartilham, no aplicativo, trabalhos filmados e fotografados. Assim, é oferecido um aprendizado para além de sala de aula, pois o estudante interage com os colegas, professor e com a disciplina, a qualquer momento, requerendo apenas estar conectado para isso.

As crianças e os jovens de hoje não são mais “ociosos”, menos racionais ou intelectuais, como muitos adultos ou professores pensam. As novas gerações estão imersas em relações interativas nas quais integram o conhecimento e contato com os colegas de um modo totalmente distinto ao dos adultos, por esse motivo sua visão da realidade se constrói tecendo os fios ou partes dos fatos e das situações através da navegação da internet (VELASCO, 2014, p.207, grifo do autor).

A partir dessa afirmação, vê-se que os ambientes virtuais são possibilidades a serem exploradas, a fim de contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, é válido utilizar-se do potencial das redes sociais como auxiliaadoras no processo de ensino/aprendizagem. Além do uso deste aplicativo, ainda é apropriado destacar a iniciativa da docente em estimular os estudantes a trazerem referências sobre cultura digital e estrangeira para sala de aula, tudo isso através de seus conhecimentos prévios e pesquisas por meio do dicionário e internet, essa ação traduz a interatividade básica entre educador e educando. De outro modo, o docente da escola estadual também trabalhou de forma interativa com seus educandos, pois em todas suas intervenções com o uso de mídia foi proporcionada aos estudantes a participação ativa no processo de reflexão crítica sobre os produtos trabalhados. Isto pode ser observado através do estímulo para que eles expressassem suas impressões a respeito dos vídeos, músicas, entre outros recursos utilizados. Foi oportunizado aos educandos que dissessem suas impressões sobre o que foi visto e ouvido, e posteriormente essas impressões foram discutidas e sistematizadas. Assim, o docente não apenas

exibiu os conteúdos audiovisuais, pois essa atitude reproduziria a um consumo massivo da mídia.

Percebeu-se que os estudantes apresentaram curiosidade e bastante interesse pelos conteúdos apresentados. Riram, cantaram, fizeram perguntas, demonstraram se envolver com o que lhes havia sido mostrado.

O audiovisual e, em especial o cinema educativo, pode realmente ser um instrumento valioso para o estudante aprimorar sua capacidade de ver e compreender diferentes interpretações da realidade, além do próprio autoconhecimento, desde que seja trabalhado com dosagem e reflexões adequadas (ROCHA, 2012, p. 54).

Entendemos como válida a interação criada entre o educador, os educandos e os recursos tecnológicos, pois o cruzamento entre as diversas linguagens trabalhadas, como a falada, a escrita e o audiovisual, possibilitou um diálogo aberto. Desta maneira, não houve apenas o ensino por parte do professor, mas também o aprendizado junto com estudantes. Isso é o que Paulo Freire (2005) traz como conceito de educação dialógica, uma relação que permita o crescimento e aproximação entre educador e educando.

Já na escola particular, a partir das observações, constatou-se um padrão no uso das tecnologias pela docente, que consistia em proporcionar para os estudantes momentos de descontração através da música. Um exemplo disso foi quando a docente comunicou que, depois de todos relaxarem com as músicas, se iniciaria a “parte séria” da aula. Outra postura também observada foi uso do *slide* como substituto do quadro branco. Esta constatação é reforçada por relatos da própria docente, afirmando que esta prática era recorrente em várias turmas, nas aulas ministradas por ela.

Desse modo, não houve uma prática pedagógica para o uso da mídia em sala de aula, pois executar videoclipes e canções em sala de aula não alcança um propósito pedagógico.

Um ambiente escolar educ comunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente um efetivo diá-

logo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p.44, grifo do autor).

Portanto, para que a ação educacional refletisse no fazer pedagógico da docente fazia-se indispensável que o uso da música fosse coadjuvante ao ensino da disciplina. Isto poderia ocorrer por meio da expressão comunicativa, ou da apreciação significativa do produto – análise, interpretação e aplicação para o ensino da disciplina lecionada –, como se fazia válida também a observação da música enquanto produto cultural e histórico, entre outras possibilidades pedagógicas.

Reflexões finais

Considerando as experiências vividas através do acompanhamento das práticas pedagógicas com o uso da mídia em sala de aula, a instituição que mais se aproximou da proposta educacional foi a escola municipal. Apesar de nesta instituição não haver tantos recursos ou estrutura para agregar este tipo de metodologia, percebeu-se o interesse e a iniciativa da docente participante da pesquisa em levar o diferencial para a instituição. Para Soares, “é importante salientar que a simples movimentação da estrutura de uma rede escolar ou de uma escola em direção aos parâmetros educacionais – através de pedagogia de projetos – já constitui um imenso progresso” (SOARES, 2011, p. 40).

É certo que ainda são necessários muitos ajustes para que a prática educacional seja plena em suas aulas, mas incentivar os alunos na criação de produtos audiovisuais, preocupar-se com uma mediação tecnológica conjuntamente com a prática pedagógica, possibilitar um diálogo e interação juntamente com os educandos, gerir uma comunicação com planejamento e execução certamente reflete o caminho que se deve percorrer em direção ao verdadeiro saber.

Na escola estadual também foi possível notar o esforço do docente em tornar o ensino de sua disciplina mais democrático. Considerando os conhecimentos prévios e experiências dos estudantes, viu-se uma interação entre educador e educando no processo de aprendizado em sala de aula; este é um aspecto imprescindível para uma ação educacional. Isto porque,

toda educação individualista, marcada pela competitividade, não faz mais que classificar pessoas, naturalizando e legitimando ecossistemas comunicativos rígidos contra quais os jovens se revoltam, promovendo o que costumeiramente se define como indisciplina (SOARES, 2011, p.45).

Portanto, a verdadeira disciplina está na interação do educando com o que lhe está sendo apresentado. Apesar de tantos desafios observados para utilizar os recursos tecnológicos em sala aula, como falta de tomadas nas salas, a necessidade de carregar os equipamentos de uma sala para a outra, a compra de dispositivos para auxiliar nas aulas, ainda assim o docente persistiu em seguir com o que constava em seu plano pedagógico.

Já na escola privada notou-se que, apesar de todas as possibilidades estruturais, como também de fácil acesso a dispositivos tecnológicos, foi demonstrado quase nenhum interesse para o uso das mídias em sala de aula. Isto não ocorre somente por parte da docente que participou da pesquisa; observa-se esse descuido também por parte da direção e coordenação da escola que ainda não se atentou para a importância desse recurso como auxiliar do processo de ensino/aprendizagem. Soares ainda acrescenta que “[...] a didática mais tradicional tem muito a se beneficiar de procedimentos que motivem à aprendizagem. E isso a educomunicação garante!” (SOARES, 2011, p.46).

Dessa forma, observa-se que a instituição escolar tem muito a explorar da pedagogia educacional, mas, para isso, é necessário que seja aberto um espaço de discussões sobre esta temática com os gestores da mesma. A relação entre Comunicação e Educação está presente na escola, porém a prática não segue, de um modo preciso, as propostas da educomunicação.

Sendo o propósito desta pesquisa investigar a prática da educomunicação nas escolas de Ensino Fundamental II, e como esta é aplicada, escolheu-se o estudo de campo como método para responder à problemática inicialmente apresentada: Será que os recursos comunicacionais e informacionais são utilizados de forma adequada como método pedagógico nas escolas? Nesse contexto, as escolas da rede pública de ensino foram as que se destacaram com relação às práticas pedagógicas educacionais.

Nas escolas públicas os professores demonstraram maior empenho ao trazer a comunicação informacional e comunicacional em sala de aula, apesar de não terem os dispositivos necessários e capacitação adequada para isso. Assim, observando-se principalmente os estudantes da escola municipal, pode-se cogitar que talvez o motivo para este maior desempenho dos professores seja a necessidade de trazer para crianças e jovens um olhar mais prazeroso, com relação à escola, visto que são grandes os desafios para esses estudantes que, em sua maioria, vivem em condições socioeconômicas adversas.

A princípio, a observação de apenas três aulas dos docentes de cada instituição e algumas visitas exploratórias trouxe uma visão ainda limitada da realidade. Por outro lado, essas observações foram suficientes para diagnosticar como ocorre a relação entre professor e o universo comunicacional. Em suma, diante da quantidade de educadores que trabalham com a educomunicação e do nível de interesse das instituições pela temática, pode-se afirmar que muitas escolas ainda resistem à implantação de novos modelos de ensino.

Assim, tudo o que foi explicitado aponta um desafio quanto à mudança do contexto inseguro que as instituições demonstram com relação ao uso das mídias nas aulas. Acredita-se que há um longo caminho a se percorrer para que a educomunicação se efetive como prática pedagógica nas escolas, pois há muito que se investir não somente em infraestrutura e capacitações, mas em planejamento nas instituições. Todavia, não se podem ignorar os educadores que buscam fazer a diferença, mesmo sem os aportes necessários.

Desse modo, o estudo de campo desta pesquisa mostrou que a utilização de tecnologias nas aulas em si, não concretiza a prática pedagógica da educomunicação. Para que esta seja efetivada, é necessária a mediação do professor como gestor do processo de ensino/aprendizagem, o qual envolve a interpretação, análise, como também a produção de audiovisuais, proporcionadas pelos educadores aos educandos. Com essa ação pedagógica, o uso das tecnologias em sala de aula não será apenas instrumental, mas se confirmará como uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

Referências

- CONTIN, Ailton Alex; PINTO, Rosângela de Oliveira. *Educação e tecnologias*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59 – 78.
- MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. Criação multimídia e alfabetização na era digital. In: APARICI, Roberto. (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 187 – 201.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
- ROCHA, Adriano Medeiros da. *Videorrelações: o audiovisual na construção da nova escola*. Ouro Preto: UFOP, 2012.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção educomunicação).
- _____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, nº. 20, São Paulo, jan – abr 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/37012/39734>>. Acesso em: 14 mai 2017. p. 16 – 25.
- VELASCO, María Teresa Quiroz. Educar em outros tempos: o valor da comunicação. In: APARICI, Roberto. (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 203 – 220.

Sobre os autores

Edna Maíle Viana Araújo Rocha é Bacharela em Comunicação Social – Rádio e TV, pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, de Ilhéus/BA. Defendeu o Trabalho Monográfico intitulado “A Educomunicação como prática pedagógica escolar”, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Nolberto de Oliveira Xavier, para o qual desenvolveu pesquisa de campo, investigando os fazeres de docentes que indicam a utilização de uso das mídias em sala de aula.

Antonio Nolberto de Oliveira Xavier é Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUCSP; Mestre em Ciências da Comunicação – Ênfase em Semiótica – pela UNINSINOS; Especialista em Administração e Planejamento para Docentes pela ULBRA/Canoas; Graduado em Filosofia – Licenciatura Plena – pela UNISINOS. Atualmente é Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Comunicação Social – Rádio e TV da UESC, de Ilhéus/BA. Tem experiência na área de Comunicação, em nível de Graduação e em cursos das áreas da Comunicação e da Educação, em nível de Pós-Graduação Lato Sensu, atuando principalmente com as seguintes temáticas: mídia, cultura popular, manifestações folclóricas, estudos de recepção, semiótica, folkcomunicação e educomunicação. (xavierfolk@hotmail.com).

Retratos da vivência amazônica: contribuição da prática educ comunicativa no aperfeiçoamento da representação da realidade marajoara

Hericley Serejo Santos
Elias Santos Serejo
Luã Caldas de Oliveira

Introdução

O desenvolvimento e os avanços das tecnologias de informação e comunicação exercem diferentes impactos na sociedade. Dos meios de produção às relações econômicas e sociais, as transformações tecnológicas influenciam diretamente na forma como a sociedade vive e estrutura sua história. O acesso aos recursos tecnológicos permite aos indivíduos experiências que alteram hábitos e transformam a interação e, conseqüentemente, a maneira como se informam, adquirem conhecimento e compartilham o saber (CORREA, 2017).

A compreensão e o domínio da dimensão em que ocorrem mútuas trocas entre os indivíduos configuram-se como um dos atuais desafios para a educação. Há contínuos esforços para se desenvolver métodos de ensino-aprendizagem e

práticas pedagógicas condizentes às atuais necessidades da formação humana. Ao mesmo tempo, é primordial oferecer um ensino que tenha em vista a formação integral do cidadão, que dê condições para que reflita sobre aquilo que lhe é imposto pelo constructo social e decida o melhor posicionamento a assumir. Desta forma, ele pode desenvolver autonomia para desempenhar um papel de agente transformador da própria realidade (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Diante desse contexto, a Educomunicação apresenta-se como uma abordagem conceitual que tem entre as formas de materialização a “mediação tecnológica na educação: compreendendo o uso das tecnologias da informação nos processos educativos” (CORREA, 2017, p.36). Nessa perspectiva, analisou-se uma oficina de fotografia desenvolvida pelo projeto de extensão “O aprimoramento da fotografia como recurso de descrição da realidade marajoara” no Instituto Federal do Pará, Campus Breves, localizado no Marajó. Participaram da oficina 20 discentes do curso Técnico em Agropecuária subsequente ao ensino médio.

Inicialmente, foi observado que os referidos estudantes apresentavam dificuldades em capturar, por meio de fotografias, a realidade encontrada em seus territórios de atuação e as intervenções práticas realizadas. O material apresentado dificultava a tradução das vivências e não dava conta das nuances e detalhes fundamentais para compreensão da relação homem *versus* natureza, essencial ao desenvolvimento do conhecimento humano. Mau enquadramento, problemas com fonte de luz, primeiro plano desfocado, entre outros quesitos técnicos depreciavam a qualidade das imagens. A oficina foi realizada como uma tentativa de preencher uma lacuna no conhecimento sobre noções básicas de fotografia.

O presente trabalho buscou compreender como tal prática educ comunicativa contribuiu para melhorar a captura de imagens pelos discentes e transformar o olhar crítico para o espaço em que estão inseridos. Além disso, foi identificado o perfil dos estudantes; os fatores que contribuíam direta e indiretamente para as dificuldades em manusear os próprios celulares, equipamentos usados para produzir as imagens; e a percepção sobre a importância de terem

contato com um conhecimento normalmente não abordado no currículo do curso que realizam.

A Educomunicação e os avanços das tecnologias de informação e comunicação

A popularização de equipamentos tecnológicos, a exemplo dos celulares, permitiu a inserção dos indivíduos em um ambiente virtual que os leva continuamente a fundi-lo ou sobrepô-lo ao real. Para Soares (2000, p.14), isso ocorre devido às tecnologias proporcionarem “a concretização dos desejos e aspirações humanas em maneiras analógicas, através dos simulacros presentes no cotidiano da produção simbólica do sistema de comunicação”. Tal fenômeno traz vantagens e desvantagens, uma vez que as tecnologias exercem influência direta sobre o processo decisório do indivíduo, bem como sobre suas interações sociais e o modo de vida (SACCOL, REINHARD, 2005, apud OLIVEIRA, UBAL e CORSO, 2014).

Até os anos 2000, o acesso às tecnologias de informação e comunicação era restrito a um grupo de cidadãos de significativo poder aquisitivo. Nos anos seguintes o Brasil vivenciou a massificação das ferramentas, sobretudo as digitais, tendo como um dos propulsores a ascensão econômica proporcionada pelas políticas públicas dos governos vigentes.

O uso de *smartphones* (celulares inteligentes, em tradução livre) é um dos exemplos da popularização das tecnologias da informação e comunicação e já alcança números superlativos no Brasil atual: existe mais de um aparelho ativo por habitante no Brasil, somando 220 milhões de dispositivos¹. Entre as diversas funções que pode oferecer aos usuários, o acesso à internet é um dos destaques. Ainda que seja vislumbrado um futuro de cobertura territorial da internet banda larga ampla e irrestrita, o mapa de acesso à internet ainda expõe a desigualdade social que exclui parcela significativa da população.

1 Estadão. Brasil já tem mais de um smartphone ativo por habitante, diz estudo da FGV. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-diz-estudo-da-fgv,70002275238>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)², apontou que das 120,7 milhões de pessoas que acessaram a internet no país nos meses de abril, maio e junho de 2018, cerca de 49% utilizaram exclusivamente o celular. O levantamento aponta, ainda, que a classe A está 99% conectada, enquanto a classe D e E apenas 30%, dos quais 80% é feito via dispositivo móvel.

Quanto maior o envolvimento com as diversas possibilidades que esses recursos proporcionam aos usuários, maior a familiaridade e a dependência criada pela demanda social e mercadológica. Essa relação do indivíduo com a tecnologia é motivada, conforme expressa Ribeiro *et al.* (2009, apud OLIVEIRA, UBAL e CORSO, 2014), pela maneira diferente com que o usuário vivencia as experiências oriundas de situações sociais cotidianas.

A facilidade no acesso às tecnologias da informação e comunicação requer aos educadores uma permanente atualização sobre as metodologias, técnicas e práticas de ensino, de forma a utilizar tais tecnologias a favor da autonomia e consciência crítica dos discentes (CORREA, 2017). Não se pode esperar que indivíduos que interagem com equipamentos tecnológicos, mesmo antes de alfabetizados, sejam capazes de desenvolver, de forma independente, uma compreensão sobre o uso desses recursos para resolver questões práticas ligadas à sua própria formação humana. Porém, é insuficiente apenas adquirir recursos tecnológicos e utilizá-los para o repasse de conhecimento, conforme discute Paulo Freire (2005, apud CORREA, 2017). Faz-se necessário viabilizar práticas dialógicas e críticas que superem o distanciamento existente entre “quem domina e repassa o conteúdo” e “quem recebe de maneira pacífica” (CORREA, 2017, p. 23).

Para Paulo Freire (1977, p.69 apud CORREA, 2017, 25), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Por isso, é impossível dissociar a educação da comunicação, uma vez que am-

2 Folha de São Paulo. Celular é mais utilizado do que computador para acessar internet no Brasil. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/celular-e-mais-utilizado-do-que-computador-para-acessar-internet-no-brasil.shtml>. Acesso em 28 ago. 2018.

bas as áreas de conhecimento estão relacionadas e proporcionam relações dialógicas entre si (CORREA, 2017). É dessa interface que surge a Educomunicação. De acordo com Soares (2014, p.23-24, apud CORREA, 2017, p. 24), a Educomunicação é um campo epistemológico que busca

transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número de sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação.

Para Soares (2000), o campo de inter-relação entre Comunicação e Educação é uma resposta às transformações provocadas pelos avanços da tecnologia e o seu uso nos processos de ensino-aprendizagem, que passaram a exigir uma “profunda revisão do sentido da ação comunicativa presente no ato educativo – quer o presencial, quer o à distância” (SOARES, 2000, p. 13). A interação entre os dois campos não está restrita ao espaço institucionalizado da educação formal, mas estende-se a canais, difusos e descentralizados, que fazem o saber circular fora da escola, “um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional” (BARBERO, 2011, p. 126 apud CORREA, 2017, p. 27).

Ao citar Mário Kaplún, Soares (2000, p. 20) pontua que a relação entre Comunicação e Educação não trata de se usar a primeira como um instrumento para a segunda, mas converter essa interação em um “eixo vertebrador dos processos educativos”, educando pela comunicação e não para ela e concedendo “métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando”, de forma a direcioná-lo para uma “educação cidadã emancipatória”.

Fotografia: um campo da expressão humana

Etimologicamente, a palavra fotografia tem origem em expressões que simbolizam “escrever com a luz”. A escrita pressupõe autoria. Logo, fotografar é um exercício de tradução de uma dada realidade, muito mais do que um simples ato de clicar um aparelho. Com o advento dos *smartphones* e da ampla participação da população em redes sociais *online*, a fotografia se democratizou e tor-

nou-se um dos principais meios de expressão de sentimentos, vide os inúmeros *memes* que surgem a partir de um único registro fotográfico, para citarmos apenas um exemplo entre vários. Com pequenos aparelhos é possível captar momentos e eternizá-los.

A fotografia está presente na vida da juventude. Em casa, na escola e na rua, as *selfies* são a sensação da segunda metade da década de 2010. Para proporcionar outras possibilidades de se relacionar com esse ato tão comum na rotina contemporânea é fundamental desenvolver estratégias de resgate da sensibilidade do olhar para elementos da vida cotidiana já tão vulgarizados. É com essa proposta que nasce este artigo. Contudo, para evidenciarmos o papel do campo fotográfico nas escolhas metodológicas feitas, tanto neste estudo quanto na própria oficina, faz-se necessário elencar nesse tópico algumas perspectivas que nortearam o trabalho.

Segundo Mauad (1996), existem diferentes abordagens fotográficas ao longo da história, o que faz com que o próprio campo de estudos da fotografia possua diferentes características, sobretudo no ocidente. Para a autora, a perspectiva que considerava a imagem como realidade “pura e simples já foi criticada por diferentes campos do conhecimento, desde a teoria da percepção até a semiologia pós-estruturalista” (MAUAD, 1996, p. 03).

Novas contribuições ao campo trouxeram outras nuances, a partir da qual revelaram-se abordagens que são caras a este estudo. Para efeitos do campo da educação, consideramos que a imagem fotográfica possui forte apelo interpretativo, cujo tempo e espaço são datados, logo historicamente determinados (MAUAD, 1996).

Como propõe Mauad (1996, p. 04), é fundamental “compreender que entre o objeto e a sua representação fotográfica interpõe-se uma série de ações convencionalizadas, tanto cultural como historicamente”. A fotografia, e por conseguinte o momento por ela capturado, é resultado de um processo de escolhas, que dizem respeito tanto aos aspectos técnicos do equipamento quanto aos elementos sociais, culturais – e por que não ambientais? – aos quais os indivíduos produtores das imagens estão sujeitos.

Em um contexto de isolamento sócio-político aos quais os estudantes do IFPA Campus Breves estão submetidos, a constante empreitada do capital e os modelos de ideal de vida por ele vendidos e o fato desses sujeitos estarem dispersos em uma projeção imagética que não insere seus próprios estilos de vida como uma possibilidade de realização, é compreensível a ausência de sensibilidade para as próprias riquezas.

Talvez seja no contexto desenhado acima que tenham surgidas as dificuldades relatadas na abertura deste trabalho. Afinal, a “fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionados culturalmente” (MAUAD, 1996, p. 07). Trata-se da decodificação de uma mensagem que encontra em cada tempo em que é recebida uma nova possibilidade interpretativa. “Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática” (MAUAD, 1996, p. 07).

A fotografia é, portanto, um campo da expressão humana, que necessita de um recorte, ou seja, uma seleção de fatores construída intencionalmente para ser desenvolvida. Assim, é possível resgatar em estudantes inseridos em contexto de campos e florestas - por meio de práticas pedagógicas educ comunicativas - a sensibilidade para capturarem a riqueza imagética de suas próprias localidades e dos trabalhos que desenvolvem no tempo-comunidade.

IFPA Campus Breves: A Educação Profissional e Tecnológica na Amazônia marajoara

O IFPA Campus Breves, localizado na mesorregião do Marajó, em especial em sua área de abrangência (Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço e Portel), pretende promover a educação profissional e tecnológica através do ensino, pesquisa e extensão, articulando os saberes e a diversidade sociocultural para formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável marajoara.

O Campus está inserido no Marajó das Águas e Florestas, historicamente conhecido como Estreitos de Breves, formado por inúmeras ilhas separadas por

igarapés, furos, canais e estreitos por onde passam as águas do rio Amazonas e que, ao contornarem o sul do território de Marajó, acabam se unindo às águas do rio Tocantins. Embora com imensas belezas naturais, a mesorregião do Marajó congrega municípios com sofríveis Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)³, ampliando ainda mais a necessidade e o compromisso institucional em ofertar cursos de acordo com o arranjo produtivo local e integrado ao mundo do trabalho, a fim de contribuir com um novo modelo de desenvolvimento, no caso, sustentável, fundamentado na realidade socioambiental do Marajó.

Relacionado ao projeto do IFPA de educação profissional e tecnológica como constitutiva de sua missão institucional, o Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, integrado ao Plano Amazônia Sustentável (PAS), planejado a partir de 2007, em relação à educação destaca a “importância de se garantir a efetivação de uma educação voltada para a realidade marajoara com perspectivas de inserção social e desenvolvimento local” (BRASIL, 2007, p 91). Desta forma, observa-se que as iniciativas do IFPA Campus Breves estão em consonância com este objetivo, através de cursos, como o de Agropecuária, voltados para as necessidades da comunidade marajoara.

Percurso Metodológico

A trajetória de construção empírica deste trabalho desenvolveu-se em duas etapas metodológicas que não necessariamente ocorrem em tempos diferentes, mas que são complementares, são elas: (1) a metodologia de implementação da oficina; (2) a metodologia para coleta e análise dos dados.

Na primeira etapa (1), que se refere à construção metodológica e aplicação da oficina, foram desenvolvidos o conteúdo programático, a ementa e os argumentos, referentes à área temática central - educação e fotografia -, utilizados para apresentar a teoria e proporcionar um momento de prática para os discentes do curso técnico em Agropecuária e, assim, poderem exercitar os conhecimentos adquiridos. O conteúdo foi formatado para quatro horas/aula, o

3 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013, 98p. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

equivalente a um turno de aula. A participação ficou restrita aos estudantes do referido curso, dada a problemática identificada especificamente neste grupo.

O conteúdo da oficina foi organizado em um plano de aula contendo os seguintes tópicos: a) a importância da imagem na sociedade atual; b) conceito e história da fotografia; c) fotojornalismo, teoria e técnicas de fotografia; d) atividade prática, Análise crítica e estética; e) avaliação e considerações finais.

Foi utilizado, além do espaço de sala de aula, dois projetores. No primeiro, foi exibida a apresentação principal da oficina. No segundo, através do Chromecast 2® (Google Inc., EUA, 2018), equipamento que espelha a tela do celular, mostramos os recursos, configurações e disposições da imagem a ser capturada diretamente do celular do ministrante. A oficina contou ainda com a presença de um professor auxiliar, que contribuiu com intervenções e no acompanhamento dos participantes durante a prática, realizada na área aberta das dependências do IFPA Campus Breves.

A segunda etapa (2) consistiu na coleta, sistematização dos dados e análise teórica do material utilizado como *corpus* neste trabalho. Esta etapa foi subdividida em dois âmbitos procedimentais: a) coleta de dados; b) sistematização das informações coletadas e análise.

No primeiro âmbito (a), referente à coleta de dados, utilizou-se a aplicação de questionários que buscavam estabelecer um perfil dos participantes da oficina, assim como o nível de envolvimento com o campo fotográfico. Os questionários, contendo 26 perguntas estruturadas, foram aplicados no ato de entrega dos certificados, e obteve 100% de retorno dos participantes.

Para tabular os dados coletados nos questionários, foi utilizado o programa Excel. As respostas foram estruturadas a partir de tabelas dinâmicas. Questões que apresentavam informações de alta relevância para este trabalho foram cruzadas para se obter o melhor entendimento dos dados. Além do questionário, as experiências e percepções obtidas durante a realização da oficina foram captadas por meio da observação participante. Os facilitadores observaram elementos que pudessem evidenciar o envolvimento subjetivo dos participantes com os conhecimentos compartilhados na oficina. Essas informações, dão suporte para a análise aqui desenvolvida.

Resultados e Análises

Perfil dos participantes

A maioria dos estudantes que participou da oficina de fotografia era do sexo masculino (59%), na faixa etária de 21 a 25 anos de idade e solteira (91%). Apenas 13,6% se consideram negro, branco ou preto; os demais (86,4%) se autodenominam como pardos, um termo muito criticado pelas minorias que discutem sobre raça e cor, mas ainda presente entre os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O IFPA Campus Breves tem como área de abrangência o correspondente a nove municípios (Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço e Portel). No entanto, observou-se uma predominância no público de origem da cidade sede, 50% proveniente de Breves, seguida pelas duas cidades mais próximas, Currealinho e Portel (13,6% cada), demonstrando a dificuldade da instituição de envolver estudantes de municípios mais distantes. Para realizar o curso é necessário que o estudante estabeleça residência em Breves, pois as aulas ocorrem em período integral (manhã e tarde). Desta forma, é compreensível o índice de alunos que não trabalham, o equivalente a 86%. A renda familiar informada não passou de dois salários mínimos entre os participantes; 64% contavam com um a dois salários mínimos e 36% com menos de um. Uma fonte de recurso que contribuiu para a permanência deles em sala de aula é o recebimento de Auxílios Estudantis, concedidos pela Instituição a partir do perfil socioeconômico; 86% recebem o valor que complementa a renda familiar.

O conhecimento sobre fotografia

Uma das premissas para os estudantes participarem da oficina era levar um celular com câmera fotográfica, equipamento necessário para exercitar a aplicação das teorias na atividade prática, simulando a captura das imagens que realizam em campo. Porém, não possuir um smartphone não era um impedimento para os interessados. Somente um deles não possuía o aparelho.

A principal hipótese elaborada ao nos depararmos com a dificuldade de realizar registros fotográficos foi o desconhecimento sobre noções básicas de fotografia e a falta de domínio sobre os recursos disponíveis no próprio celular. Dos participantes, 64% assumiram que não conheciam ou sabiam usar todos os recursos

da câmera fotográfica do celular e, desses, 83% estavam tendo o primeiro contato com os conhecimentos básicos. Isso foi perceptível ao serem levados a experimentar o uso dos recursos do celular para aplicar as técnicas de fotografia.

A descoberta de possibilidades de uso da câmera fotográfica era recebida com surpresa, por desconhecerem o potencial dos equipamentos que tinham consigo, mesmo sendo aparelhos de entrada no mercado; o valor dos celulares não ultrapassava a margem dos R\$ 1 mil, mas com câmeras quem iam de 5 a mais de 12 megapixels, em sua maioria.

No momento em que iniciamos a apresentação do conteúdo, percebemos o interesse dos participantes em descobrir formas de melhorarem suas imagens fotografadas. E havia um motivo para isso: o destino das fotografias feitas pelo celular. Para 73% dos estudantes, os registros são feitos com a intenção de publicá-los nas mídias sociais, os trabalhos acadêmicos aparecem em segundo lugar, com 50%.

As noções básicas de fotografia apresentadas poderiam ser facilmente encontradas em sites especializados ou em blogs de profissionais e de amantes da arte de fotografar. Partindo da ideia que poderiam tomar a iniciativa de buscar esses conhecimentos na internet, uma vez que é comum aos jovens o contato com conteúdos autoexplicativos no mais variado leque de interesses, perguntamos o que mais costumavam fazer quando estavam conectados. Nesse ponto, é interessante identificar como eles caracterizam de forma diferente o acesso à internet de acordo com o equipamento utilizado, e essa percepção foi despertada por uma contradição que apresentaram.

A maioria dos participantes (59%) informou que acessa a internet para estudar e pesquisar assuntos referentes a trabalhos acadêmicos e apenas 18% confirmou usar a rede para acessar mídias sociais. Ao compararmos esse dado ao destino das imagens (73% são postadas em mídias sociais), notamos que há uma discordância quando essa maioria não considera o período em que estão acessando as mídias sociais como tempo conectado. Para eles, pelo que se percebe, o acesso à internet ocorre quando estão de frente para um computador e, ao utilizar o celular, parecem ignorar a possibilidade de navegar pelos mesmos conteúdos, não se limitando ao uso de aplicativos e mídias sociais.

Esse interesse em utilizar as imagens para as mídias sociais foi reforçado pelo comportamento que apresentaram durante a oficina, demonstrando maior participação nos conteúdos referentes à prática de fotografar, ao esclarecer dúvidas e expor opiniões, do que nos conhecimentos teóricos que exploravam o histórico e os princípios mais abstratos. No decorrer da exposição desses últimos conteúdos citados, era comum eles verificarem, de forma discreta, notificações de mídias sociais, recebimento de mensagens ou, simplesmente desbloquearem e em seguida retornarem o celular para o modo em espera. A atenção era retomada quando o assunto passava a se caracterizar como uma dica.

A importância de obter as noções básicas de fotografia

Para 91% dos participantes, as noções básicas de fotografia adquiridas na oficina melhoraram a qualidade de imagens capturadas pela câmera do celular, um dado significativo quando consideramos que o questionário foi aplicado depois de um pouco mais de 60 dias após a realização da oficina.

Com o maior foco do destino das imagens para as mídias sociais, 72% dos estudantes afirmaram que perceberam um aumento no número de curtidas e comentários em fotos publicadas. Uma questão que buscou confirmar o aumento da qualidade das imagens capturadas por meio da percepção de terceiros, mesmo sabendo que existem outros diversos fatores que influenciam o volume de interação nessas mídias.

A partir do conhecimento adquirido, seria natural que os participantes dedicassem um pouco mais de tempo para fotografar com o intuito de produzirem melhores fotografias. Para 82% dos estudantes, esse foi um comportamento adotado, visto a necessidade de ajustes e adequação das configurações da câmera do celular ao contexto e ambiente do objeto da fotografia.

Na vida acadêmica, os estudantes foram unânimes (100%) ao confirmar que acreditam que os novos conhecimentos adquiridos contribuem à produção de melhores imagens para retratar a realidade marajoara nos trabalhos e pesquisas desenvolvidas no curso. Uma percepção que evidencia, mesmo sem a possibilidade de aplicar de forma imediata algum método comprobatório, que o objetivo principal da oficina foi alcançado e que o acesso a noções básicas contribuirá diretamente para expressão dos participantes sobre a com-

preensão e percepção que têm a respeito da realidade que vivenciam em suas comunidades.

Considerações finais

A comparação entre os dados sobre o desconhecimento que os estudantes tinham a respeito de noções básicas de fotografia (55%) e dos recursos da câmera fotográfica do celular (64%) com a percepção de melhoria na captura de imagens (91%) e do impacto positivo que exercem nos trabalhos acadêmicos (100%) demonstra que a aplicação de práticas e abordagens da Educomunicação apresentam significativos resultados para o processo de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

O perfil e a realidade socioeconômica dos estudantes, juntamente com as limitações a que estão sujeitos, seja de acesso a recursos, seja pela formação em um ensino básico deficitário, pode justificar o desconhecimento do uso de recursos da câmera fotográfica do próprio celular, mas, ao mesmo tempo, aponta para uma característica de uma geração que, imersa às inovações tecnológicas, despreocupa-se ou não está disposta de forma autônoma a adquirir conhecimentos da base do saber. É nesse contexto que a Educomunicação atua como um campo de mediação que permite a ligação desses dois pontos: aproveita a pré-disposição e facilidade que o educando tem em lidar com as tecnologias e potencializa os processos de ensino-aprendizagem a partir da interação com tais recursos.

A familiaridade com que os jovens estudantes utilizam recursos tecnológicos, seja a manipulação de equipamentos ou a facilidade em encontrar informações úteis na internet, não garante que eles dominem o conhecimento teórico sobre o funcionamento e potencial disponibilizados por eles. A Educomunicação, no seu papel mediador entre a tecnologia e os processos educativos, contribui para que essa lacuna no saber e entender os recursos da tecnologia da informação e comunicação seja preenchida, possibilitando o alcance de melhores resultados na busca de uma educação cidadã e emancipatória.

Referências

ARAUJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Governo Federal. Grupo Executivo Interministerial. Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó: resumo executivo da versão preliminar para discussão nas consultas públicas / Governo Federal, Grupo Executivo Interministerial. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

CORREA, Avani Maria de Campos. Educomunicação: Aspectos Históricos e Perspectiva no Brasil. In: SILVA, Diva (Org.). *Educomunicação: reflexões e práticas educativas*. 1ª Ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/combinepdf__1_-min_b5bd635e73fa88>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história-interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, dez. 1996. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

OLIVEIRA, Marta Olivia Rovedder de; UBAL, Danine Chaiane Pereira das Neves; CORSO, Kathiane Benedi. Meu smartphone, uma extensão de mim: self estendido e os paradoxos tecnológicos. In: *Anais do XVII Seminário em Administração*. São Paulo, SP, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/671.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 20, p. 12-24, set/dez. 2000. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Sobre os autores

Hericley Serejo Santos - Relações Públicas do Instituto Federal do Pará, Campus Breves-PA. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFPA). Possui MBA em Marketing, Propaganda e Comunicação Integrada e Especialização em Gerenciamento de Projetos – Práticas PMI. Membro da ABPEducom. E-mail: contato@hericleyserejo.com.

Elias Santos Serejo - Jornalista ambiental no Instituto Floresta Tropical, Belém-PA. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (Unama). Possui MBA em Jornalismo Empresarial e Assessoria de Imprensa (UGF). E-mail: elias santos1001@gmail.com.

Luã Caldas de Oliveira - Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Pará, Campus Breves-PA. Doutorando em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA-UFPA). Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA-UFPA). Especialista em Docência do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFPA). Tecnólogo em Alimentos (CCNT-UEPA). E-mail: oliveiraxd2@gmail.com.

A inserção da linguagem radiofônica no espaço escolar numa perspectiva contemporânea para a construção de práticas pedagógicas educomunicativas: Resultados de uma Pesquisa-ação

Simone De Bona Porton
Ademilde Silveira Sartori

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Prática Educomunicativa no espaço escolar: construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica” vinculada institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A pesquisa foi realizada com um grupo de 20 alunos (do 2º ao 7º ano) em uma escola municipal situada na cidade de Capivari de Baixo/SC, tendo como objetivo principal desenvolver uma prática pedagógica educomunicativa, cuja proposta consistiu em desenvolver oficinas educomunicativas que se preocupasse primordialmente com a relação de comunicação através da inserção da linguagem radiofônica no espaço escolar estabelecendo elos entre os sujeitos para a criação de ecossistemas comunicativos.

A pesquisa foi realizada em uma escola no Município de Capivari de Baixo/SC, chamada Dom Anselmo Pietrulla, que é a maior Unidade Escolar do Município, atendendo a alunos locais e oriundos de outros bairros vizinhos, cujo perfil sócio-econômico-cultural é bem variado. A escolha se deu por ser uma escola pública que busca sintonizar o processo de ensino-aprendizagem às tendências educacionais dos novos tempos, viabilizando um trabalho interdisciplinar por meio de projetos e programas pertinente, sendo um deles a adesão ao Programa Mais Educação, oferecido pelo Governo Federal.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2012) da escola, a mesma compreende que a criança apresenta diferenças que devem ser conhecidas, respeitadas e valorizadas, por isso, deve-se garantir a todos o direito à educação, saúde e assistência, para que na escola possa existir o processo de ensino e aprendizagem satisfatório para todos. Sua filosofia é conceber a educação como um processo contínuo de aprendizagem, em que o sujeito interage de forma coletiva na construção de seu próprio conhecimento. A metodologia de trabalho escolar está centrada em pilares que a escola busca cumprir: o pensar, o sentir, o tocar e o fazer de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso para a construção de uma sociedade reflexiva, igualitária e democrática.

Partindo deste cenário, a pesquisa trabalhou com 20 alunos de idades e séries diferentes do Ensino Fundamental I e II que participavam do Programa Mais Educação, fazendo com que o contexto escolar compreendesse a importância e o papel da Educomunicação, despertando para aspectos que visam à comunicação como instrumento para o exercício da cidadania e autonomia, contribuindo para formar alunos críticos e conscientes do mundo onde vivem.

A pesquisa buscou subsídios para desenvolver uma proposta através de oficinas educacionais trabalhando a inserção de uma rádio no espaço escolar, ampliando desta forma a possibilidade do ensinar e do aprender, além de criar oportunidades e mostrar que existem novos caminhos para a aprendizagem e que a tecnologia deve ser utilizada a favor da escolarização, estimulando os discentes a participarem e aprenderem com as novas linguagens, tornando-as parte integrante e coletiva do processo que permite a expressão, a troca por meio dos diferentes saberes.

Segundo Soares (2002), a linguagem radiofônica permite que alunos e professores construam referências através do diálogo, seja sobre a vida escolar, seja sobre a relação da comunidade com a escola ou até mesmo a relação do sujeito com o mundo. Para Soares (2002), a partir da troca de experiências entre os detentores da informação e da tecnologia será possível construir um modelo cidadão de educação e comunicação.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir do ano de 2009 observou os resultados das práticas educomunicativas obtidos na pesquisa feita pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e incorporou a Educomunicação como um dos macrocampos do Programa Mais Educação. A Educomunicação é uma área do conhecimento que busca pensar, refletir, pesquisar, analisar e trabalhar a educação formal, informal e não formal a partir da construção de ecossistemas comunicativos. Mas afinal o que é um ecossistema comunicativo?

De acordo com Soares (1999, p.9) um ecossistema educomunicativo é:

Um conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. Este conjunto de ações voltado para a comunicação pode ser criado pela família, pela comunidade educativa ou até mesmo por uma emissora de rádio, onde os indivíduos atuam, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influência sobre os outros.

Diante desta afirmação existe uma grande aproximação nos campos da comunicação e da educação constituindo por sua vez um momento de mudança na reelaboração de modelos e novos caminhos para uma nova prática escolar.

Neste sentido Sartori (2006, p. 1), afirma que:

A aproximação Comunicação-Educação exige um novo pensar que reelabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos.

Esta exigência coloca a escola na situação de produtora de novos padrões culturais que se difunde no processo educativo levando a pensar sua ação como transformadora.

Partindo desta perspectiva a proposta da pesquisa foi desenvolvida dentro das diretrizes do Programa Mais Educação direcionada ao macrocampo da Comunicação e Uso de Mídias (Educomunicação) cujo objetivo deste macrocampo foi priorizar a utilização dos recursos das mídias no desenvolvimento de projetos voltados para a comunicação dentro dos espaços educativos através do jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo e rádio escola sendo este último item o foco principal da pesquisa.

A rádio escola tem o compromisso de desenvolver atividades relacionadas ao processo da educomunicação. Estas atividades estão voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos, promovendo de forma criativa o diálogo nos espaços educativos de forma que possibilite condições de acesso ao uso dos diversos recursos midiáticos, ampliando o saber pela cultura digital e suas múltiplas modalidades no processo da comunicação.

Neste estudo optamos pela Pesquisa-Ação (PA) como ferramenta metodológica para transformação, baseando-se nas concepções de Michell Thiollent. Partimos de dois critérios para escolher a metodologia da PA, como ponto norteador da pesquisa. O primeiro critério foi a necessidade de encontrar um procedimento científico como alternativa possível para analisar a construção de ecossistemas comunicativos. A PA foi considerada a mais adequada, porque dá ênfase à ação, à participação e à interação do pesquisador com todos os envolvidos. Segundo, partimos do pressuposto que produzir comunicação de forma coletiva dentro do espaço escolar numa perspectiva educ comunicativa aproxima os sujeitos, desta forma faz-se necessário trabalhar com um grupo reduzido, pois segundo Thiollent (1986, p. 8), a PA é "um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte".

Thiollent (1986), afirma que para resolver problemas coletivos, é preciso desenvolver projetos de ação permeados pela relação dialógica isso sem dúvida repercute no cotidiano escolar.

Thiollent (2002) defende a idéia de que a PA é um tipo de pesquisa que está ligada diretamente a mudança da prática social fazendo com que os sujeitos se envolvam. A pesquisa em questão possui caráter qualitativo e de ação, pois não temos intenção de quantificar dados e sim buscar um maior entendimento de interpretação sobre a inserção da Educomunicação no espaço escolar.

Conforme Thiollent (2002, p. 14) a PA é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Conforme afirmação acima, todos os sujeitos estão envolvidos na pesquisa, tanto o pesquisador como os pesquisados, em busca de estratégias, ações e respostas para a solução de um problema, o que implica uma mudança no sujeito com relação a sua realidade. A participação dialógica e ação planejada fazem parte da PA, sobretudo no âmbito da educação.

Oficina Educomunicativa: intervenções e estratégias

Definimos o termo oficina como o tempo-espaço reservado para uma vivência coletiva, para a reflexão do pensar e do agir, um lugar de participação que gera aprendizagem e que sistematiza conhecimentos de forma coletiva. Todas as oficinas foram programadas e dirigidas tendo o propósito de fornecer aos participantes conhecimentos sobre os meios de comunicação em específico a linguagem radiofônica, inseridos no ambiente escolar para que os envolvidos fossem capazes de subsidiar e construir ecossistemas comunicativos neste espaço, pois conforme afirma Mário Kaplún (1999, p. 74), “no que diz respeito ao emprego de meios na educação, bem vindo sejam, desde que sejam aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica”.

O planejamento das oficinas no primeiro momento priorizou atividades que despertassem nos participantes o interesse pela linguagem radiofônica. As ofi-

cinas tornaram-se um espaço de interação e troca de saberes, onde todos ao mesmo tempo eram os co-autores na produção do conhecimento. Através de dinâmicas aplicadas de forma coletiva as oficinas proporcionaram aos educandos espaço para expor seus pensamentos, possibilitando assim, assimilação de novos conhecimentos, para que todos aprendessem fazendo juntos. As crianças sempre marcaram presença nas oficinas que procuraram estimular o processo cognitivo, a habilidade de comunicação, a curiosidade e a criatividade, a fim de contribuir para a consolidação de um processo educ comunicativo no ambiente escolar.

Pensando a escola como um espaço de comunicação, que possibilita ao aluno a livre expressão de suas opiniões, de seus gostos, suas críticas e suas sugestões, todas as atividades desenvolvidas nas oficinas foram planejadas para serem coletivas. Desta forma, as oficinas oportunizaram uma melhor relação entre o conhecimento e a realidade vivida, promovendo conforme segundo afirma Thiolllet (2002, p.23) “maior interesse dos destinatários que não seriam mais vistos como meros receptores e sim, atores dentro de um processo”.

As oficinas educ comunicativas foram desenvolvidas em duas etapas:

Primeira etapa: Buscaram a reflexão sobre a inserção da rádio na escola e suas contribuições, bem como o conhecimento da história do rádio, os gêneros e seus formatos radiofônicos. Nessa etapa, foram realizados 08 (oito) encontros.

Segunda etapa: Buscaram capacitar os participantes para o uso e manuseio dos equipamentos bem como a preparação para a gravação dos programas. As atividades relacionadas à produção para as gravações dos programas acompanharam a pesquisa até a sua finalização.

Para Freire (1996, p.88), “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Neste sentido, as atividades desenvolvidas nas oficinas educ comunicativas buscaram sempre a interação de todos com a aproximação ao diálogo aberto e democrático possibilitando a aprendizagem que em muitos momentos tornou-se lúdica.

Etapa 1 - Aprendendo com as oficinas educ comunicativas

1ª Oficina Educomunicativa: Conhecendo o perfil, os hábitos e as preferências dos alunos em específico ao uso do rádio

Na primeira oficina, a ideia foi despertar nos alunos o sentimento de vontade para construir elos entre a comunicação e a educação, usando a linguagem radiofônica para a construção de ecossistemas comunicativos no espaço escolar.

Para Freire (1987, p. 140) "uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade". Neste caso a roda de conversa, torna-se uma atividade desafiante na concepção freiriana, fazendo com que o sujeito tenha o direito de usar sua fala expressando suas ideias, emitindo suas opiniões, pronunciando a sua visão de ver o mundo.

Esta oficina iniciou com uma conversação para que todos os participantes se apresentassem dizendo o seu nome e a série em que estudava. Em seguida a pesquisadora fez a sua apresentação e falou sobre, o surgimento do rádio e suas contribuições no meio comunicacional e educacional e como seria o funcionamento da rádio.

Após a conversação, foi feita a aplicação de um questionário contendo 19 (dezenove) perguntas, cuja intenção foi conhecer a relação dos alunos com os meios de comunicação em específico ao uso do rádio e o perfil dos mesmos como ouvintes. Os dados obtidos serviram de guia para o encaminhamento das oficinas subsequentes, bem como um primeiro esboço de como os alunos interagem com a linguagem radiofônica.

2ª e 3ª Oficina Educomunicativa : Aprendendo com a Turma na Mônica

Durante estas duas oficinas, tivemos 100% de presença dos alunos. Na 2ª oficina os alunos assistiram no Laboratório de Informática o vídeo do filme¹: "A Rádio do Chico Bento", uma das únicas produções de Maurício de Souza, lançado

1 O vídeo do filme "A Rádio de Chico Bento" está disponível em: < A Rádio Chico Bento: <http://filmow.com/a-radio-do-chico-bento-t26430/>>. Acesso dia 02 de julho de 2013.

em VHS no ano de 1989, estrelado pela Turma da Mônica, cujos personagens eram representados por atores e não por desenho animado. O nome do filme propositalmente não foi revelado com antecedência para despertar nos alunos a curiosidade. A escolha do filme deu-se com o intuito de verificar as relações dos alunos com as diversas linguagens, principalmente a radiofônica.

O filme tratava-se de um programa de rádio comandado por Chico Bento (locutor) em que a Turma da Mônica era entrevistada. Os personagens contavam histórias, apresentavam números musicais e ao final, encerravam o programa com uma radionovela chamada Chapeuzinho Vermelho.

Cada aluno teve acesso de forma individual a um computador no Laboratório de Informática com fone de ouvido para assistir o filme. Após a explicação todos acessaram o site onde o filme estava disponível. Em relação ao nível de conhecimento sobre informática, ficou confirmado que alguns alunos tinham grande domínio e conheciam as ferramentas básicas, já outros não dominavam os ícones básicos, porque não possuem contato com computadores fora da escola.

Alguns alunos mesmo estando no terceiro ano ainda não estavam alfabetizados, e por isso, não conseguiram no primeiro momento acessar o site, porém não estar alfabetizado não impossibilita o sujeito interagir e fazer uso do computador.

Tem-se a ideia de forma convencional de que é preciso saber ler e escrever para usar o equipamento. Aqui segue um questionamento: É necessário estar realmente alfabetizado para usar o computador?

Segundo Magda Soares (2004, p.24),

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usan-

do vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Segundo a autora, mesmo que este aluno não saiba ler e nem escrever ele está sempre em contato com as práticas sociais da leitura e da escrita, portanto é um sujeito letrado e capaz de desenvolver a atividade proposta, neste caso a mediação deverá ser de forma individual para que o mesmo possa acompanhar o processo.

Para Freire, o letramento começa bem antes da alfabetização, inicia-se a partir do momento que uma pessoa passa a interagir socialmente com as práticas no seu mundo social.

Freire (1989, p.11) explica que:

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Enquanto a atividade era mediada, a maioria das crianças mostravam interação com os recursos tecnológicos e audiovisuais, o conhecimento adquirido transformou-se em ação em forma de ajuda coletiva para proporcionar novas aprendizagens ao grupo.

No momento em que os alunos assistiam ao filme, foi possível perceber que já dominavam alguns termos técnicos, tais como: estúdio, locutor, sonoplasta, mesa de som entre outros.

Após as crianças assistirem ao filme, foi feita uma roda de conversa que serviu de ponto de partida para a interpretação do filme, momento em que o diálogo foi chave principal.

Na terceira oficina, após analisar as repostas dos alunos, foi possível perceber várias situações relevantes, entre elas destacamos repostas emitidas pelas

crianças como o uso das palavras: *o rádio e a rádio*. Para elas as palavras possuíam o mesmo significado. Sendo assim foi necessário criar um novo diálogo para que formulassem o conceito e percebessem a diferença entre ambas, bem como o uso destas palavras em diferentes contextos.

Sendo a palavra essencialmente dialogia, começamos a construir a partir deste momento, uma educação que gerou discurso caracterizado pela comunicação, onde os alunos passaram de receptores a produtores do conhecimento, ou seja, juntos construíram o conceito e passaram a diferenciar os termos.

Afirma Freire (2001b), que o conhecimento tem uma relação de autêntico diálogo entre os sujeitos, sejam eles educadores ou educandos, ambos encontram-se mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Desta forma a comunicação para ser eficaz deve ser dialógica e reflexiva promovendo a participação entre o emissor e o receptor proporcionando a troca de saberes.

Para Freire (2001b, p.59), “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.”

Portanto é preciso desenvolver a capacidade de não apenas saber decodificar as letras, sílabas ou frases mais entender seus significados e como usá-los.

As crianças concluíram que mudando o artigo (o ou a) usado na frente da palavra (*o rádio, a rádio*) a palavra muda também seu significado. Depois de muita discussão a resposta que mais se aproximou do significado correto foi: “O rádio é o radinho normal e a rádio é que transmite os sons” (Aluno de 11 anos). Para o autor da resposta, o “radinho normal” significa o aparelho, sendo assim o rádio é o aparelho (recurso tecnológico) utilizado para captar os sons enquanto que a rádio (emissora) é o espaço (estação) onde se produz e se grava os programas para serem captados pelo aparelho rádio.

Uma vez elaborado o conceito de forma coletiva, estabeleceu-se aqui a ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem visando permitir que a troca de conhecimentos seja realizada de forma diferente, neste caso ultrapassando o espaço físico das paredes da sala de aula, as fronteiras entre disciplinas e a divisão estática do tempo (horário) para aprender.

4ª Oficina Educomunicativa: Brincando e aprendendo no estúdio da rádio

Durante a aplicação do questionário para verificar o perfil dos alunos em relação à linguagem radiofônica, ficou comprovado que a maioria dos alunos não conhecia um estúdio de uma rádio. Portanto esta oficina surgiu partindo desta necessidade.

Chegou o grande momento em que os alunos foram conhecer o estúdio interno da Rádio Pietrulla. Todos ficaram encantados. No início mexiam em tudo. Os olhares eram direcionados aos equipamentos. Mesmo o computador estando desligado, os alunos digitavam no teclado. Todos estavam impressionados com o estúdio, a alegria era visível nos olhares e nos sorrisos. A curiosidade fez com que eles falassem ao mesmo tempo, fazendo vários questionamentos.

Estando todos os equipamentos desligados, a curiosidade e a vontade de aprender coisas novas, fizeram com que alguns alunos usassem o microfone fazendo de conta que eram locutores.

O brincar de faz de conta desenvolve a imaginação e a criatividade fazendo com que a criança vivencie uma experiência momentânea prazerosa e saudável. Neste faz de conta, a criança, através de suas falas e ações, constrói-se como sujeito, demonstrando sua cidadania e a interação com a linguagem radiofônica.

Este momento de visitação no estúdio da rádio gerou expectativa nos alunos que, somada   ansiedade em falar na rádio, comprova a afirma o de Sartori (2010, p.47):

Proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos   criar condi es para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos.

Trabalhar a linguagem radiofônica   oportunizar condi es no ambiente escolar que envolve as crianças na constru o de um espaço de diálogo e   medida que os mesmos v o entendendo o processo de comunica o desenvolvem a oralidade e também ampliam sua visão de mundo.

Analisando as falas das crianças neste terceiro diálogo, percebe-se que as mesmas não fazem uso da palavra o rádio. Os alunos passaram a fazer uso da palavra a rádio em todas as frases, isso mostra que o conceito da diferença entre ambas trabalhando na oficina anterior foi assimilado e passou a ser usado conforme o contexto.

Para Soares (2011), embora o rádio esteja fora de moda diante das novas tecnologias digitais inseridas no espaço escolar, mesmo assim ele tem se mostrado um recurso privilegiado no processo de aprendizagem.

Ainda nesta oficina os alunos conheceram e assistiram vídeos tutoriais dos programas instalados nos computadores do estúdio da Rádio Pietrulla que foi o Audacity e o ZaraRadio.

Durante a apresentação dos vídeos os alunos mostraram-se interessados pelos conteúdos dos programas e faziam planos sobre como usar a rádio na hora do intervalo com produção de reportagens, notícias e produções musicais.

Compreendemos que apenas assistindo os dois vídeos das aulas tutoriais dos programas ZaraRadio e Audacity disponibilizados nos computadores no laboratório não eram suficientes para os alunos assimilarem todos os recursos e funções para o uso das ferramentas que ambos fornecem. As oficinas práticas contribuíram para ampliar o conhecimento e domínio dos programas, trabalhando as funções básicas com: barra de controle, gravar, parar, reproduzir, salvar, editar, acrescentar música de fundo, e montar programações. Estas ações foram suficientes para que os alunos pudessem trabalhar de forma autônoma na produção e gravação dos programas. Autonomia esta, que foi sendo conquistada, e construída a partir das decisões, das vivências dos alunos nas oficinas tanto teórica quanto práticas.

5ª Oficina Educomunicativa - Gêneros educativos radiofônicos

Partindo do interesse dos alunos em começar elaborar os programas da rádio, esta oficina abordou os gêneros radiofônicos e seus formatos com intuito de preparar as equipes para montagem dos programas que foram ao ar. É importante frisar que o gênero radiofônico varia de autor para autor quanto à sua classificação, pois depende da perspectiva ou do referencial adotado por cada um. Precisamos no primeiro momento definir o que é gênero e formato e, para

facilitar a compreensão destes conceitos e sobre como utilizá-los, buscamos apoio nos escritos de Vigil.

Afirma Vigil (2003, p.97) que a palavra gênero “tem raiz grega que significa geração, origem”, espécie que em tese são as características gerais do programa, ou seja, aquilo que o programa é. Já a palavra formato “vem do vocabulário latino forma” é a estrutura do programa na qual os conteúdos são encaixados, ou seja, a forma como o gênero é apresentado. Ainda segundo o autor (2003, p.98) “os gêneros são os modelos abstratos. E os formatos, são os moldes concretos de realização. Na realidade quase todos os formatos poderiam servir para quase todos os gêneros.

Para Vigil (2003), os programas transmitidos devem ser organizados dentro de três categorias que definem os gêneros da radiofonia. A primeira categoria deve estar de acordo com o modo de produção da mensagem, sendo que neste caso há os seguintes gêneros: dramático, jornalístico e musical. A segunda categoria deve estar de acordo com a intenção do emissor, desta forma incluem-se os gêneros informativo, educativo, de entretenimento, participativo, cultural, religioso, de mobilização social e publicitária; e, na última categoria, o autor ressalta que deve estar de acordo com a segmentação dos destinatários, sendo assim inclui os gêneros; infantil, juvenil, feminino, de terceira idade e sindical.

Após a conversação sobre os gêneros da radiofonia e seus formatos, o grupo foi dividido em equipes conforme a área de interesse de cada aluno, sendo objetivo desta atividade a criação do nome de um programa que abordasse um dos gêneros estudados.

Todas as equipes contribuíram com várias sugestões para os nomes dos programas. A equipe A optou pelo gênero informativo educativo e criou o programa chamado Planeta Sonho, cujo objetivo principal era falar sobre a preservação do meio ambiente e do espaço escolar. É muito importante a articulação de notícias e ações educativas voltadas à questão ambiental no espaço escolar, desta forma o programa visou buscar pela conscientização dos alunos em relação à preservação dos espaços onde vivem, bem como estabelecer um equilíbrio entre cada um e a natureza para a construção de um mundo melhor.

A equipe B optou por divulgar os acontecimentos relacionados às datas comemorativas, festas, eventos, cinema, exposições, teatro, lançamentos de filmes, livros e outros assuntos. O programa foi batizado com o nome de Variedades, sendo concebido como dos gêneros cultural e entretenimento.

Já a equipe C criou o programa Hora da Balada, voltado também para o gênero musical, o ouvinte ficava informado sobre os vários estilos musicais, bem como as novidades referentes à vida dos cantores, novos grupos e bandas.

Buscando referência novamente em Vigil (2003), este programa voltado para o gênero musical foi dividido em subgêneros, ou seja, foram apresentados diversos estilos de músicas entre elas: clássica, popular, moderna, dançante, folclórica, instrumental, infantil e religiosa.

O programa Fala Escola foi elaborado pela equipe D, sendo este um espaço destinado à divulgação das atividades que aconteciam no espaço escolar. O programa teve gênero informativo educativo, atualizando por meio da divulgação de notícias, entrevistas, reportagens, além de comentar e debater os acontecimentos da comunidade escolar.

O grupo E optou em montar um programa direcionado a questão do esporte e saúde.

A criação do último programa deu-se pela equipe F que optou também pelo gênero educativo no sentido de divulgar poemas, poesias, versos e histórias produzidas pelos próprios alunos, o programa foi chamado de Prosa e Poesia.

Após a criação dos programas pelos alunos e seguindo a classificação proposta por Vigil, a programação da Rádio Pietrulla em relação ao modo de produção das mensagens, esteve voltada para os gêneros jornalístico e musical.

6ª Oficina Educomunicativa - Criando uma logomarca

Os alunos sugeriram que fosse feito um desenho para representar a Rádio Pietrulla, então surgiu a ideia de criar um concurso da logomarca envolvendo toda a escola. Esta etapa contou com a participação dos professores em sala de aula, mas principalmente dos professores da disciplina de Arte.

Foi elaborado um edital estabelecendo o regulamento para participação do concurso. Sendo sugestão dos alunos, que o prêmio para o autor vencedor da logomarca fosse 01 (um) aparelho de rádio com fone de ouvido sem fio.

A fim de viabilizar a ideia e despertar a motivação dos participantes, os alunos envolvidos na pesquisa fizeram confecção de cartazes para a divulgação do concurso que foram fixados nos murais da escola bem como o edital. Em poucos dias, recebemos uma grande quantidade de desenhos.

A Comissão Julgadora foi composta pela Direção da Escola, 02 (dois) docentes com formação na área de Arte, 01 (um) representante Técnico-Administrativo, a Coordenadora do Programa Mais Educação e a Pesquisadora.

A Solenidade para a entrega do prêmio ao vencedor do concurso (aluna do 6º ano) contou com a participação da Direção da Escola, os pais e com alguns os professores. No dia premiação, o pai e a aluna vencedora assinaram o Termo de Cessão de Direitos Autorais, onde o pai sendo o responsável juntamente com a autora, cede os direitos patrimoniais sobre a obra com fundamento para ser utilizada em eventos, cartazes, campanhas, em portfólios, em websites ou homepages na Internet, publicações impressas, estampas, outdoors e outros, sendo que esse uso não tem finalidade comercial financeira.

7ª Oficina Educomunicativa - Produzindo notícias, divulgando informações

A partir desta oficina, começamos de forma coletiva a produção dos roteiros para as gravações dos diversos programas da Rádio Pietrulla. Nesta etapa, os alunos foram divididos em pequenos grupos. Cada grupo saiu pelo espaço escolar à procura de notícias de acordo com o gênero radiofônico que cada equipe já havia escolhido. Após recolherem as notícias por escrito, as mesmas foram coladas em papel pardo e expostas para todos os grupos, sendo que um membro fazia a leitura e os demais identificavam o gênero.

Num segundo momento cada grupo com posse de sua notícia procurou responder às cinco perguntas fundamentais que compõe o lead e que ajudam a apurar os fatos.

Segundo Vigil (2003, p.200) o lead “trata-se do primeiro parágrafo da nota, o parágrafo líder, onde devem ficar respondidas as igualmente famosas cinco

perguntas (O quê? Quem? Quando? Onde? e Por que?)”. As respostas a estes questionamentos podem muitas vezes estar no presente ou no passado (breve de preferência). A pergunta *o quê* está relacionada aos fatos, aos acontecimentos, o que acontece ou aconteceu. *Quem?* Serve para identificar e localizar os atores das notícias. A pergunta *quando* está relativamente direcionada para a questão tempo (dia, hora, ano), assim como a pergunta *onde* nos lembra do espaço (localidade, rua, avenida), ou seja, onde acontece ou acontecerá o fato, o evento. E por último a pergunta *por quê*, nos oferece razões para explicar os fatos, ou seja, segundo afirma Vigil (2003, p.187) é a “caixa preta dos acontecimentos naturais ou das ações humanas”. O autor afirma que não é necessário seguir a ordem das perguntas, pois nem sempre é possível encontrar respostas para todas.

Com base ainda nos escritos de Vigil, foi elaborado um quadro com o objetivo de facilitar a construção do lead pelos alunos.

Durante a realização da atividade para a elaboração do lead pudemos compartilhar novos conhecimentos junto aos grupos. A atividade exigiu um grande empenho de todos, desde a pesquisa das matérias até a montagem final do roteiro. O interesse e o processo de comunicação inter-grupal se fez presente em todos os momentos, favorecendo a troca de experiências e novos diálogos. Neste sentido, afirma Freire (1987, p. 83), que a troca de experiências é uma condição imprescindível para aquisição do conhecimento dentro de uma prática que “somente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação”. Como vemos a prática educacional possibilita o diálogo, portanto é à base da comunicação.

8ª Oficina Educomunicativa - Conectando as notícias

Nesta oficina, os alunos sugeriram que fosse criado um blog ou um site para a rádio Pietrulla. Sabemos que a conectividade faz parte da rotina dos alunos, entre eles crianças, adolescentes e jovens. Cada vez mais os alunos estão conectados com a vida digital, para não ficar distante deste universo, o pedido dos alunos passou a ser analisado e obteve resposta positiva.

Fizemos uma roda de conversação, dialogando a respeito do uso das redes sociais, alertando os alunos para os pontos considerados positivos e também os negativos. O objetivo da conversação seguiu os princípios de Paulo Freire, o autor afirma que a educação tem função libertadora, faz abrir a mente, conscientiza e faz com que as pessoas reflitam sobre suas próprias ações construindo suas próprias histórias e assumindo seu papel de protagonistas no meio social. À medida que a tecnologia se torna cada vez mais presente em nossas vidas, os alunos se tornam cidadãos digitais e precisam de orientações de como trabalhar e usar os dispositivos midiáticos. Os meios tecnológicos hoje representam para a escola um desafio cultural. A escola deve contribuir neste aspecto orientando o comportamento on-line dos alunos. O uso destes dispositivos é um dos caminhos que promove mudança de atitudes, desde que o aprendizado aconteça de maneira compartilhada, autônoma e democrática.

Nesta direção, Martín-Barbero (1996, p.19) nos lembra que:

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um desafio cultural, que toma visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da compreensão da tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade.

A intenção da Rádio Pietrulla em criar blog foi de compartilhar as experiências vivenciadas e produzidas pelos alunos com os pais, com a comunidade escolar, com o entorno. Neste sentido, buscamos trabalhar com os alunos de forma coletiva a construção de um blog para a rádio bem como a elaboração dos conteúdos publicados.

O blog foi o laboratório educ comunicativo, ou seja, o espaço para o registro e o armazenamento das atividades realizadas nas oficinas educ comunicativas.

Utilizamos um blog gratuito oferecido pela webnode, de fácil acesso e manuseio, possibilitando a inserção de imagens, vídeos, áudio, hipertextos e outros, sendo uma excelente ferramenta para praticar a educ comunicação.

Neste espaço os alunos, através da mediação da pesquisadora, compartilharam produções que foram construídas durante o percurso da pesquisa, foi um ambiente dedicado à informação, comunicação sobre a realidade, estimulando o diálogo dos saberes no espaço escolar e colocando os alunos em contato com as tecnologias da informação.

As produções realizadas nas oficinas sempre foram centradas nas ações mediadoras organizadas, valorizando os saberes constituídos pelos alunos, que segundo Baccega (2000, p.10):

(...) a mediação que se dá no âmbito da produção, a mediação que manifesta o modo pelo qual se organiza essa produção, seja o programa de rádio ou de televisão, seja a notícia, seja a publicidade. Trata-se da mediação organizativa, que leva em consideração seu público receptor, procurando selecionar o que há de mais conveniente tanto aos interesses da empresa a que pertence aquela mídia quanto ao perfil médio do público (...).

O blog serviu como diário virtual interdisciplinar, uma ferramenta importante que registrou as ações realizadas e possibilitou a comunicação entre a comunidade escolar.

Durante a construção do blog cujo endereço eletrônico é radiopietrulla.webnode.com, os alunos apresentaram várias sugestões e fizeram muitos questionamentos que foram sendo respondidos através da mediação e também pelos próprios alunos à medida que construíamos o perfil da Rádio Pietrulla. Segundo Baccega (2003, p.18) “Não existe conhecimento sem mediação”. Aos poucos as matérias/conteúdos foram sendo postados e a página do blog foi tomando forma.

Foi impressionante o empenho dos alunos em relação à busca pelos acontecimentos no espaço escolar para serem publicados. As notícias foram separadas pelos alunos, conforme sua necessidade de divulgação, isso permitiu o exercício do diálogo entre os grupos, possibilitando reflexão a respeito dos textos que foram postados além de compartilharem conhecimentos.

A divulgação das notícias abriu novos canais de comunicação entre alunos e professores, alunos e comunidade e alunos e o mundo. Além da criação do blog para a Rádio Pietrulla, os alunos também criaram um e-mail, cujo endereço eletrônico foi radiopietrulla@gmail.com. Através do e-mail os alunos enviavam notícias e solicitavam músicas de sua preferência para ser inserida nas programações. Além da divulgação das notícias pelo site, muitas delas foram impressas e colocadas nos murais da escola, facilitando e ampliando assim a comunicação no ambiente escolar, favorecendo a construção de um ecossistema comunicativo para além daquele criado em torno da Rádio Pietrulla.

Etapa 2 - Aprendendo com as oficinas educacionais

As oficinas nesta segunda etapa tiveram como objetivo capacitar os participantes para o uso e manuseio dos equipamentos, bem como a preparação para a gravação dos programas. As oficinas não se resumiam em inserir simplesmente a comunicação no espaço escolar através do rádio, mas sim proporcionar e criar espaços comunicativos abertos para que o aluno se tornasse autor das informações, dialogando com a escola em um todo e construindo sua autonomia.

Criar espaços comunicativos na escola é organizar o meio educacional para informar, discutir e dialogar com toda comunidade, utilizando-se de recursos tecnológicos juntamente com ações educativas para potencializar a relação comunicacional.

Através do uso destes recursos criam-se espaços abertos que propiciam à interação, à democracia, à autonomia de forma participativa, fazendo com que o diálogo deixe de ser centralizado, conforme afirma Sartori e Soares (2005, p.05), “(...) ecossistema comunicativo implica buscar a descentralização de vozes, a dialogicidade, a interação”.

É buscando a dialogicidade, a criticidade e a interação nestes espaços que se dá a construção de ecossistemas comunicativos, que é entendido por Soares (2002, p.125) como “organização do ambiente, a disponibilidade de recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional”.

O veículo rádio é um recurso que oportuniza criar espaços ecossistêmicos veiculando a produção comunicacional local da escola e preparando os alunos para uma leitura crítica dos conteúdos que são disseminados tanto no ambiente escolar quanto pelas mídias.

Neste sentindo as oficinas caminharam no processo de aprender de forma dialógica, pois ensinar pressupõe uma relação de diálogo entre os envolvidos. “Ensinar inexiste sem aprender e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26). Ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende e vice-versa, é nesta relação que se estrutura Educomunicação, em que cada um compreende seu papel como sujeito transformador, pois o mundo que o aluno traz para dentro do ambiente escolar precisa ser o ponto de partida para iniciar a construção de novos saberes.

Desde os primeiros encontros para a elaboração e montagem dos leads, os participantes revelaram sua motivação em fazer programas cujos temas eram pertinentes ao seu cotidiano, aos seus anseios e também correspondentes às suas expectativas. Os temas abordados durante o período das oficinas foram bem diversificados, porém nos primeiros programas que foram ao ar, os alunos demonstraram maior interesse na questão relacionada ou cuidado com a escola e o meio ambiente. Buscamos sempre uma inter-relação entre o que é visto na sala de aula e o que acontecia no espaço escolar pela necessidade de ampliar o diálogo.

Durante a gravação dos programas pilotos, foi possível verificar ao chegarmos ao estúdio, a ansiedade e a curiosidade dos alunos que iriam gravar pela primeira vez. Era uma mistura de euforia, de alegria, de liberdade e também de vergonha e timidez.

Dos 11 (onze) alunos que compunha o grupo do período matutino, inicialmente só um aluno se prontificou a iniciar a gravação. Os demais ficaram apenas na expectativa e na observação. Foi uma festa no estúdio, muitos risos, afirmações e vários questionamentos.

Analisando as falas dos alunos foi possível verificar que alguns tinham vergonha de gravar perto dos colegas, tinham medo de errar durante a leitura dos textos. Neste primeiro momento, mostraram-se muito inseguros no sentido de realizar as gravações, foi notório também que a grande maioria não teve preocupação em manusear os equipamentos, para eles esta tarefa era fácil, pois já tinham adquirido conhecimentos que permitiam operar os programas de gravação, edição e reprodução de áudio.

Falar na rádio é algo bem simples, só precisamos saber o que queremos divulgar para os ouvintes, montar um roteiro com frases curtas e sem gírias, usar uma linguagem acessível e fácil de entendimento, e agir como se estivéssemos falando com nossos familiares e amigos. Desta forma, as crianças começaram achar interessante e iniciaram a produção. Aos poucos as dificuldades apresentadas foram sendo superadas e os alunos foram mostrando sua autonomia na elaboração dos noticiários como também nos momentos de gravações no estúdio.

Na primeira gravação o texto foi elaborado e redigido pela equipe responsável pelo programa Planeta Sonho. Segundo afirma Soares (2000), usando a textualidade e a oralidade através de um dispositivo tecnológico como ferramenta de integração reforça-se a perspectiva da Educomunicação, a interface entre a comunicação e educação favorece a produção e transmissão de conteúdos educativos auxiliando no processo de aprendizagem no ambiente escolar.

É importante ressaltar que os alunos optaram para exercer funções diferentes no estúdio. Durante as oficinas educacionais desempenharam papéis como o de produtores, de apresentadores ou de locutores e também o de repórter. Após a gravação dos programas pilotos, todos os participantes ouviram o áudio e ficaram surpresos com a voz gravada. Esta situação de alegria vivenciada pelos alunos, juntamente com a sensação de surpresa ao ouvirem a

própria voz, explica-se pelo fato de que nenhum deles tinha escutado anteriormente sua voz gravada.

Fazer gravações para a rádio é trabalhar com som, é trabalhar com a comunicação verbalizada. A rádio trabalha diretamente a percepção sonora e o imaginário visual dos ouvintes conforme afirma Assumpção (1999, p.15):

O rádio já é uma escola. Ele tem o dom de transformar a vida em sonoridade, penetrando não apenas no pensamento do ouvinte, mas naquilo que ele tem de sensibilidade. Decodificando as mensagens radiofônicas o ouvinte elabora ideias, cria imagens, produz fantasias, enriquece o espírito, modifica ou consolida comportamentos.

O rádio é uma mídia que desperta a imaginação e a emoção dos ouvintes, desta forma a escola é o espaço de mediação entre as novas linguagens segundo afirma Citelli (2000, p.81):

A escola está sendo pensada, assim, como espaço meditativo cada vez mais cruzado pelas novas linguagens e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamento que marcam o mundo contemporâneo.

As oficinas subsequentes seguiram com novas gravações, onde os alunos fizeram a edição de áudio digital e a reprodução no software ZaraRadio para execução dos programas em fase experimental.

Este estudo evidenciou que quando o aluno encontra sentido no que realiza, a aprendizagem acontece simultaneamente e de maneira prazerosa, portanto é possível ensinar e aprender de forma contextualizada usando diversos dispositivos tecnológicos.

As oficinas educacionais mostraram que a rádio proporcionou um espaço para a comunicação autônoma e contribuiu para um diálogo aberto onde aos alunos deixaram de ser receptores e passaram a ser agente do conhecimento. Outro destaque foi em relação à questão da leitura, no início alguns alunos mostraram muitas dificuldades para ler os roteiros dos programas. Durante a caminhada e as muitas produções das gravações notou-se um grande

avanço destes alunos, aos poucos a leitura foi melhorando e a comunicação foi acontecendo.

Segundo Bordenave, (2005, p. 36),

Comunicação serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia. Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas.

A comunicação no ambiente escolar quando feita através de uma rádio é uma forma de interação para a coletividade, proporcionando um espaço aberto para a construção de ecossistemas comunicacionais, sendo que o conhecimento passa a ser compartilhado e difundido para todos por um campo de mediação chamado Educomunicação.

Referências

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. *Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Annablume, 1999.

BACCEGA, Maria. Aparecida. Mediação Organização: o Campo da produção. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 17, p.7-16, jan/abr. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36892/39614>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BACCEGA, Maria. Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: SENAC São Paulo, 2003.

BALSEBRE, Armand. A linguagem radiofônica. IN: MEDITSCH, Eduardo (org.). *Teorias do rádio: textos e contextos*, volume I. Florianópolis: Insular, 2005.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 68-75, jan./abr. 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro: ensar la educación desde lá comunicaci3n. *Revista N3madass*, n.5, Bogotá, setembro, 1996.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005, *Anais...* Recife. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural. Recife, 2005. p. 147-148.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 05-75, jan./mar. 1999.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação*. Contribuições para o ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

_____. *Rádio diminui violência nas escolas*. 2006. Disponível em: <http://www.piratininga.org.br/novapagina/leitura.asp?id_noticia=468&topico=Entrevistas>. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ano 7, n. 19, p.12-24, set./dez. 2000.

_____. *Metodologias da Educação para comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina*. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. *Ecossistemas comunicativos*. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/28.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGIL, Jose Ignacio Lopes. *Manual urgente para radialistas apaixonados*. São Paulo: Paulinas, 2003.

Sobre os autores

Simone De Bona Porton

simoneporton@gmail.com

Ademilde Silveira Sartori

ademildesartori@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina

Educom.Cine: uma experiência de extensão universitária integrada ao Programa Novo Mais Educação

João Ricardo Cararo Lazaro

Rafael Gué Martini

Jacline de Santana Lins

Maria Luiza Delfes Varela

Rita de Cássia dos Santos Vanderlinde

Introdução

O programa de extensão Educom.Cine: Audiovisual, Educação e Cidadania, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é uma ação de extensão que acontece em parceria com a Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias e iniciou em 2015. O eixo central do programa é a criação de uma cultura de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) (WILSON et al, 2013) na escola, a partir do exercício da linguagem áudio-scripto-visual envolvendo diversos integrantes de seu ecossistema educacional.

Em 2017 a equipe do Educom.Cine realizou oficinas com estudantes do Programa Novo Mais Educação da Escola Albertina, localizada em Florianópolis, no

bairro Vargem Grande. Neste artigo refletimos sobre o trabalho realizado nesse ano, sempre em busca do aprimoramento das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (SARTORI; SOUZA, 2012). Apresentamos também as intersecções possíveis dessa prática com a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), de acordo com o que destaca Soares (2018). Discutiremos a participação das crianças e jovens nas atividades, analisando as possibilidades de transformação social que emergiram da apropriação das tecnologias e de suas experiências com a expressão educomunicativa.

Sobre o Educom.Cine

O Educom.Cine promoveu a produção audiovisual colaborativa por meio de oficinas realizadas no contraturno escolar. O audiovisual foi abordado como uma linguagem que permite trabalhar os aspectos áudio-scripto-visuais (CLOUTIER, 1975) do processo de produção de conteúdos na interface educação/comunicação, sob a perspectiva teórica da educomunicação (SOARES, 2011). As ações desenvolvidas tiveram como objetivos: capacitar estudantes e professoras(es) nas técnicas audiovisuais; possibilitar e incentivar a expressão educomunicativa por meio da arte; produzir um curta-metragem sobre a temática dos Valores Humanos Universais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); integrar o conhecimento dos participantes no processo de ensino-aprendizagem; e difundir os audiovisuais produzidos na escola e comunidade.

Para alcançar esses objetivos, o programa contou com trêsicineiros/as nas áreas de roteiro, arte e edição. Eles atuaram de forma integrada ao programa Novo Mais Educação, supervisionados por uma professora da Escola Albertina e coordenados pelo professor responsável pelo projeto na UDESC. As oficinas atenderam estudantes que apresentaram restrições, ou seja, não atingiram a média necessária para a aprovação em determinadas disciplinas. Também foram contemplados estudantes em situação de vulnerabilidade social, num total de aproximadamente 50 participantes ao longo do ano. A carga-horária das oficinas totalizou 624h de atividades presenciais ao longo do ano letivo.

Houve alguma resistência e evasão entre o público-alvo das oficinas, situação amenizada com a progressiva construção de vínculos, no decorrer das atividades. As estratégias de sensibilização e aproximação utilizadas pelosicineiros

incluíram os jogos cooperativos, a prática de yoga, a escuta ativa constante e o uso da Comunicação Não-Violenta. Os espaços físicos da escola eram escassos e muito disputados, exigindo da equipe muita flexibilidade, diálogo com profissionais da escola e o exercício constante de adaptação. O trabalho buscou influenciar cada estudante no cuidado em relação a si mesmo, sua autoestima, e em relação ao coletivo, exercitando a resolução de questões e conflitos por meio de diálogo e cooperação.

Metodologia

A metodologia foi definida de forma participativa e teve como base o referencial teórico da educomunicação. A principal ação foram as oficinas integradas de roteiro, captação audiovisual e edição de vídeo onde as turmas foram consideradas equipes cinematográficas, com cada participante responsável por uma função. O enfoque foi no aprendizado baseado em projetos, o que “incentiva o aluno a ‘aprender a aprender’ ampliando a capacidade de trabalhar em grupos e permite problematizar questões de forma diversificada e contextualizada” (CONCEIÇÃO, 2014, p.157). O trabalho em equipe teve como meta aprenderem a "fazer juntos".

As oficinas de roteiro desenvolveram a escrita e organização das ideias; a de captação trabalhou o registro de sons e a composição das imagens fixas e em movimento; a de arte exercitou a concepção de cenários, maquiagem e figurinos; a oficina de edição integrou os elementos gráficos, sons, trilhas sonoras e imagens em produtos únicos e de autoria coletiva. Assim foram contemplados todos os aspectos da linguagem áudio-scripto-visual no processo de expressão educ comunicativa por meio da arte¹, que é uma das áreas de ação da educomunicação (SOARES, 2011). A prática das diversas linguagens também contemplou a área da educação para a comunicação, tanto entre os estudantes como destes

1 utilizamos essa expressão como sinônimo da área de expressão comunicativa por meio da arte, para diferenciar a arte coletiva com propósito educacional típica da educomunicação de outras formas de expressão artística autorais e canônicas. Pensando na taxionomia epistemológica do campo, também imprimimos a mesma adjetivação nas áreas da gestão, mediação tecnológica e pedagogia.

com a comunidade escolar. O aprendizado técnico do uso das tecnologias fez parte das ações de mediação tecnológica na educomunicação. O próprio exercício didático das oficinas desenvolveu a pedagogia da educomunicação nos oficinairos. A gestão da educomunicação foi a área de atuação do coordenador da equipe, que renovou as estratégias com base na gestão do projeto nos dois anos anteriores. Por fim, apresentações em eventos científicos e este artigo constituem a nossa reflexão epistemológica sobre o campo.

Nas oficinas os estudantes conheceram diferentes maneiras de se expressar e envolveram-se em produções audiovisuais concebidas e executadas na escola, proporcionando aos participantes um avanço na AMI e na escrita de suas próprias histórias. A auto-expressão é um aspecto metodológico importante que possibilita a "compreensão sobre a diferença entre *ensinar sobre* e *ensinar por meio* da alfabetização midiática e informacional" (WILSON, et ali, 2013, p.60).

A metodologia do programa buscou "produzir mudanças que respondam aos desafios apresentados pela sociedade atual, mobilizada por graves questões relacionadas à vida, à ética, ao planeta, ao trabalho, à convivência entre diferentes, à dignidade humana, entre outros temas" (SOARES, 2011, p.53). Se propôs a fazer isso na perspectiva da educomunicação, preocupada, "essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor" (SOARES, 2011, p. 46).

Alinhado a estes preceitos, o ponto de partida para a temática abordada em 2017 foram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)² e os Valores Humanos³. A partir destes parâmetros, definidos coletivamente pela sociedade em diferentes esferas de participação política, os alunos refletiram sobre as questões pessoais e locais e elaboraram suas conclusões no processo de produção audiovisual colaborativa. Foi valorizada a perspectiva educativa de cria-

2 Os ODS foram lançados em 2016 pela ONU na chamada Agenda 2030, ano-prazo que os países signatários têm para cumprir as metas estabelecidas para cada um dos 17 objetivos definidos (NÓS PODEMOS SC, 2018).

3 De acordo com o Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos (PSSEVH), criado por Sri Sathya Sai Baba (institutosathyasai.org.br).

ção que fundamenta a escolha do tema nas inquietações dos alunos e alunas, passando pela vivência sadia e estimulante de estudantes em um ambiente de múltiplas interações, possibilitando uma transformação, não só no campo educativo, mas uma transformação política e social (CONCEIÇÃO, 2004).

Portanto, na medida que alunos e alunas desenvolvem suas aptidões de expressão e comunicação, também se modifica a maneira como seus valores são estruturados e como vêem o mundo ao seu redor. A metodologia utilizada está alinhada à nova BNCC quanto à competência em educação midiática que preconiza "ser o estudante capaz de dominar os elementos indispensáveis a uma produção midiática qualificada como democrática e participativa" (SOARES, 2018, p.15). A consultoria do coordenador e a equipe vinculada à universidade, que atuou junto aos alunos e direção da escola, se caracterizou como uma curadoria, função também prevista na BNCC, segundo a análise de Soares (Ibid.).

Captação e Edição Audiovisual

As atividades práticas, para a apropriação de conceitos técnicos relacionados à mediação tecnológica na educomunicação, iniciaram com exercícios colaborativos de cobertura audiovisual. A equipe⁴ do Educom.Cine realizou a cobertura de alguns eventos importantes que ocorreram na escola.

A primeira cobertura aconteceu no evento de aniversário de 60 anos da escola, que superou as expectativas da equipe administrativa. Segundo o diretor da escola, os alunos que costumavam "agitar" estas ações oficiais estavam todos envolvidos com as filmagens. A experiência da cobertura e a declaração do professor demonstram que a diversificação de atividades pode aguçar a curiosidade dos estudantes e lhes proporcionar formas alternativas de participação. Essas ações de expressão, principalmente aquelas que implicam o uso de tecnologias, demonstram potencial para a redução dos problemas com a dita indisciplina.

Os jogos escolares anuais contaram também com a equipe cinematográfica no registro de sua abertura (Figura 1), e na gravação de entrevistas com as equipes

4 quando nos referimos à equipe estamos incluindo aí os estudantes, oficinairos e administradores envolvidos.

sobre as expectativas quanto aos acontecimentos da semana que seguiria (Figura 2). Nessa atividade esportiva houve um maior contato entre estudantes, com o estímulo à intersubjetividade e a sociabilidade entre diferentes idades. No registro da abertura dos jogos alternavam na operação da câmera vários participantes do projeto. Sempre que uma nova aluna ou aluno começava a operação da câmera, o/a anterior ensinava como operá-la: qual botão começa e para de gravar, como acionar o zoom e usar o tripé. A prática de incentivar os estudantes a ensinar uns aos outros na rotatividade da operação dos equipamentos promoveu a apropriação das técnicas e processos. Houve a reinvenção de suas aprendizagens, ao buscarem a melhor maneira de explicar como as coisas funcionavam. Em exercícios como estes, vários educandos/as tiveram seu primeiro contato com equipamentos de audiovisual. Cada um registrou de seu ângulo e com um enquadramento diferente as várias etapas do cerimonial.



Figura 1 - Cobertura da abertura dos jogos da escola.

Fonte: Educom.Cine/Maria Luiza D. Varela

Em seguida, os participantes se tornaram uma equipe de reportagem, registrando as impressões de integrantes dos jogos. Neste momento, além das funções de operação e assistência de câmera, claquete e direção, surgiu a figura do repórter e do/a entrevistado/a. Nos meses seguintes, no processo de criação e gravação de um curta metragem, o estudante que experimentou a função de repórter se tornaria o âncora de um programa jornalístico fictício.



Figura 2 - Entrevista com participante dos jogos.

Fonte: Educom.Cine/Maria Luiza D. Varela

Na semana seguinte à abertura dos jogos foi realizada uma oficina de edição de vídeo com o material captado, para o exercício das técnicas de edição. Essa etapa requer da figura do/a editor/a uma grande quantidade de trabalho e conhecimento do material. Para simplificar o processo, a oficina foi organizada em dinâmicas. A primeira dinâmica foi a exibição das filmagens brutas para a turma; a segunda foi a seleção das melhores imagens; e a terceira foi a montagem dos trechos selecionados. Ao final da prática de cobertura colaborativa, todos que participaram haviam experienciado o processo como um todo.



Figura 3 - Oficina de edição de vídeo. Fonte: Educom.cine/joaorlazarro

Roteiro

As oficinas de roteiro promoveram a reflexão sobre os ODS e os Valores Humanos Universais, que são o Amor, a Paz, a Ação Correta, a Verdade e a Não-

-Violência (CAETANO, 2011). Os ODS foram abordados em suas três dimensões: a econômica, a social e a ambiental. Essas temáticas foram integradas desde a perspectiva mais filosófica, dos valores, até a mais pragmática, dos objetivos acordados em nível mundial. Optou-se por trabalhar os Valores Humanos na intersecção com os ODS e as demandas espontâneas apresentadas pelos estudantes.

Os valores são características de uma determinada pessoa, organização ou sociedade, que resultam em como se dá a relação destas com os outros indivíduos e o meio ambiente. Nesse sentido, concorda-se com a perspectiva de que uma crise de valores afeta a humanidade, que manifesta egoísmo, crueldade e violência. Assim, a transmissão dos Valores Humanos é de fundamental importância, pois consiste na base de um futuro mais pacífico e sustentável.

A proposta de uma metodologia que valorizasse a participação, a criatividade e a autonomia dos estudantes, causou estranhamento por parte deles, e também por parte da equipe. Trabalhar numa perspectiva emancipatória exigiu o exercício de abertura e a autocrítica para uma constante reinvenção. O desafio de desenvolver a autonomia proposto aos estudantes resultou no despertar do protagonismo, que rompeu com os padrões da sala de aula convencional. Nesse sentido, as temáticas permearam e foram adubo para o nosso terreno. Os resultados dos encontros foram a colheita de reflexões semeadas por cada participante. Buscou-se várias formas de comunicação para romper com o padrão de emissão de comunicados dos educadores/oficineiros aos estudantes, que em sua maioria estão habituados a apenas acatarem as 'ordens'. O tratamento da turma enquanto uma equipe cinematográfica possibilitou a horizontalidade nas relações dialógicas de educação e comunicação, apoiadas na crítica de Paulo Freire (1975, 1983) à equivocada concepção bancária da educação e da comunicação.

O trabalho em equipe necessário para a realização de um filme formou um ambiente muito propício à co-criação. Esta prática de aprender a fazer junto é considerada um dos sete saberes necessários à educação do futuro, conforme Morin (2000). O fortalecimento de equipes, reunidas em torno da expressão comunicativa, é também a base para a criação e o fortalecimento dos ecossiste-

mas de educomunicação, conceito fundamental do campo, e que deve ser pensado de forma estratégica por sua área de gestão. Segundo Soares (2018) esta perspectiva está contemplada na nova BNCC, divulgada pelo MEC em 2017, o que torna esse trabalho ainda mais relevante, tendo em vista a necessidade das escolas municipais se adequarem aos preceitos da BNCC nos próximos anos.

Nas oficinas de roteiro, apostamos nas técnicas de yoga na aprendizagem para propiciar relaxamento, presença e concentração, o que repercutiu positivamente nas atividades propostas. Foi utilizada a abordagem pedagógica do RYE (Recherche Sur Le Yoga Dans L'Education), com base nas propostas de Flak e De Coulon (2007).

Referente aos ODS, foi encenado na sala de informática da escola um “encontro mundial”, onde “representantes de diferentes países” estavam reunidos para pensar soluções para erradicar a pobreza e a fome no mundo e promover educação e saúde de qualidade (os quatro primeiros ODS). A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo escolheu um país para representar e foi sorteado um objetivo por país. A partir disso, os grupos pesquisaram na internet os argumentos para defenderem os objetivos que estavam representando e o porquê de sua importância. Foi feita a captação de imagens da atividade pelos estudantes, aproveitando para treinar o uso dos equipamentos de audiovisual. A atividade integrou a educação para a comunicação com a mediação tecnológica, numa perspectiva que vai de encontro às competências gerais definidas pela BNCC onde

são contemplados elementos que se relacionam à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre com a expressa recomendação de que isso se faça de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. (SOARES, 2018, p.12)

No decorrer dos encontros seguintes foram realizadas rodas de conversa com os estudantes sobre a injustiça social e fenômenos socioambientais, temas que dialogam com os 12 primeiros ODS (NÓS PODEMOS SC, 2018) e que foram relacionados com os valores humanos universais, na perspectiva de que somos

todos agentes de transformação direta ou indireta da sociedade. Os encontros foram dinamizados com a exibição de curtas metragens relacionados aos temas. Os conteúdos globais tiveram uma releitura local sob a ótica das equipes, numa perspectiva glocal (SILVA, 2002). Buscou-se usar como exemplo a realidade do bairro e da cidade. Por exemplo, no ODS 6 - Água potável e Saneamento, foi realizada uma atividade para reflexão sobre o percurso do rio que passa pelo bairro da escola, desde a nascente até sua chegada no mar.

O curta-metragem

No percurso das oficinas de roteiro os estudantes manifestaram demandas espontâneas que reverberaram suas necessidades, criatividade e angústias e que foram transformadas em um curta-metragem denominado “O Preconceito Perdeu”⁵, cuja sinopse foi definida por eles: Um jornal, chamado Blablabla resolveu cobrir uma guerra entre cores que estava acontecendo na Escola Albertina. No decorrer da reportagem acontecem coisas que, para os estudantes já são cotidianas, mas servirão para todos repensarem se esse é o mundo que queremos para as gerações futuras.



Figura 4 - Still do curta metragem O Preconceito Perdeu.

Fonte: Educom.Cine/Youtube.

5 Curta-Metragem disponível no canal do Educom.cine, no link <http://bit.ly/edcomyoutube>

Na elaboração do roteiro para o curta-metragem, foi realizada uma tempestade de idéias⁶, onde surgiram duas propostas: uma briga entre dois grupos caracterizada como uma guerra de aviões de papel e um jornal televisivo. Em vez de optar por uma delas, agregamos ambas, como indica a sinopse acima. O roteiro resultante foi o de um programa jornalístico de televisão em que é noticiado um conflito com motivações étnico-raciais ocorrendo “ao vivo” na escola. Em meio ao conflito surge uma equipe de conciliadores, falando sobre a importância do respeito aos “Diferentes gêneros, diferentes regiões, diferentes gerações, diferenças étnico raciais, diferentes religiões”. A escrita do roteiro foi coletiva.



Figura 5 - Set de gravação do curta-metragem. Foto: Alice Schmall.

Para o dia da gravação do curta-metragem, além das equipes, tivemos a presença de três convidados especiais. Uma aluna, participante do programa Educom.Cine em 2015, que fez parte dos dois episódios do programa "Luz, Câmera, Educom!"⁷, compartilhou seus conhecimentos com os colegas. Ela ajudou com o uso da claquete, o relatório de câmera de cada cena e também na operação das câmeras e microfones, sendo uma facilitadora experiente presente no set de gravação.

6 Tradução popular do termo inglês *brainstorm*, que consiste em uma dinâmica de grupo em que diversas ideias são expostas para que sejam filtradas, classificadas ou descartadas.

7 Episódios disponíveis no canal do Educom.cine, no link <http://bit.ly/educomyoutube>

O segundo convidado foi um colega da escola conhecido por ser *Youtuber*. Ele participou como ator de um dos grupos “em guerra”, e foi convidado em função de sua “fama”. O que demonstrou uma percepção da estratégia de escolha de elenco praticada pelo mercado cinematográfico, que aposta nas estrelas para valorizar as produções.

A terceira convidada foi uma professora de outra escola da cidade, que entrou em contato com a equipe do Educom.Cine para trocar experiências. Ela estava executando ações relacionadas ao audiovisual em sua escola e necessitava de apoio técnico. Seu contato espontâneo demonstra que há uma demanda reprimida por formação nesta área na educação básica, com professores cientes da relevância dessas ações na formação dos estudantes.

No dia da gravação foi muito importante para a coordenação do coletivo que cada participante assumisse uma função, resultando assim numa mobilização completa do grupo. Segundo Conceição (2014, p.154), “engajar é dar ao grupo um papel preciso, uma obrigação que os torna essenciais”. Parte da equipe trabalhou no preparo do elenco, figurino e maquiagem e outra parte na equipe de gravação, formada por estudantes de diversas idades, com o reforço da aluna experiente como facilitadora do processo, compartilhando seus conhecimentos e demonstrando a importância do protagonismo dos/das estudantes em seu próprio aprendizado.



Figura 6 - Preparação da gravação. Foto: Alice Schmall.



Figura 7 - Funções da equipe de gravação. Foto: Alice Schmall.

O processo de realização do curta-metragem promoveu o aprendizado das técnicas audiovisuais entre os estudantes envolvidos. Os participantes usaram a linguagem audiovisual “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p.9), como prevê a quarta competência geral da educação básica na BNCC. Este é, segundo Soares (2018), mais um exemplo das convergências entre a nova Base e a educomunicação.

O curta-metragem foi finalizado a contento, mas o processo teve vários desencontros. Um deles foi na relação dosicineiros com a escola, motivado por uma diferença de entendimento no caso de um aluno e uma aluna que foram retirados do programa como punição por comportamento inadequado em sala de aula. A expulsão foi realizada sem consulta aosicineiros, que enxergavam a “bagunça” e a “indisciplina” como um sintoma e não como o problema em si. Esses estudantes “bagunceiros” gostavam e se destacavam no programa, mas foram penalizados por um comportamento desenvolvido fora das oficinas. Essa situação quase inviabilizou a posterior exibição do curta metragem, pois um dos estudantes envolvidos se sentiu profundamente decepcionado e num primeiro momento não autorizou o uso de sua imagem. Felizmente, após muito diálogo, ele concordou. Nesse sentido, destacamos a importância de um espaço de empatia e diálogo na escola, onde determinadas situações possam ser

vistas por ângulos diferentes. A educação e comunicação dialógicas devem ser também um exercício básico para a docência compartilhada.

Resultados e Reflexões

Por meio das oficinas de criação em audiovisual os estudantes entraram em contato com diferentes maneiras de expressarem-se, utilizando a linguagem áudio-scripto-visual. Se envolveram em produções audiovisuais concebidas e executadas na escola, pautadas pelos acontecimentos, o cotidiano, e as situações-problema do local, participando de uma prática de produção artístico-cultural. A comunidade escolar notou a presença e as movimentações do programa, causando curiosidade e fomentando o interesse de outros estudantes no projeto que, apesar de acontecer pelo terceiro ano consecutivo, possui uma lista de interessados sempre maior que a capacidade de atendimento. Situação que indica espaço para maiores investimentos na área por parte do poder público.

Professores, professoras e coordenação da escola relataram que o programa produziu mudanças no comportamento dos estudantes em relação ao interesse e participação na vida escolar, com o desenvolvimento da autoestima e fortalecimento dos vínculos com a comunidade local. A presença e atuação de um projeto fundamentado na educomunicação resultou em experiências surpreendentes. Os estudantes considerados “problema”, se revelaram cheios de talentos e potencialidades.

De maneira proativa, consciente e dialógica, foram realizadas Práticas Pedagógicas Educomunicativas de relevância, para que todos e todas pudessem se apropriar da linguagem áudio-scripto-visual. Os participantes desenvolveram suas aptidões para “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p.9).

O curta-metragem “O Preconceito Perdeu” foi apresentado para a comunidade na Festa da Família da escola, no XI Seminário de Diversidade Étnico-racial da

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e na II Mostra Audiovisual do Congresso de Educação Básica de 2018, no mesmo município. Uma demonstração do potencial de alcance da produção artístico-cultural escolar.

No seu terceiro ano de realização consecutiva, o Educom.Cine conseguiu resultados importantes. Em 2017, a integração ao programa Novo Mais Educação, segundo a própria coordenadora do programa na escola, promoveu sua ressignificação no sentido de passar a ser uma atividade atrativa, ao invés de uma atividade extra que os estudantes tinham que participar obrigatoriamente.

Essa percepção nos levou a refletir sobre a urgência e importância de políticas públicas no que tange a promoção da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), em especial as estratégias de valorização da auto-expressão. A nova BNCC aponta no sentido de integrar a educomunicação em definitivo às atividades de aprendizagem na escola. Acreditamos que experiências como o Educom.Cine possam ser replicadas em escala com a curadoria de educadores em outras escolas ou redes escolares, de acordo com as perspectivas apontadas pela análise de Ismar Soares:

A proposta que mantemos e socializamos é levar à base curricular brasileira, no espaço de ação das secretarias municipais de educação, as ideias inovadoras de Anísio Teixeira e Paulo Freire, no sentido de construir projetos de educação que resgatem o protagonismo do professor e do aluno no chão do sistema educativo, pelo cumprimento dos dispositivos legais abertos a uma comunicação dialógica e participativa, como as identificadas e transcritas neste artigo. É o que denominamos “educomunicação possível”. (2018, p.23)

Percebemos que a visível desmotivação, a “bagunça” e a indisciplina dos estudantes são um sintoma, e não o principal problema da educação escolar. Afinal, sinalizam para a necessidade deles se expressarem de alguma maneira, e o envolvimento na realização de produtos criativos podem suprir esta necessidade e acalmar os ambientes, a ponto de propiciar os subsídios para uma melhoria na aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ver. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>, acesso em 17 de setembro de 2018.

CAETANO, D. S. D. Educar com o coração. *Evidência*, v. 7, n. 7, p. 53–62, 2011.

CLOUTIER, J. *A Era de EMEREC* ou a Comunicação Áudio-scripto-visual na hora dos self media. 2a ed. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa, 1975.

CONCEIÇÃO, Nádya Souza. *Aprendizagem baseada em projetos: uma teoria educacional aplicada à educocomunicação*. In: SARTORI, Ademilde. *Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos: Diálogos sem fronteiras*. Florianópolis: Dioesc, 2014. p. 149-159.

FLAK, Micheline; DE COULON, Jacques. *Yoga na Educação: integrando corpo e mente na sala de aula*. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2a ed. Porto: Afrontamento, 1975.

_____, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Brasília, DF: Cortez; UNESCO, 2000.

NÓS PODEMOS SC. *Portal do Movimento Nacional ODS: Nós Podemos Santa Catarina - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <<http://nospodemos-sc.org.br/>>. Acesso em: 23 maio. 2018.

SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. DE. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educocomunicativa na educação infantil: Contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, v. 10, n. 10, p. 30–37, 2012.

SILVA, B. *A Glocalização da Educação : da escrita às comunidades de aprendizagem*. O particular e o global no virar do milênio: Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5o Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Anais...Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

SOARES, I. DE O. *Educomunicação - o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, v. 23, n. 1, p. 7-24, 7 jun. 2018.

WILSON, C. et al. *Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Sobre os autores

João Ricardo Cararo Lazaro - Ministrante de Oficinas de Audiovisual, Produtor Audiovisual e Bacharelando em Artes Visuais no CEART/Udesc. E-mail: joaorlazaro@gmail.com

Rafael G. Martini - Doutorando em Educação pela Universidade do Minho, professor da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC e vice-líder do grupo de pesquisa Educom Floripa. E-mail rafael.martini@udesc.br

Jacline de S. Lins - Graduada em Serviço Social pela Univ. Federal de Santa Catarina. Capacitação para Trabalho Social com Famílias. Facilitadora de oficinas de educomunicação. E-mail: jaclinelins@gmail.com

Maria Luiza Delfes Varela - Licenciada em Pedagogia pela UNIASSELVI, arte educadora com formação para o Desenvolvimento Sustentável pela Carta da Terra Internacional e UNIPAZ. E-mail: mluizavarela@gmail.com

Rita de C. dos S. Vanderlinde - Mestre em Neurociências (UFSC), professora da Rede Municipal de Florianópolis onde coordenou, em 2017, o Programa Novo Mais Educação em sua escola. E-mail: rcassiavanderlinde@gmail.com

A produção audiovisual na escola e seu protagonismo

Lília Maria Guimarães
Vanessa Matos dos Santos
Rose Mary Kern Martins
Diva Souza Silva

Muitas palavras carregam em si uma variedade de definições, inclusive existem aquelas que "todos acreditam saber o que é", mas, muitas vezes, não são definidas com precisão pelo falante. Nessa esteira, podemos incluir o vocábulo "comunicação", que de acordo com Rodrigues:

carrega uma ambigüidade não resolvida em seu significado original, cuja origem etimológica advém do substantivo latino *communicationem*, que significa 'ação de tornar comum'. Sua raiz é o adjetivo *communis*, comum, que significa 'pertence a todos ou a muitos', e o verbo *comunicare*, que significa 'tornar comum', 'fazer saber', aproximando o termo tanto da idéia de compartilhar quanto de transmitir. 'Pertence a todos ou a muitos', contudo, parece conferir ao termo uma intenção adicional à preconizada pelas teorias do

início do século XX, que dão à comunicação um significado próximo a poder (RODRIGUES, 2010, p. 18).

Assim, definir comunicação não é algo simples, sendo esta estudada por diversos vieses em diversas disciplinas, tais como filosofia, sociologia, psicologia, entre tantas outras. Ela ganhou mais sentidos ainda com a chegada das tecnologias, que possibilitaram aos indivíduos terem suas vozes ouvidas e proliferadas (ARMAND; MATTELART, 2014; MARTINO 2009). Afinal, o ato de comunicar está intimamente ligado às possíveis ferramentas que propiciam esta ação, em outras palavras, o contínuo avanço tecnológico traz à tona indagações epistemológicas que anteriormente ao seu surgimento eram impensáveis. Isto posto, em nosso processo de transição de uma cultura baseada no registro oral e escrito para uma cultura nomeadamente digital e imagética há uma ressignificação da inteligência, o que implica em novas potencialidades e dificuldades para os falantes.

Como pontua Kenski, (2009, p. 653), os meios já estão em toda parte e as pessoas já estão conectadas o tempo todo entre si, possibilitando “a realização de trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável”. Este fenômeno proporcionou aos indivíduos deixarem o papel de apenas receptores e se tornarem ativos, críticos, participativos, por conseguinte, consumidores cada vez mais exigentes, o que impactou diretamente no comportamento de mercado, por exemplo, o qual, antes de lançar um produto, pesquisa o interesse do público.

Acresce que a sala de estar ampliou-se para uma sala global, pois não é mais formada apenas pela família e amigos, as portas estão abertas para quem quiser entrar. Aquela famigerada discussão familiar ou entre amigos sobre a programação da televisão não precisa esperar o encontro no trabalho ou na escola, ela pode acontecer em tempo real, enquanto se assiste à programação - filme, série, jogos, etc. - se debate sobre nas redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*, por exemplo. O tempo e o espaço se fundem.

Neste sentido, entende-se que a comunicação é um direito democrático e um dos pilares que sustentam a nossa sociedade, seja por meio oral, escrito, na forma de arte, ou independente do meio.

Somos sujeitos comunicadores enraizados historicamente num contexto sócio-cultural. É a partir desse nosso existir que elaboramos nossas autorias comunicacionais em diferentes graus e modos de consciência, de saber, de atuação como pessoas, ao mesmo tempo emissoras e receptoras, nas tramas do processo comunicacional de cultura (FURASI, apud BELLONI, 2009, p. 13).

Entretanto, apesar de este comportamento ser comum para muitos, a liberdade de produzir e receber informações é negada a uma parcela da população, visto que a competência dos falantes, como já dito, está ligada ao acesso às e ao conhecimento sobre as ferramentas que possibilitam o poder de comunicar. Nesse sentido, as dificuldades referem-se ao acesso às tecnologias que não é igualitário, uma vez que estas são sentidas e utilizadas de maneiras distintas, nas diversas estâncias sociais. Em outras palavras, para Vieira-Pinto, (2005), a integração das tecnologias tende a acontecer de maneira desigual, alguns poucos a dominam, enquanto a maioria tem acesso a elas precariamente, quase sempre em suas versões menos modernas.

A nova natureza de uma sociedade, assim, não está mais ligada às suas riquezas naturais ou aos artefatos industriais, mas como esta utiliza as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC (computadores, *smartphones*, e-mail, etc.) bem como do conhecimento que possui.

A força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional à sua capacidade para aprender - uma combinação das capacidades dos indivíduos e das instituições da sociedade (PAPERT, 2008, p. 13).

Mais que aprender, comunicar. No que tange ao impacto que as NTIC causaram e causam na área de comunicação, estas têm abalado o *status quo* dos grandes veículos antes os “únicos que comunicavam”, visto que a produção e consumo de informações ganham novos sentidos, sendo a quantidade de páginas criadas na *Internet* e de usuários destas novas tecnologias na casa dos bilhões (BRUNNER, 2004).

Este novo modelo de sociedade, que interage virtualmente, é estudada pelos autores Castells (1999) e Lévy (2010). O primeiro a denomina de “sociedade em rede”¹, o segundo de “cibercultura”², constituída de computadores e pessoas, que se apropriam de artefatos tecnológicos ligados à *Internet* e interagem, comunicam, criam informações e conhecimento, mesmo com pouca habilidade nas áreas de comunicação e de informática, independentemente de onde estejam geograficamente, configurando uma nova concepção espaço-temporal (AMANTE, 2013). Destarte, a comunicação não é um processo linear, mas um processo social, que distribui e regula a sociedade como um grande organismo (ARMAND, MATTELAR, 1999).

Neste sentido, as NTIC também podem ser definidas como uma escola paralela, que, inclusive, podem ser mais interessantes que a escola propriamente dita, que deixou de ser o único meio de informação e conhecimento, na qual as crianças desenvolvem habilidades, tais como: aprender a trabalhar em conjunto, serem mais autônomos (BÉVORT, BELLONI, 2009). Diante deste novo perfil tecnológico, no qual a sociedade se insere e vive, Belloni questiona:

[...] como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês? A esta questão acrescenta-se outra ainda mais crucial e urgente: como pode a escola pública assegurar a in-

-
- 1 “essa configuração topológica, a rede, agora pode ser implementada materialmente em todos os tipos de processos e organizações graças a recentes tecnologias da informação. Sem elas, tal implementação seria bastante complicada. E essa lógica de redes, contudo, é necessária para estruturar o não-estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não-estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana (CASTELLS, 1999, p.78).
 - 2 Conceituando, sucintamente, [...] “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”, o qual, também chamado de rede, [...] “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, incluindo a infraestrutura e também as informações nela contida (LÉVY, 2010, p.17).

clusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão de futuros ciberanalfabetos? (BELLONI, 2001, p.8)

Como aponta Castells (2001), o modelo atual de educação é incapaz de introduzir os alunos no leque de opções tecnológicas que se apresentam hoje, para que estes as utilizem muito além da sua função instrumental. Na própria LDB de 1996, mesmo com seus avanços, predomina a visão de educação tradicional³, visto que sua proposta não é inovadora, se considerar os desafios atuais da educação, a inserção das tecnologias nas escolas, por exemplo.

o fim da instrução não é unicamente saber ler, escrever, contar para poder ser um bom trabalhador, mas também dispor dos meios indispensáveis para ser um bom cidadão, para estar em condições de compreender leis, de compreender e defender seus direitos [...] (BOURDIEU, 1997, p. 96).

Dito isso, neste trabalho, defende-se que o uso do audiovisual, mais especificamente a produção de vídeo, pode transformar o ambiente escolar. Uma vez que a produção audiovisual tem ganhado cada vez mais espaço nesse terreno de produção de informação e conhecimento, vide o grande acesso que alcançam os vídeos da plataforma *YouTube*, sobre os mais diversos assuntos. Logo, diante este cenário, por que não utilizar essa ferramenta para a educação?

Comênio (1592-1670) foi um dos primeiros estudiosos a utilizar elementos ilustrativos em suas aulas, pois defendia que o ato de aprender está intimamente ligado às experiências sensoriais, assim, condenava a postura de ensino apenas verbalizada e abstrata. Deste modo, pode-se dizer que ele foi o pai do audiovisual, o qual, em seu conceito técnico, abrange os recursos que utilizam os sentidos da audição e visão, e também aqueles que utilizam apenas um deles, ou seja, a visão ou a audição, para fins educativos (SANTOS, 2013), tais como o cinema, a televisão, o vídeo, entre outros. Ademais, o autor foi um dos primei-

3 “Entende-se por educação tradicional aquela que o professor expõe os conteúdos e os alunos seguem atentamente, em estruturas que pouco ou nada se modificaram, como é o caso da sala de aula, que continua disposta da mesma maneira.

ros estudiosos a se preocupar com uma educação igualitária e defendia que as crianças também são dotadas de inteligência e aptidões. Na mesma esteira de pensamento está Herbart (1776- 1841), o qual também entendia que as aulas, quando ilustradas, proporcionavam um ensino mais significativo e concreto para os alunos (SUBTIL; BELLONI, 2002). Neste sentido, a relação entre a educação e a linguagem audiovisual é inegável, principalmente na sociedade contemporânea, que tem sido cada vez mais povoada por imagens e sons (SANTOS, 2013).

Voltando um pouco na história, o cinema foi um dos primeiros audiovisuais a se relacionar com o campo educacional. Esse gênero, nas primeiras décadas do século XX, conquistou considerável popularidade e se tornou o grande “espetáculo das massas”. Entretanto, essa característica era vista por muitos estudiosos e religiosos da época como algo negativo, pois acreditavam que o cinema tinha o poder de “corromper” os cidadãos, principalmente crianças e jovens. As produções de comédia, drama, por exemplo, eram os principais alvos das críticas, pois poderiam provocar o riso e “pequenas fissuras” na moral, sendo chamado, portanto, de cinema “mal” (MORETTIN, 1995).

Assim, as discussões sobre cinema e educação foram propostas por Joaquim Canuto Mendes de Almeida, Manuel Bergstmm Lourenço Filho, Edgar Roquete Pinto, Fernando de Azevedo, entre outros estudiosos, na tentativa de amenizar as “mazelas” (uma vez que acreditavam que a sétima arte rompia com a moral dos indivíduos, podendo refletir negativamente na sociedade) que o cinema comum provocava. Como consequência foi proposto a implementação do cinema do “bem” com filmes produzidos para fins educativos, com viés humano, social, cultural, científico, etc. Portanto, foi a partir deste cenário que surgiu a proposta do Cinema Educativo, que foi o pioneiro das tecnologias audiovisuais pensadas como ação pedagógica.

Desse pensamento, nasceu um dos primeiros estudos sobre a utilização do cinema na educação, o livro *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil*, do advogado Joaquim Canuto Mendes de Almeida, em 1930. Além desta obra, várias revistas pedagógicas, tais como Revista de Educação, Boletim da Educação Pública, entre outras, tam-

bém apoiavam a inserção do cinema na grade curricular das escolas, com a publicação de diversos textos e artigos sobre o assunto.

Um dos graves problemas no país naquela época era o modelo educacional, tanto o formal, obrigação do Estado, ofertado nas escolas, quanto à educação da família e de outras instituições sociais de que o indivíduo participava. Além do mais, por ser considerado um “desvirtuador” dos indivíduos, o cinema comum sofria intensa censura, as produções eram rigorosamente fiscalizadas, de acordo com o Decreto 18.527, de 10 de dezembro, de 1928, e muitas vezes proibiram filmes de serem exibidos (RIZZO JUNIOR, 2011; MORETTIN, 1995). “A disciplinarização deveria ser imposta, pois somente assim seria possível o cinema educativo inculcar nas crianças o ‘valor’ do trabalho e da ‘solidariedade’ (MORETTIN, 1995, p. 15).

É importante ressaltar que estes estudiosos, em especial Almeida (1930), propunham que o Cinema Educativo poderia alcançar não só crianças e jovens que estavam na escola, mas a população em geral, inclusive os analfabetos. Todavia, a educação que o autor propunha não era para uma transformação social, mas para manter o *status quo* da sociedade daquela época, no que se refere aos seus privilégios e costumes.

A força física do cinema é observável nas modificações psicológicas, fisiológicas e patológicas que uma fita pode produzir no homem. Findo o espetáculo, o espectador adquiriu um progresso intelectual, correspondente às novas noções das coisas que acaba de conhecer pela tela, e, dominado pela excitação de ânimo que as cenas lhe infundiram, está pronto para seguir pela imitação a moralidade da fita. Na primeira oportunidade em que surja à frente desse indivíduo uma situação que se assemelhe, mesmo remotamente, à da tela, há de lhe ocorrer, consciente ou inconscientemente, a respectiva solução cinematográfica, como uma que já viu, ao menos uma vez na vida, dar bom resultado. Assim os exemplos do cinema frutificam (ALMEIDA, apud RIZZO JUNIOR, 2011, p. 38).

Além disso, é válido dizer que grande parte dos estudos realizados sobre o audiovisual na educação ganha destaque, principalmente nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, quando percebeu-se sua eficácia e eficiência como meio para o treinamento de homens e mulheres que seriam enviados para a Guerra, alcançando resultados positivos, muito além do esperado, principalmente, no ensino de língua estrangeira. Com base nestes resultados, iniciaram-se várias pesquisas, debates, publicações, etc. sobre o tema, muitos deles fomentados por instituições como a UNESCO (SUBTIL; BELLONI, 2002).

Não por acaso, o trabalho realizado pelos pedagogos naquela época influencia até hoje quando se fala em audiovisual e educação, tanto no que se refere à sua utilização na escola, quanto à formação dos professores. Desde aquele tempo, enfatizava-se sobre a importância de o professor levar o cinema para a escola e a escola para o cinema, na tentativa de dar a ele um caráter diferente de apenas uma produção da indústria cultural (RIZZO JUNIOR, 2011).

No entanto, apesar de a escola não ter demorado a incorporar o audiovisual em seu cotidiano, não se pode dizer que esta incorporação contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que o audiovisual está ligado, mais especificamente o cinema, no cotidiano da escola, muito mais ao lazer, ao entretenimento e para preencher espaços vazios, que à educação propriamente dita (FERRÉS, 1996, MÓRAN, 1995).

No contemporâneo, além do cinema, do documentário, etc., os vídeos digitais têm ganhado cada vez mais espaço, se tornando produções cada vez mais populares, produzidas principalmente pelos jovens, em razão da facilidade que hoje se encontra para veicular estes vídeos, através das redes sociais como o *Facebook* e plataformas como *YouTube*, os quais alcançam grande número de acessos. Em sua maioria, estes vídeos são frequentemente utilizados para entretenimento, mas eles também podem ser aplicados pedagogicamente, sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem (MALHEIROS, 2016). Ademais, quando o vídeo é utilizado apenas para entreter, ou para preencher um horário “vazio”, o professor, o aluno e a escola como um todo perdem toda a sua potencialidade. Como aponta Ferrés (1996, p. 5), o vídeo deve ser incorporado à escola “para se adequar às radicais mudanças sociais que gera-

ram um novo tipo de pessoa”, visto que o aluno que a escola recebe hoje não é o mesmo de outrora.

Este recurso, quando assim explorado, torna-se uma excelente ferramenta, proporcionando ao aluno: conhecer realidades diferentes, conhecer novas fontes de informação, despertar a curiosidade, a motivação e o desejo de pesquisar, de aprofundar o conhecimento sobre os temas estudados, etc. Em adição, o vídeo também ilustra, conta, explica temas mais complicados, apresentando alternativas diferentes de entendimento sobre determinado assunto, entre tantas outras possibilidades.

Desta maneira, além dos benefícios para o aluno, a sua utilização em sala de aula possibilita ao docente assumir o papel de mediador e não apenas transmissor de conteúdo, estar mais próximo da realidade de boa parcela de seus alunos e proporcionar àqueles que têm pouco acesso às tecnologias um novo modo de aprender, de comunicar e de entender o mundo. Além de se tornar mais críticos e observadores quanto às mídias audiovisuais.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MÓRAN, 1995, p.28).

Ainda corroborando com este assunto, para Ferrés (1996) e Mórán (1995), a tecnologia do vídeo pode oportunizar o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre aluno-aluno, professor-aluno e a descoberta de novas maneiras de se expressar. “A câmera de vídeo torna possível uma aprendizagem dinâmica [...], em que os alunos se sentem implicados como criadores ou pelo menos, como sujeitos ativos” (FERRÉS, 1996, p. 36). Por sua vez, para Mórán o vídeo seria utilizado como um processo de expressão, de protagonizar:

A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a

realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos (MÓRAN, 1995, p.31).

Assim como o giz, a lousa, os livros, esta ferramenta tecnológica pode proporcionar ao professor a descoberta de novas metodologias de ensino, renovando suas práticas pedagógicas, além de proporcionar aos alunos um lugar mais ativo em sala de aula, ampliando seu processo de ensino-aprendizagem, visto que o vídeo tem a capacidade de motivá-los, implicá-los no processo.

É válido dizer, brevemente, que muito se espera das novas tecnologias em sala de aula, muito se cobra dos professores, para estarem atualizados e serem capazes de utilizar as tecnologias e todas as suas potencialidades. Porém, as discussões sobre metodologias pautadas nas tecnologias ainda não são parte da grade curricular de muitos cursos de formação docente (SAMPALIO, LEITE, 1999). Ademais, o professor ainda encontra muitas barreiras, uma delas é a permanência da escola em suas velhas estruturas, os projetos pedagógicos impostos pelo Estado e Municípios, por exemplo, nem sempre proporcionam ou não estimulam a reflexão e mudança na sua prática pedagógica. Neste sentido, pensar a educação para as crianças e jovens sempre foi um grande desafio para a escola, principalmente na figura do docente, bem como para a implementação de políticas públicas que atendam as necessidades em sua totalidade. Para o docente, por não possuir as mesmas habilidades e conhecimento das tecnologias que as crianças e os jovens, para os quais tecnologia é algo natural (TAPSCOTT, 2010); para a segunda, o desafio de proporcionar a toda população, seja criança, jovens e adultos, o acesso e o convívio na cibercultura.

Logo, as escolas, bem como outros espaços educacionais, deveriam desenvolver conhecimento para impactar a comunidade que está dentro e fora dos seus muros. Com o intuito de se transitar de uma situação autoritária para uma situação participativa, tanto nos ambiente formais quanto nos ambientes informais de educação, bem como para diminuir as mazelas de um povo, há de se pensar em uma revolução educacional. Neste sentido, esse presente estudo defende que o caminho para o desenvolvimento de uma nação, indubitavelmente, passa pela educação, assim sendo, acreditamos que o modelo de educação que

visa formar sujeitos críticos, considerando o conceito de criticidade como, conforme afirma Rancière (2005), tornar audível aquilo que antes era reconhecido apenas como ruído, é indispensável. Ademais, sublinhamos que a educação crítica perpassa pela realidade de cada sujeito particular, ou seja, educar é mais do que decorar dogmas científicos, educar criticamente é trazer a criticidade da ciência para a realidade desses sujeitos que maiormente são excluídos da partilha econômico-social.

Por fim, é neste viés que esta pesquisa se ampara ao propor que o audiovisual proporcione a alunos, professores, funcionários da escola, a partir de oficinas de criação de vídeos, por exemplo, vivenciar um processo de aprendizagem que pode ser tecido no momento dos encontros, não suficiente, no qual todos possam participar e decidir coletivamente os caminhos que seguirão para a produção de um filme, de um documentário, à guisa de exemplo. Assim, busca-se que os indivíduos que participam daquele lugar, a escola, experimentem novas e diferentes relações com as imagens para além daquelas que estão acostumados, tanto no cotidiano, quanto no contexto escolar.

Referências

- AMANTE, L. Tecnologias e educação: novas possibilidades ou novas desigualdades. In: CAVA-LHEIRI, Alceu; ENGEROFF, Sérgio Nicolau e SILVA, Jolair da Costa. *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. 1. Ed. Santa Maria: Biblos, 2013. (p. 159-180).
- BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados. 2001.
- BÉVORT, E. & BELLONI, M.L. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan 2018.
- BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, JuanCarlos (ORG.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo, Cortez.UNESCO, 2004.
- CASTELLS, M. (1999). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3. São Paulo: Paz e terra.
- FERRÉS, J. *Vídeo e Educação*. 2ª ed. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KENSKI, V. M. *Educomunicação e comunicação: interconexões e convergências*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MALHEIROS. R. et al. *Vídeo processo: ferramenta de equidade no ensino*. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16 n.1 2016 1085–1089 doi: 10.1111/1471-3802.12253. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12253>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- MARTINO. L. M. S. *Teoria da comunicação: idéias, conceitos e métodos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2014.
- MORÁN, J. M. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação & Educação, n.2, p, 27, 1995.
- MORETTIN, E. V. *Cinema Educativo: uma abordagem histórica*. Comunicação e Educação, São Paulo, set./ dez., p.13-19. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36171/38891>. Acesso em: jan de 2018.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: Ed 34, 2005.

RIZZO JÚNIOR, S. A. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Universidade de São Paulo. (USP), SP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12092011-154616/pt-br.php>. Acesso em: 05 fev. 2018.

RODRIGUES, D. M. *O direito humano à comunicação: igualdade e liberdade no espaço público mediado por tecnologias*. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo (USP), SP, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/liliaguima/Downloads/Diss_Diogo_Moyses_FINAL.pdf. Acesso em 15 dez. 2017.

SANTOS, V. M. *Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem*. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, SP, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104781/santos_vm_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 ago. 2017.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SUBTIL, M. J.; BELLONI, M. L.; 2002. *Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões do uso dos audiovisuais na escola*. In: BELLONI, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, p. 27-46.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de Tecnologia*. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005.

Sobre as autoras

Lília Maria Guimarães - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU); Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela UFU (2016) e Licenciada em Letras - Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas Literaturas pela UFU (2011). Membro do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: liliaguima@ufu.br.

Vanessa Matos dos Santos - Doutora em Educação Escolar pela UNESP (2013); Doutora em Meios e Processos Audiovisuais pela USP (2017) e Mestre em Comunicação Midiática pela UNESP (2007). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU) com atuação da graduação em Jornalismo na mesma instituição. Pesquisadora do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: vanessamatos@ufu.br.

Rose Mary Kern Martins - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU); Especialista em Educação Especial Deficiência Mental pela UNIRIO (2013) e Graduada em Pedagogia pela UFJF (2011). Membro do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: kkern9@hotmail.com.

Diva Souza Silva - Doutora em Educação pela UFMG (2010); Mestre em Comunicação Social pela UMESP (2002). Docente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU) com atuação na Graduação na mesma instituição. Coordenadora do GTECOM. Uberlândia – MG. E-mail: diva@ufu.br.

1.3 Trajetórias educacionais na América do Sul



“Educomunicación en clave de Interculturalidad”. Propuestas formativas en educación para los medios, a partir de 3 experiencias en comunidades indígenas del sur de Venezuela.

Fernando Carias Pérez

Actualmente las culturas indígenas del mundo corren peligro de desaparecer. Esta afirmación no solo se sustenta sobre una visión biológica de la existencia, sino que también, el riesgo se basa en el aspecto cultural, sustentado principalmente en los diferentes idiomas y lenguas propias que poco a poco se apagan. La oralidad, en muchos casos, significa la más preciada herencia que una generación puede ofrecerle a la siguiente. Si un idioma desaparece, muere la cultura.

La vulnerabilidad de los aspectos lingüísticos suele ser un tema recurrente y de profunda reflexión dentro de las comunidades indígenas, sin embargo muy poco se hace en la búsqueda de mecanismos para la preservación de las lenguas. En algunos casos el modelo de educación intercultural bilingüe, propio de algunos países latinoamericanos, no ha podido dar respuestas definitivas

y oportunas al problema. Hoy en día cada vez más, los grupos étnicos se comunican mediante los idiomas oficiales nacionales como el castellanos, el portugués, el inglés, etc. siendo el desuso y la vergüenza étnica las razones más comunes para el abandono de su identidad cultural oral.

Por otro lado hemos asistido en los últimos años al advenimiento de una nueva forma de entender los fenómenos de la comunicación, la cual supera la idea, ya caso anacrónica del emisor-receptor como paradigma y en donde los medios, sean estos analógicos o digitales, están tomando un importante papel.

Igualmente hemos visto como estos pueblos indígenas comienzan a apropiarse de ciertas formas de representación mediática "dejándose ver" en páginas Web, redes sociales como Facebook, Twitter, Instangram e incluso ya poseen medios propios de carácter comunitarios como pequeñas radios y televisoras locales. Estas realidades se suponen intrascendentes si no vienen acompañadas de iniciativas y proyectos de carácter endógeno que permitan poner al servicio de estas culturas los medios de comunicación de manera crítica y con miras de poder ser utilizados en función de potenciar sus procesos de etnodesarrollo y revitalización cultural. En esta trama, la educación juega un papel fundamental, sobre todo en lo referido al modelo educativo intercultural, ese que en la teoría, pregona el diálogo entre culturas y permite aproximaciones pertinentes a la realidades de estas comunidades ancestrales. Justamente la educación y su papel de mediadora, permite concebir proyectos de índole formativo que ayuden a la revalorización de la culturas a partir de iniciativas vinculadas a las edades tempranas de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

En esta línea, la siguiente investigación propone a partir de prácticas asociadas a la Educomunicación (Parra, 2000; Hernández Díaz, 2007; Aparici, 2010), la posibilidad de formar de manera pertinente, reflexiva y crítica a estudiantes indígenas de 3 comunidades indígenas al sur de Venezuela.

La investigación propone la realización de talleres formativos para generar contenidos de carácter pedagógico sobre sus culturas, así como reflexionar críticamente sobre los medios de comunicación social, en un ejercicio que supone al mismo tiempo auto-reconocerse, promoviendo y resguardando elementos

socio-culturales que corren el riesgo de desaparecer, sobre todo lo vinculado al idioma propio.

Igualmente este trabajo dio indicios sobre el rol de los medios de comunicación social y como estos pueden funcionar como dispositivo mediático en los procesos de revitalización cultural en contextos de pueblos y comunidades indígenas, asumiendo a la educomunicación como disciplina dínamo de los posibles espacios de transformación y cambio social (Oliveira Soares, 2011).

El proyecto, la investigación y las comunicados participantes

Este proyecto y en consecuencia la investigación, se realizaron entre los años 2015 y 2016, gracias al apoyo de CONATEL (Comisión Nacional de Telecomunicaciones) de Venezuela, según Resolución aprobada por el Directorio de Responsabilidad Social en sesión ordinaria N° 264 del 17/09/2014; tras haber ganado el concurso de la Primera Convocatoria Nacional de Proyectos en 2014.

En tanto su justificación las razones que motivaron esta investigación se fundamentaron en: a) la escasa investigación científica encontrada sobre el fenómeno de las TIC, los medios de comunicación social y la Educomunicación en el contexto de las comunidades y pueblos indígenas de Venezuela y el continente americano. b) El abordaje crítico de aspectos explícitos e implícitos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe venezolano. c) La necesidad de crear teoría a partir de estudios empíricos y gnoseología sobre la Educomunicación y la Educación para los Medios, disciplinas en pleno auge. Y d) según los lineamientos de la UNESCO, la urgencia de crear y generar propuestas en Educación para los Medios mediante la alfabetización mediática y el uso de las TIC, dentro del marco de la interculturalidad bilingüe.

Los resultados de este estudio permitieron, por un lado, ofrecer aportes teóricos y empíricos útiles para la comprensión del fenómeno de las TIC y los medios de comunicación social en el ámbito de la interculturalidad bilingüe en pueblos indígenas de la Guayana venezolana, a través de la Educación para los Medios (alfabetización mediática y uso de las TIC). Por otra parte, los resultados del estudio fueron utilizados por los mismos indígenas Pemón, Ye'kuana y Eñepá de

las comunidades donde se realizó esta investigación, en tanto ofrecen técnicas y estrategias de manejo de las TIC, para abordar y resolver sus propios proyectos y problemas socio-educativos y etno-culturales específicos *in situ*, desde el contexto de sus comunidades. Todo ello significaría: a) una novedosa mirada (desde adentro), de la perspectiva de lo indígena y su cosmovisión; b) la promoción de su historia local, lengua, tradiciones, prácticas milenarias, artesanía, etc., y c) reforzar su etno-identidad mediante la activa proyección global de su cultura, en lugar del actual consumo pasivo de los productos culturales globalmente impuestos por los mass media.

Las comunidades participantes

Comunidad Kiripipón (El Temblador) – Etnia Eñepá.

Esta comunidad Eñepá se ubica en el extremo occidental del estado Bolívar (Venezuela), aproximadamente a 80 kilómetros de Caicara del Orinoco, capital de municipio Cedeño. Se accede a través de la carretera nacional (troncal 12), hacia los Pijiguaos, mediante una angosta trocha de tierra que cruza grandes extensiones de haciendas ganaderas. La comunidad no cuenta con más de 300 habitantes; posee un sistema de paneles fotovoltaicos aportados por CORPOELEC, que proveen energía suficiente para la carga del teléfono de la comunidad, teléfonos celulares de algunos habitantes del sitio, computadores portátiles, luz nocturna (sólo en algunos puntos) y uso de la TV satelital comunal.

Por su cercanía a Caicara, en ciertos sitios se puede acceder a servicio de telefonía móvil (Movilnet). La mayoría de las casas posee un pequeño conuco. Igualmente, hay un conuco comunitario, ubicado a unos 400 metros del grupo de viviendas. Además, el sitio cuenta con una pequeña infraestructura construida por la comunidad, que tiene como intención convertirse en un nodo comunicacional. Cuentan con computadores portátiles, cámaras fotográficas, mesas, sillas, etc. y están a la espera de los equipos para conexión satelital a Internet. El proyecto es promovido por una ONG venezolana dedicada al trabajo con comunidades indígenas, llamada Causa Amerindia Kiwxi.



Foto 1: Boca Comunidad indígena Kiripipón. Autor: Fernando Carias Pérez

Comunidad Boca de Ninchare – etnia Ye'kwuana¹.

Está ubicada a 5 horas aproximadamente (por vía fluvial), del poblado de Mari-
pa, capital del municipio Sucre del estado Bolívar. Este es el primero de los más
importantes asentamientos ye'kwuana que aparecen a lo largo y ancho de la
cuenca del río Caura. Cuenta con una población de unos 200 habitantes, servicio
de Internet, TV satelital y una planta eléctrica a gasoil que funciona de noche.
Posee escuela, dispensario, centro de conexiones e, incluso, algunos espacios
comunitarios. Esta comunidad ye'kwuana bilingüe, se maneja fácilmente den-
tro de las relaciones interculturales y ha asimilado hábilmente algunas estrate-

1 En el caso de la etnia Ye'kwuana, se acordaron dictar algunos talleres en la sede
de la Organización Kuyujani, (<https://www.facebook.com/kuyujani.medewadi>) en
Ciudad Bolívar. Esta ONG (con la cual la UNEG tiene un Convenio institucional), se
dedica al acompañamiento de todas las comunidades que hacen vida en la cuenca
del río Caura y a ellos acudimos para la solicitud de los permisos de acceso a Boca
de Ninchare.

gias de comunicación (TIC), negociación e integración socio-política, permitiéndole "mimetizarse" con el mundo criollo. En esta comunidad prestamos apoyo técnico en la reconexión del servicio de Internet. Parte de nuestro equipo de facilitadores recibió una breve inducción ofrecida por CANTV en Puerto Ordaz y, según sus lineamientos, se operativizó el servicio en la comunidad.



Foto2: Comunidad indígena Boca de Ninchare. Autor: Fernando Carias Péré

San Antonio de Roscio – etnia Pemón

Se ubica en la carretera nacional troncal 10, entre las poblaciones de El Dorado y Las Claritas. Es un asentamiento minero, lo cual condiciona la vida y relaciones de sus 500 habitantes (aproximadamente). Cuenta con energía eléctrica, servicio de agua potable, vías de acceso semi-pavimentadas, tres escuelas públicas (maternal, primaria y secundaria), que funcionan en distintos horarios. La infraestructura del lugar es de estructura tubular, bloques y zinc (no indígena), con TV e Internet satelital; este último se encuentra principalmente en el liceo, la sala de reuniones comunitaria y el dispensario. La

comunidad no goza de acceso libre a la Red debido al resguardo que las autoridades del lugar tienen de los equipos de conexión. Esto ha provocado entre sus habitantes cierto malestar pues el deseo, casi generalizado, es que todos puedan disfrutar del servicio.



Foto 3: Comunidad indígena San Antonio de Roscio. Autor: Fernando Carias Pérez

Activación del proyecto *in situ*

Habida cuenta que el trabajo de campo de este proyecto se presentó complejo, costoso y laborioso e implicó largos viajes por carreteras, logística de comida, pernocta y seguridad para el equipo profesional de investigación, fragilidad, resguardo y riesgo del valioso equipo tecnológico, etc., dicho trabajo de campo se realizó en 5 etapas, a saber:

La génesis: El ejercicio de entrada para el abordaje de los talleres y la investigación, consistió esencialmente en contextualizar conceptualmente, al equipo multidisciplinario de facilitadores del proyecto (educadores, tecnólogos, lingüistas, comunicadores sociales y promotores culturales), con respecto a las

ideas básicas y objetivos de la investigación, el trabajo de campo, las comunidades a visitar y los elementos teóricos que darían sostén en el ideario de la ejecución. Esto requirió de reuniones previas en discusiones, con largas tertulias en base a tres temas esenciales: cultura, educación y comunicación. A partir de presentaciones personales, cada miembro del equipo expuso sus ideas fundamentales de cómo debería ser abordado el proyecto, partiendo de los conocimientos previos y las perspectivas particulares. Antes de cada encuentro, se hacía llegar a los miembros del equipo, literatura referida a experiencias previas, con cierto grado de similitud a esta investigación, que pudiera servir de referencia. Estos encuentros indujeron una propuesta de formación basada en 5 ejes temáticos que sirvieron como dispositivo de entrada al trabajo de los talleres, a saber:

Aspectos Generales de la Comunicación

- Tecnologías de la Información y la comunicación
- Comunicación y práctica socio-comunitaria
- Formación instrumental y uso técnico de las herramientas TIC
- Producción y realización de material multimedia

Primeros contactos: Antes de iniciar el trabajo de campo, fue necesario activar una red de personas conocidas de las comunidades involucradas a través de la Universidad Indígena de Venezuela y allegados al mundo indígena. Igualmente, en este momento se solicitó de manera escrita a las autoridades comunitarias, los permisos correspondientes para la realización de los talleres de formación. Esta etapa contó con el envío masivo de correos electrónicos, llamadas telefónicas y chat a través de las redes sociales *Facebook* y *WhatsApp* con el fin de concretar los encuentros iniciales en las comunidades indígenas propuestas para esta investigación.

Primeras visitas: Luego de establecer los contactos preliminares con los habitantes de dichas comunidades, se programó una serie de visitas a las mismas, a fin de presentarles el proyecto y lograr el acuerdo formal para participar en este estudio. Se solicitó los permisos necesarios a las autoridades comunitarias (Capitán, Consejo Comunal, Consejo de Ancianos, etc.), locales (Alcaldía) y nacionales (Ministerio del Poder Popular de Asuntos Indígenas, Zona Educativa,

Guardia Nacional Bolivariana, etc.), a fin de determinar la logística y establecer las probables fechas para la realización de los talleres. Igualmente se realizó una serie de reuniones comunitarias en donde se explicaba a los asistentes la intención y los objetivos del proyecto. Los debates en esta instancia fueron en algunos casos extensos, lo cual es propio de las dinámicas internas de las comunidades indígenas. Fue importante el apoyo de los maestros y docentes de las mismas comunidades, quienes no sólo ayudaron (en algunos casos), en la traducción al castellano, sino también en la organización de estas actividades dentro de la comunidad.

Realización de los talleres: Cada taller tuvo una duración de dos (2) semanas, no continuas. Las mismas se acordaron con las comunidades para su programación, fechas y horarios. Se estableció la primera semana de la siguiente manera: Formación teórico-reflexiva (Módulos 1, 2 y 3 propuestos de entrada por el equipo). Segunda semana: Formación instrumental y producción de material multimedia (Módulos 4 y 5 propuestos de entrada por el equipo). Estos fueron variando según las características propias y las dinámicas que presentó cada comunidad. La estancia en cada comunidad fue de una (1) semana, incluidos en algunos casos los días sábados y domingos. Las jornadas fueron a tiempo completo: mañana, tarde y noche, cerrando con un cine foro con la asistencia abierta a toda la comunidad, así como una evaluación de las actividades diarias. Para todos los casos, la logística de estancia y alimentación fue compartida entre el equipo del proyecto y la comunidad indígena participante. Los espacios para la formación variaron según la comunidad y no siempre se utilizaron las aulas de clases de las escuelas y/o liceos de los distintos lugares. En muchos casos, la infraestructura física destinada para los talleres fueron las churuatas comunitarias, salas de reuniones, Infocentros e, incluso, las áreas de vida cotidiana de las comunidades, entiéndase; calles, patios, sabanas, bosques, conucos, etc.

5) Trabajo de campo y recolección de la información: Este proceso agrupó 3 actividades del cronograma de trabajo de la investigación. En primer lugar, la realización de los talleres durante los cuales, se la observación participante del investigador, según los objetivos planteados en la investigación. La segunda actividad, implicó realizar las entrevistas a los informantes clave: participantes voluntarios de los talleres, ancianos, líderes, maestros comunitarios, facilita-

dores, etc., con el fin de recolectar información útil de cara a los intereses de este trabajo. Como última actividad se conformaron grupos de discusión entre todos quienes participan en los talleres, incluyendo a los miembros del equipo técnico de la investigación, con la finalidad de generar información útil para este estudio. De las discusiones de estos grupos se generó buena parte del material de análisis y las propuestas finales aquí planteadas.

METODOLOGÍA

Diseño y tipo de Investigación

El diseño de este estudio es de Campo, puesto que todo el proceso dinámico de interacción comunitaria se realizó directamente *in situ*, en los espacios cotidianos de vida y en algunos casos en las escuelas y liceos de las 4 comunidades indígenas participantes: Boca de Ninchare (Yekuana), Kiripipón (Eñepá) y San Antonio de Roscio (Pemón) todas ellas, ubicadas en el estado Bolívar, al sur de Venezuela. Se trata de un estudio de tipo Exploratorio-Descriptivo y Propositivo, ya que se describe situaciones, eventos, procesos pedagógicos interactivos y experiencias únicas, explorando junto con los participantes voluntarios de estas comunidades indígenas, tanto las posibilidades de uso, aplicación e innovación de las TIC, como estrategias educomunicativas, potenciadoras de sus propios valores, prácticas e instituciones culturales, en el marco de una educación cultural bilingüe posible. En cuanto al aspecto propositivo del estudio, éste tiene que ver con la elaboración de una propuesta pedagógico-comunitaria participativa de Educación para los Medios (alfabetización mediática y uso de las TIC), pertinente desde el punto de vista de la interculturalidad, el bilingüismo y el etnodesarrollo de estas mismas comunidades indígenas.

Estrategias y técnicas de recolección de datos

El enfoque cualitativo asumido en este estudio se operacionalizó recurriendo a las siguientes estrategias: 1) La perspectiva del autor, evidenciada mediante la etnografía, que es la forma más básica de investigación antropológica y social (Hammersley & Atkinson, 1994). Su objetivo es describir y comprender el mundo tal y como es experimentado y aprehendido en su totalidad por los miembros de una cultura particular. Su principal característica sería que

el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar luz sobre el tema en que se centra la investigación (Hammersley & Atkinson, 1994; Mason, 1996; Ricoeur, 2001; Wolcott, 2008). La etnografía asume su cenit en su forma escrita, momento en el cual se concretizan las ideas como forma de expresión gráfica. Se trata de una minuciosa y rigurosa tarea de "relectura de los datos", atendiendo tanto la consideración de los puntos de vista y apreciaciones de los actores como sus actitudes y comportamientos, pasando por el análisis y apreciación de los fenómenos hasta la relación entre los conceptos utilizados por los actores y los conceptos implementados por el investigador. De esta forma, se recorre una amplia gama de procedimientos y modalidades de análisis tendientes en última instancia a "desentrañar estructuras de significación" (Ameigeiras, 2006).

2) Entrevistas abiertas a informantes y participantes clave (ej.: maestro, capitán, jóvenes líderes y ancianos de cada comunidad). y 3) Grupos de discusión integrados por: el equipo de investigación y los participantes indígenas, a fin de analizar el desarrollo de las actividades pedagógicas del proyecto, asumiendo la construcción de una propuesta de programa en Educación para los Medios adecuado a la interculturalidad, el bilingüismo y el etnodesarrollo de las comunidades de este estudio.

Participantes voluntarios de la investigación y los talleres de formación

El número de participantes de la investigación y los talleres de formación, varió según la comunidad donde se realizaron las actividades. Los participantes fueron elegidos por las autoridades, maestros y profesores de las comunidades. En muchos casos, la participación fue voluntaria, pero siempre hubo un previo consentimiento y consulta a las autoridades de las comunidades.

En Kiripipón, la participación fue de 25 personas (20 hombres y 5 mujeres), con edades entre los 16 y 35 años. Boca de Ninchare, tuvo una asistencia de 30 participantes (19 hombres y 11 mujeres), los cuales tenían márgenes de edad entre los 18 y los 32 años. En tanto San Antonio de Roscio, contó con la presencia

de 45 miembros de la comunidad, 35 de ellas mujeres y 10 hombres en edades comprendidas entre los 18 y 51 años. La mayoría de los participantes en esta comunidad fueron estudiantes pemón, de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe ofrecida por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” (IPREM).

En total participaron del proyecto, 100 participantes de los talleres de formación y la investigación que aquí se presenta. A esta cifra debe sumársele la participación masiva, en cada una de las comunidades, de los demás habitantes de la localidad, en las jornadas de cine foro presentadas al final de cada día de trabajo. No queda contabilizada la cifra exacta de estos participantes informales. Sin embargo, en cada una de las proyecciones, se recolectó información importante referida a esta investigación.

Propuesta por Módulos de trabajo y contenidos.

Módulo I. Aspectos generales de la Comunicación

1. Conceptos básicos y teorías de la comunicación.
2. Tipología de los medios de comunicación (TV, Radio, Cine, Prensa, Digitales).
3. Etnocomunicación y Comunicación Intercultural (Diálogo de saberes).
4. La oralidad rasgo de lo indígena.
5. Expresión Oral y Escrita.

Módulo II. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

1. Conceptos básicos sobre las TIC.
2. Técnicas y uso instrumental de las TIC.
 - 2.1 Micro taller del uso de videocámara
 - 2.2 Micro taller del uso del grabador de voz
 - 2.3 Micro taller uso de cámara fotográfica
 - 2.4 Micro taller del uso del computador
 - 2.5 Introducción al uso del email, herramientas de búsqueda y redes sociales.
3. Tipología de las TIC (artefactos, dispositivos, hardware, etc.).
5. Registrar, proteger y conservar mi cultura a través de las TIC

Módulo III. Comunicación y práctica socio-comunitaria.

1. Apropiación de las TIC y los medios desde la perspectiva de lo indígena.
2. Herramientas para una aproximación crítica de los medios de comunicación.
 - 2.1 Alfabetización mediática
 - 2.2 Concientización
 - 2.3 Creatividad

Módulo V. Producción y realización de material multimedia (Proyecto)

1. Producción de pequeño formato audiovisual.
2. Producción de pequeños formatos para radio.
3. Trabajo de campo para recolección de fotografías (comunidad y zonas aledañas).
4. Ejercicio en redes sociales y blog para compartir lo producido.
5. Resguardo, conservación y difusión de lo producido.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Las evidencias que deja este trabajo, nos permiten ofrecer una serie de conclusiones que en definitiva entendemos son el resultado no sólo de la puesta en práctica de una metodología investigativa (proceso etnográfico), sino también la conjugación de una serie de elementos multifactoriales (vivencias, apreciación personal de la realidad, lo subjetivo como constructo de criterios) que nos permitieron dar respuesta a nuestros objetivos de investigación y al mismo tiempo hacer una “radiografía” de todo cuanto se involucró en la tarea de realizar talleres de formación en educación para los medios en cuatro comunidades indígenas del estado Bolívar al sur de Venezuela.

Una de las conclusiones evidentes es que este tipo de iniciativas y proyectos de formación *in situ*, dentro y con las comunidades indígenas, son viables y particularmente efectivas. Esto queda demostrado en el nivel de convocatoria que tuvieron los talleres, el interés de los participantes ante las demandas en las actividades planteadas, así como los productos elaborados por esos mismos partícipes (diferentes formatos multimedia). Entendemos que estos espacios

se presentan como muy fértiles para la comprensión de las dinámicas socio-culturales que se plantean en el mundo indígena, las cuales suelen ser ajenas o desconocidas a la hora de proponer desde el Estado, políticas educativas con respecto al modelo de educación intercultural bilingüe.

Si bien la educación para los medios, desde la perspectiva que se ha planteado esta investigación, es una temática novedosa y poco tomada en cuenta en los programas educativos a nivel nacional, no es menos cierto que es una línea que debe comenzar a ser planteada en todos los ámbitos y aplanes educativos. Este trabajo concluye fehacientemente que la población juvenil, en este caso indígena, tiene por estos temas un especial interés que se sustenta principalmente en el uso cotidiano que hacen de dispositivos TIC como: celulares, tablets, computadoras, TV satelital, cámaras fotográficas, videocámaras, entre otros. Esto nos lleva a concluir que el uso instrumental de estas herramientas tecnológicas no sólo es factible sino también pertinente en el contexto comunitario indígena, pues pueden estar al servicio de sus culturas y en consecuencia mediar procesos pedagógicos, tal cual lo hemos descrito en este trabajo de investigación.

Con respecto a los medios de comunicación social, detectamos que en las comunidades existe un bajo nivel de comprensión del poder que posee la comunicación como fenómeno social, es decir, en los lugares que visitamos existe una "pasividad" con respecto a la recepción de los mensajes y niveles muy bajos de reflexión crítica, por ejemplo la cantidad de información que lleva a través de Internet o mediante la televisión satelital avasalla y distorsiona en algunos casos las relaciones comunitarias. Si bien la realización de los talleres en educación para los medios, propuesta de esta investigación, buscó fortalecer y generar criterios de una aproximación más "activa" sobre los medios de comunicación, entendemos que aún es mucho lo que hay que hacer en tanto acompañamiento y formación. Tómese en cuenta que esta caracterización no sólo aplica para las comunidades indígenas, en general, la sociedad actual y sus audiencias participan de los *mass media* de manera inerte, lo cual supone otra gran campo de discusión e investigación.

Igualmente concluimos que todo proceso de enseñanza y aprendizaje puesto en marcha en contextos culturalmente diferenciados, como ha sido nuestro

caso, requiere de un tratamiento especial desde las prácticas pedagógicas que permitan un mayor nivel de efectividad. En este sentido es necesario trabajar desde la mirada de la innovación educativa y sus nichos. Elementos como la creatividad, los postulados de la educación informal y no-formal (ambos términos parecen referir a lo mismo pero son diametralmente opuestos), lo lúdico como estrategia e incluso el ocio como perspectiva psicopedagógica, entre otros, nos han permitido moldear parte de nuestras ideas y resultados finales. La propuesta de programa formativo que aquí planteamos nos es un constructo cerrado, por el contrario, entendemos y concluimos que aún queda mucho por proponer sobre esta temática y línea de trabajo. Un tema pendiente sigue siendo cómo enlazamos todos estos planteamientos con el actual modelo de educación intercultural bilingüe que se plantea en el sistema educativo venezolano. Sabemos que justo en esa amalgama puede enriquecerse aún más nuestra propuesta, sin embargo, igualmente sabemos que la EIB requiere de manera urgente revisiones serias y conscientes sobre su razón de ser: Los mundos de lo indígena.

Recomendaciones

1. La propuesta que aquí planteamos, deja constancia de que resultan necesarias políticas educativas referidas a programas específicos en educación para los medios y el uso de las TIC, desde una perspectiva de lo estrictamente intercultural. En tal sentido es necesario que desde las instancias e instituciones a quienes les compete este tipo de decisiones, se creen comisiones multi e interdisciplinarias que permitan la concreción de estas ideas.
2. Es necesario generar espacios de diálogo en el seno y a lo interno de las diferentes comunidades y etnias indígenas de Venezuela, que permitan crear criterios sobre cómo aproximarse al tema de la llegada de los medios de comunicación y las TIC a estos lugares desde miradas y posturas críticas y reflexivas. Se hace urgente dado el inminente arribo de estos elementos, culturalmente exógenos, al contexto aborígen venezolano.
3. Debe atenderse con criterio de emergencia, todo lo referido a la educación intercultural bilingüe. La experiencia de este proyecto deja en eviden-

cia las desatenciones que el Estado venezolano tiene sobre este tema. Para ello sugerimos ir a las propias comunidades y levantar suficiente información que permita la sistematización de modelo eficaz y pertinente para estas culturas.

4. Toda propuesta pedagógica mediada por tecnologías que llegue a las comunidades indígenas de Venezuela (canaimitas, TV Digital, etc.), debe ser revisada y adaptada culturalmente a las especificidades de cada una de las etnias que hacen vida en el territorio, sin menoscabo de sus costumbres, tradiciones e idiomas. Para ello será necesario la conjunción igualmente de equipos interdisciplinarios con una alta capacidad de sensibilidad y trabajo social.
5. A lo interno de las propias comunidades indígenas urge conciencia colectiva sobre los temas de los medios de comunicación y las TIC, en tanto su uso y pertinencia cultural. Para ello debe aprovecharse el interés y el autoconocimiento que las nuevas generaciones de jóvenes indígenas tienen sobre estas herramientas y ponerlas al servicio de sus pueblos.
6. Las comunidades deben plantearse proyectos de autogestión y etnodearrollo referido a los medios de comunicación y las TIC que permitan involucrar otras áreas o temáticas como por ejemplo la producción agropecuaria, artesanía, educación, etc.
7. Toda propuesta pedagógica que se involucre con los medios de comunicación y las TIC en contextos indígenas e interculturales, debe pensarse desde estrategias didácticas que llamen a la innovación y la comprensión del otredad, pues bajo los paradigmas convencionales los resultados serán estériles.
8. Resulta necesario crear y consolidar redes de trabajo sobre temas de educación para los medios en el contexto indígena. En este sentido recomendamos utilizar social media para agrupar iniciativas a nivel nacional y continental de carácter multiétnico, que permita el intercambio de experiencias y la generación de productos multimedia, teoría y literatura, etc.

Referencias

- Ameigeiras, A. R. (2006). *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 107-151). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley M. & Atkinson P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Hernández Díaz, G. (2007). *Educomunicación. Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente*. *Revista Comunicación*, Nº138, pág. 68-78. Fundación Centro Gumilla, Caracas.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Oliveira Soares, I. (2011). *Educomunicação. O conceito, o Profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.
- Parra Alvarracín, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación (Definiciones y perspectivas de su desarrollo)*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Ricoeur, O. (2001). *Del Texto a la Acción*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Wolcott, H. (2008). *Ethnography a way of seeing*. United Kingdom: AltaMira Press.

Sobre el autor

Fernando Carias Pérez (Venezuela) - Licenciado en Artes, mención Gestión Socio-Cultural por la Universidad Central de Venezuela, con estudios de postgrado en educación, comunicación y gestión del conocimiento en Universidades de España, Francia, Portugal y Brasil. Actualmente Doctorando en Comunicación, mención Educomunicación y Alfabetización Mediática por la Universidad de Huelva-España. Ha sido gestor e investigador en proyectos vinculados a educación intercultural, en relación con los fenómenos de la comunicación y las TIC, trabajando con comunidades indígenas de Brasil, Colombia, Ecuador y Venezuela.

Uma breve história do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (1998): Diálogos, lutas e negociações pela promoção da Educomunicação

Felipe dos Santos Schadt

Introdução

Em 1998, o NCE (Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP) promoveu, com uma parceria com o SESC-SP, o Itaú Cultural e o Colégio Rio Branco, um congresso que discutiria a interrelação entre Comunicação e Educação para além dos muros da Universidade de São Paulo. O *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* trouxe ao Brasil 160 especialistas de 30 países¹. Além disso, o Núcleo também realizou o *II Encontro Mundial sobre Educação para os Meios*², que ocorreu entre os dias 18 e 20 de maio daquele

1 SOARES, Ismar de Oliveira. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. *Comunicação e Educação*, São Paulo, ano XII, n. 2, p. 7-12, mai./ago. 2007

2 SOARES, Ismar de Oliveira. Núcleo de Comunicação e Educação Promove Congresso Internacional. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 11, p. 110-112, jan./abr. 1998

ano. Já o Congresso foi realizado entre os dias 20 a 23 do mesmo mês, ambos na cidade de São Paulo em copatrocínio com o WCME (World Council dor Media Education).

O Congresso teve como objetivo examinar as experiências internacionais no campo do uso das tecnologias da comunicação na educação, tanto para o desenvolvimento da liberdade de expressão quanto para a promoção da cidadania³. O NCE, com isso, pretendia oferecer uma contribuição específica para incentivar e introduzir discussões e reflexões da comunicação no 50º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos.

Para tanto, 40 especialistas foram convocados para organizar workshops de atualização para professores e agentes culturais nos vários campos da inter-relação entre Comunicação e Educação. Além disso, o Congresso programou atividades voltadas para as crianças e adolescentes, com o intuito de “possibilitar às novas gerações a experimentação do fenômeno da comunicação como exercício da leitura crítica dos meios de comunicação”⁴.

A produção desse importante evento para a disseminação da Educomunicação (conceito que despontou como novo paradigma nas Ciências da Comunicação com a pesquisa intitulada *A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas na área*) passou por inúmeros processos de negociação, diálogo e desafios. Um caminho que só evidencia as lutas que o NCE enfrentou - e por que não dizer enfrenta? - para a promoção e sistematização do conceito de Educomunicação para o mundo.

Para muitos, o Congresso Internacional de 1998 foi um enorme sucesso. E de fato foi. O que se desconhece é o percurso que os pesquisadores do Núcleo, liderados pelo professor Ismar de Oliveira Soares, na época, coordenador do NCE e vice presidente do WCME, tiveram que fazer para a realização do even-

3 SOARES, Ismar de Oliveira. Núcleo de Comunicação e Educação Promove Congresso Internacional. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 11, p. 110-112, jan./abr. 1998

4 Idem

to que completa 20 anos em 2018. O presente artigo se propõe a contar essa história que, mais do que histórias de bastidores, é um importante relato sobre todo o processo de se promover um evento de porte internacional para se discutir Educomunicação acontecer sob a tutela do NCE.

Além disso, a doutora em ciência da educação, Susie Barreto da Silva, em um artigo publicado pelo site Brasil Escola diz que:

se as pessoas têm conhecimento de suas próprias raízes e conscientemente sabem da relevância das mesmas para suas vidas, passarão a valorizar esse conhecimento transmitindo-o para as gerações futuras, isso evitará que sejam esquecidas ou adormecidas. Dessa forma, a memória do povo continuará sendo “aquecida”.⁵

Outra justificativa que da suporte ao presente artigo são as comemorações de duas décadas do I Congresso que ocorreu em maio de 1998 e que, por conta disso, ganhará uma segunda edição em novembro de 2018, dando ao momento um *timing* ideal para revisitar relatos, documentos e histórias de 20 anos atrás. Mas para contar essa história, precisamos alertar o leitor as escolhas metodológicas que tomamos, afim de uma compreensão mais clara possível dos fatos que se deram quando o Congresso ainda estava sendo pensado pelo NCE.

Metodologia

Nenhum mistério acadêmico para contar essa história, certo? Bastaria ir aos arquivos do NCE, selecionar os documentos referentes ao I Congresso e sistematizar a história encontrada ali. Infelizmente o incêndio que atingiu a Escola de Comunicações e Artes em outubro de 2001

destruiu grande parte do acervo do Núcleo de Pesquisa de Tele-novela, que contava com gravações das primeiras radionovelas, fotos e entrevistas com atores, sinopses originais de novelas e materiais como teses, artigos e outros estudos. Além disso, foram

5 < <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>> Acessado em 04 de setembro de 2017, às 15:13

perdidos documentos internos da escola, como relatórios, orçamentos e planejamentos.⁶

Parte dos documentos internos que foram perdidos estavam na sala do professor Ismar, dentre eles três computadores com todo o material do I Congresso como registro dos participantes e textos referente às palestras, deixando a memória do evento escassa e perdida. Existem, porém, raras exceções como o programa original do I Congresso, um exemplar de uma carta convite que foi enviada pelos correios em forma de mala direta, outra carta convite referente ao *II World Meeting on Media Education*, uma lista com nome e e-mail de 138 expositores estrangeiros que necessitavam de hospedagem, inúmeras listas de presença com assinaturas dos participantes, uma proposta de cota de patrocínio e o projeto de Extensão e Cultura destinado ao Fundo de Cultura e Extensão Universitária da USP. Além disso, algumas fitas K7 das palestras foram recuperadas.

Porém, ainda é, devido a importância do I Congresso, muito pouco para se estabelecer um relato histórico fidedigno. Portanto, além da análise documental, entendemos que o relato dos participantes do processo de produção do evento se torna indispensável para a tarefa proposta pelo presente artigo. Para isso, usamos o aporte das entrevistas presenciais com um dos personagens chave dessa história.

O método utilizado para a coleta dos dados através de relatos será a *História Oral*, que caracteriza as entrevistas e a memória como “fontes para a compreensão do passado”⁷. Para fundamentar as explicações acerca da metodologia escolhida, foram adotadas duas interpretações, sendo elas de Paul Thompson e Maurice Halbwachs.

6 <<http://www2.eca.usp.br/eca50anos/pt-br/content/inc-ndio-no-pr-dio-central-da-eca>> Acessado em 01 de maio de 2018, às 16:37

7 CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. O QUE É HISTÓRIA ORAL. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>> Acesso em: 04 de setembro de 2017, às 18:16

À medida que se desenvolveu, a história oral ganhou espaço em diversos segmentos das ciências humanas, sociais como história, antropologia, sociologia, psicologia e ciências políticas. Essa interdisciplinaridade também é abordada por Thompson, defendendo-a *“como uma forma fundamental de interação humana que transcende essas fronteiras disciplinares”* (THOMPSON, 2002). Ainda em um contexto sociológico, Thompson percebeu um caráter histórico e sociológico simultaneamente nesses trabalhos, pois as entrevistas reuniam aspectos do passado e presente do indivíduo em uma única entrevista. O autor também olha para antropologia no que diz respeito à formação de vidas cotidianas e influências de várias gerações em uma família, realizando as entrevistas gravadas e vivendo a rotina daquele grupo. Ademais, estabeleceu relações entre o trabalho social, adentrando em um viés psicológico e abordando questões como a memória e a terapia da reminiscência que:

[...] Centra-se nas discussões em grupo de experiências de vida compartilhadas, que geralmente são estimuladas por uma combinação de fotografias antigas, música, memórias gravadas dos períodos anteriores dos participantes [...]⁸

A correlação existente entre a Memória e História Oral dá-se a partir da esfera das Tradições Oraís, caracterizadas como *“instâncias da constituição social da memória”*⁹, sendo os depoentes considerados vetores de mitos e tradições ascendentes. Porém, não se deve considerá-las como elemento único, mas associados, pois por intermédio das entrevistas serão analisadas as memórias que o indivíduo e o grupo possuem¹⁰.

Interconexas, a História Oral e Memória são concebidas de modo mais profundo por Maurice Halbwachs, com a inferência da Memória Coletiva que

8 THOMPSON, PAUL. História oral e contemporaneidade. História Oral. Rio de Janeiro, v.5, Jun 2002

9 Idem.

10 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. Cadernos CERU, v.5, s2, p. 52-60, 1994.

[...] remete ao tratamento de uma identidade coletiva das lembranças e dos ideais guardados por um grupo [...] é algo subjetivo [...] que persiste independentemente de registros escritos, de monumentos ou qualquer outra referência objetiva, material¹¹

Sob o entendimento das *“reminiscências do passado, que afloram no pensamento de cada um [...] ou ainda, como a capacidade de armazenar dados ou informações referentes a fatos vividos no passado”*¹², a memória é trabalhada por Halbwachs em uma natureza mais social, pois ele a enxerga como um mecanismo elaborado por grupos sociais os quais determinarão o que foi memorável e os locais onde haverá preservação dessa memória.

Consoante ao pensamento halbwachiano, a memória coletiva deriva da memória individual. O ato de lembrar remete a existência de dois elementos: o acontecimento e o indivíduo, participante do sucedido que conta ou guarda para si o ocorrido. Dessa forma, a memória individual é classificada como a faculdade de armazenar informações. Porém, para que esse acontecimento se transfigure em memória coletiva é necessário um testemunho concordante entre memórias individuais dos membros de determinado grupo para *“reforçar ou enfraquecer, e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação”*¹³. Assim, entende-se por memória coletiva o fator comum entre os testemunhos das lembranças individuais sobre um fato passado, envolvendo coletivamente os sujeitos.

O teórico ainda aborda questões relacionadas à durabilidade dessa memória coletiva, a qual limita-se ao tempo em que esse grupo permaneceu ativo, ou seja, as lembranças serão preservadas a partir do momento que os indivíduos, inseridos, ativos e que se identificam em determinado grupo, criem elos entre

11 Idem.

12 LEAL, Luana Aparecida Matos. Memória, Rememoração e Lembranças em Maurice Halbwachs. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus Vitória da Conquista, 2012.

13 HALBWACHS Apud LEAL, Luana Aparecida Matos. Memória, Rememoração e Lembranças em Maurice Halbwachs. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus Vitória da Conquista, 2012.

si¹⁴. Nessa perspectiva, “a vitalidade das relações sociais do grupo dá vitalidade às imagens, que constituem a lembrança. Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está inserida em um contexto social preciso.”¹⁵, fazendo-se necessária a volta do sujeito para um tempo remoto a fim de rememorar o ocorrido, bem como a reconhecimento da conjuntura temporal característica em relação aos acontecimentos coadjuvantes do período a ser lembrado¹⁶.

Considerada a *História Oral* uma metodologia que se utiliza de depoimentos para o entendimento de fenômenos contemporâneos coletados a partir de entrevistas que, nesse contexto, têm a finalidade de constituir uma análise das memórias sobre I Congresso, foi necessário traçar os procedimentos que seriam executados desde a coleta de dados até a análise dos mesmos.

Baseando-se nos procedimentos desse método, a primeira conduta será a seleção de pessoas para constituir a amostragem da pesquisa em andamento e a construção de um roteiro de perguntas. Concluída a etapa de entrevistas, os depoimentos coletados serão transcritos integralmente para, posteriormente, dar continuidade ao processo de análise de dados embasados na obra *Fundamentos da metodologia científica*, cujas autoras são Mariana de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos.

Concluído o processo de transcrição, iniciaremos a análise de todo o material coletado através de entrevistas com agentes que, de alguma maneira, estão (ou estiveram) em contato com o I Congresso.

Tal ordem deve-se ao fato da realização de uma leitura completa daquilo que está transcrito com o propósito da obtenção dos desígnios gerais dos depoimentos e, em seguida, a efetivação de uma leitura com um teor mais crítico que buscou encontrar as principais ideias contidas no produto final.

14 Idem.

15 SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. *Halbwachs: memória coletiva e experiência*. Psicologia USP, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, jan. 1993.

16 HALBWACHS Apud LEAL, Luana Aparecida Matos. *Memória, Rememoração e Lembranças em Maurice Halbwachs*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Vitória da Conquista, 2012.

Após a fase inicial da leitura, esperamos tornar possível a interpretação dos dados para efetuar sua decomposição e, conseqüentemente, sua verificação chegando a um conjunto de pensamentos precisos feitos por associação, oposição e semelhança. A partir dessa semelhança entre os depoimentos, será buscada a objetividade, a explicação e a justificativa, elementos essenciais para a validação dos depoimentos, bem como a inserção no contexto da presente pesquisa. Decompostas, as informações serão agrupadas em elementos comuns e em fator de relevância com o propósito da compreensão das memórias que estão presentes nos depoimentos para finalmente concretizar-se uma análise mais crítica do material coletado.

O presente artigo se baseará nos relatos do professor Ismar de Oliveira Soares, que foi o principal organizador do I Congresso além do maior nome do campo da Educomunicação. Esses relatos foram coletados no dia 28 de agosto de 2017, às 10 horas da manhã, no prédio central da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, por meio de uma entrevista que durou uma hora e vinte minutos.

O encontro de La Coruña

Na década de 1990, estudiosos da Europa e das Américas promoveram diversos encontros para tratarem do tema *Media Education* e suas relações com estudos desenvolvidos ao redor do mundo. Em 1995, esse grupo criou o WCME e era liderado pelo pesquisador Argentino residente na Espanha, Roberto Aparici.

Esses encontros aconteciam na Espanha, na cidade de La Coruña, na Galícia, num programa desenvolvido pela cidade chamado Pedagogia da Imagem e, nos anos de 1995 e 1996, o conselho resolveu reunir todos os especialistas de educação midiática do mundo, incluindo os de fala ibero americana, porque os grandes nomes conhecidos na educação midiática, até aquele momento, eram apenas os europeus, norte-americanos e canadenses.

Para representar a América Latina, foram convidados Guillermo Orozco Gomez, do México; Mário Kaplún, da Argentina, mas representando o Uruguai; e Ismar de Oliveira Soares, do Brasil. Soares, inclusive, foi designado a fazer uma home-

nagem à Mário Kaplun e, na ocasião, escreveu um artigo chamado *Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los Países en Vías de Desarrollo* que trazia reflexões sobre os trabalhos realizados na esfera da educação para os meios e pretendia Mostrar a importância desse tipo de reflexão para os países em desenvolvimento.

A participação desses pensadores no conselho do WCME se deu graças aos seus trabalhos realizados na América Latina referentes à educação midiática. Orozco Gomez, seguidor de Jesus Martín-Barbero na perspectiva da educação, trabalhava com a questão de recepção e produção audiovisual; Kaplún desenvolvia um trabalho muito consistente no Uruguai com a comunicação popular; e Soares carregava consigo toda uma experiência Latino Americano que ele tinha desde os anos 80 como presidente da UCLAP (União Católica Latino Americana de Prensa), trabalhando com pessoas ligadas ao Rádio e à Televisão da América Latina que eram, por sua vez, vinculadas com a ala mais contestadora da igreja católica que era a teologia da libertação. Além disso, Ismar de Oliveira Soares presidia a UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação), braço nacional da UCLAP.

Falando particularmente do representante brasileiro da WCME, graças a sua participação ativa a frente da UCLAP e da UCBC, Soares circulou por toda a América Latina, criando uma lista de contatos que culminaria, anos mais tarde, na base de dados para a pesquisa fundante da Educomunicação. Tudo isso colaborou para ele ser nomeado vice-presidente da WCME em 1995, tendo como presidente Roberto Aparici.

O cargo recém conquistado por Soares trouxe consigo o desafio de produzir o um encontro do conselho do WCME no Brasil. A ideia era reunir o grupo em São Paulo em 1998, mas as circunstâncias políticas que pairavam pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo fez com que a necessidade de conquistar espaço fosse praticamente vital para as pesquisas referentes a interface comunicação e educação. Um encontro não bastaria. Era necessário algo muito maior.

A resistência docente

A ECA (Escola de Comunicações e Artes) passava por um momento de conturbação nos primeiros anos da década de 1990. O CCA (Departamento de Comunicação e Artes) estava em xeque, pois a direção da ECA estava promovendo uma reforma curricular em 1994 que consistia em eliminar as disciplinas de ciclo básico oferecidas pelo CCA e fazer com que os alunos as buscassem em outras unidades e cursos.

Isso porque, no entendimento do então diretor da ECA, José Marque de Melo, o CCA estava interferindo negativamente na formação dos alunos por entender que as disciplinas oferecidas pelo departamento tinha alto teor ideológico que contrastava com o mercado na época. Havia um temor de que os alunos, ideologizado pelas disciplinas e pelos professores do CCA, teriam dificuldades de enfrentar os problemas que o mercado de trabalho oferecia.

O conceito do mercado passou a ser forte e a reestruturação da ECA caminhou para que cada curso fechasse um currículo próprio e autônomo, eliminando o sentido transdisciplinar, além de fazer alianças com organizações e com o mercado. Então a expectativa foi que cada curso deixasse essa análise crítica da realidade e passasse a trabalhar para o mercado que já estava aberto. Sendo assim, o CCA foi convidado a se esfacelar, recebendo a proposta para que cada professor procurasse o departamento que se sentisse atraído e solicitasse transferência, todos saíam e a diretoria extinguiria o departamento.

Porem o CCA resistiu e apenas cinco professores saíram. Os que ficaram fortaleceram os trabalhos de reflexão e fortalecendo a pós-graduação, principalmente os estudos da interrelação entre Comunicação e Educação. É nesse momento que a discussão sobre uma revista começa a pautar os encontros dos professores resistentes e, no mesmo ano de 1994, surge a revista *Comunicação & Educação*.

Esses professores, já engajados nessa temática, resolvem criar um bacharelado seguido de uma licenciatura em Comunicação e Educação. Após ser ignorado por um parecerista e indicado por outro como sendo um curso de uma “escola do passado”, o curso de graduação esperaria mais de uma década para sair do papel.

Outra recusa, foi da COMPÓS (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação) quando os mesmo professores pediram pela abertura de um Grupo Temático (GT) de Comunicação e Educação. Mesmo com um contingente de 40 pesquisadores endossando o pedido, a COMPÓS disse que não se interessaria em criar um novo GT com o argumento de que não havia condições financeiras de dar suporte a mais um grupo.

Essas rejeições acumuladas com a disposição e o engajamento dos professores resistentes do CCA, fazem esses docentes se reunirem para a criação, em 1996, de um núcleo de pesquisa que foi nomeado de Núcleo de Comunicação e Educação, o NCE.

Com um núcleo estabelecido e docentes empolgados em desenvolver trabalhos sobre a interface comunicação e educação, Ismar de Oliveira Soares vê no encontro do WCME uma possibilidade de dar uma resposta a todas as recusas anteriores.

Originalmente, o encontro com o conselho de pesquisadores de *media education* era para ser algo modesto e pontual, mas era politicamente importante que a vinda dos maiores nomes internacionais da comunicação e educação da época fizesse barulho o suficiente para que a academia e a sociedade civil ouvisse e prestasse atenção no que essa interface tinha para contribuir com o mundo.

Além do *II Encontro Mundial de Educação para os Meios*, organizado pelo WCME para as comemorações do 50º aniversário dos Direitos Humanos Universais para os membros do conselho, a ser realizado nos dias 18, 19 e 20 de maio de 1998, Soares usou toda sua influência internacional para convidar um volumoso número de pesquisadores da área em todo o mundo para um congresso que aconteceria na sequência do *II Encontro Mundial de Educação para os Meios*. O NCE organizaria o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* com a participação de 170 pessoas dos cinco continentes durante quatro dias na cidade de São Paulo.

Para um núcleo recém formado que, paralelamente a isso, organizava uma pesquisa que envolvia toda a América Latina, fazer um congresso com essa magnitude se mostrava arriscado. Só que o I Congresso soou como uma resposta

frente às demais áreas do campo da Comunicação e da Educação. Foi uma espécie de declaração de existência.

Um Congresso gigante

O pesquisador hindu Joseph Sagayaraj Devadoss desembarcou em São Paulo à convite de seu professor da UPS (Università Pontificia Salesiana) de Roma, Itália, Roberto Gianattelli, para acompanhar as palestras do I Congresso. Devadoss constataria seis anos mais tarde, em sua tese doutoral, que o I Congresso foi um dos cinco eventos mais importantes ocorridos em todo mundo sobre o tema da *media education* nos anos 1990.¹⁷

O que provavelmente chamou a atenção do pesquisador hindu e de muitas outras pessoas, foi o volume de participantes no congresso. Em números absolutos, foram 170 pessoas de 30 países dos cinco continentes.

Mas esse número não era o esperado para o congresso. Ismar e sua pequena equipe tinham a incumbência de garantir a presença dos nomes que o coordenador do NCE havia convidado após a última reunião do WCME. Essas pessoas eram as que já estariam no Brasil para o encontro do conselho somadas a outro pequeno número de pesquisadores.

Mesmo sem trazer tantas pessoas para o Brasil, o evento demandava muito dinheiro e o orçamento feito pelo NCE¹⁸ foi de R\$ 507.164, sendo que R\$ 260.154,00 seria destinado ao pré-congresso (*II Encontro Mundial de Educação para os Meios*) e o restante, R\$ 247.010,00 para o II Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação.

Para a USP foi solicitado R\$ 48.554,00, cabendo ao setor privado, via patrocínio, o restante do valor para a realização dos dois eventos. Felizmente a Universidade concedeu a verba, mas a saída de um dos patrocinadores quase comprometeu o I Congresso.

17 SOARES, Ismar. A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas. 2014, p.15

18 Dados obtidos através de projeto enviado para o Fundo de Cultura e Extensão Universitária da ECA. Este documento faz parte do acervo do NCE.

Um dos maiores patrocínios era proveniente da Petrobras. Com aproximadamente um valor disponibilizado de R\$ 200.000,00, a estatal brasileira garantia até então as passagens aéreas dos participantes estrangeiros no evento. Porém, no início de 1995, a moeda brasileira sofria uma desvalorização que chegaria à 40% em 1998, fazendo com que, em dezembro de 1996, a Petrobras se retirasse do grupo de patrocinadores e deixando um buraco gigantesco no orçamento do I Congresso.

Como o pré-congresso já estava garantido por outro parceiro, o Itaú Cultural, que garantiu passagem para os membros do conselho, hospedagem e o local que se realizaria o *II Encontro Mundial de Educação para os Meios*, as energias foram voltadas para resolver a possível falta de pessoas no congresso.

Ismar de Oliveira Soares resolveu enviar um comunicado aos participantes que teriam a passagem garantida caso a Petrobras não se retirasse, dizendo que a organização do evento não conseguiria mais arcar com as despesas das passagens. Ainda no comunicado, Soares, após articular junto ao SESC, disse que a instituição garantiria a hospedagem para aqueles que viessem por conta própria. Já que não havia orçamento e, portanto, não havia mais limites de passagens, Ismar resolveu estender seu convite para mais pessoas recebendo a confirmação de 170 participantes.

O I Congresso ainda terminaria no vermelho, com um déficit de R\$ 40.000,00 que seria quitado graças a *Jornada de Julho*, um evento que reuniu cerca de 20 membros do WCME que se disponibilizaram para realizar palestras para um público pagante de mais de 300 pessoas que se reuniram nas dependências do Colégio Rio Branco, que também deu apoio ao congresso.

Entre os dias 18 à 24 de maio de 1998, centenas de pessoas, entre público e pesquisadores, circularam por São Paulo para na parte da manhã se encontrarem no SESC Pompéia e, na parte da tarde, se dividiam para o Itaú Cultural, Colégio Rio Branco e o próprio SESC.

Foram dias (três de pré-congresso e cinco de congresso) muito agitados para quem participou direta ou indiretamente do evento. As mentes mais brilhantes da área de *Media Education* circulando por São Paulo para dividirem suas experiências e pesquisas inaugurando novas ideias a respeito da interrelação Co-

municação e Educação. E para os pesquisadores do NCE, mais ainda. O evento cresceu e esse crescimento foi importante para projetar o Núcleo e os resultados da pesquisa que estava ainda em processo e que iria mostrar para o mundo a Educomunicação feita na América Latina.

O I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação promoveu três mesas redondas, dez workshops e 32 grupos temáticos, além de encontros livres e mostras culturais. Nomes como o do pesquisador norte americano David Hoffman, Andrew Hart, Geneviève Jacquinet, Maria Tereza Quiroz, William Thorn entre outros, fizeram importantes participações, todas elas traduzidas simultaneamente para os demais convidados, que contribuíram para os debates no evento.

Não é atoa que o I Congresso Internacional foi classificado por Joseph S. Devadoss como um dos cinco mais importantes do mundo na área de Comunicação e Educação. A grandeza dos números e a importância das reflexões revelam isso. Mas se o congresso foi o que foi, isso se deve aos diálogos, lutas e negociações que precisaram ser feitas para colocar o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação na história.

Referências

HALBWACHS Apud LEAL, Luana Aparecida Matos. Memória, Rememoração e Lembranças em Maurice Halbwachs. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus Vitória da Conquista, 2012.

LEAL, Luana Aparecida Matos. Memória, Rememoração e Lembranças em Maurice Halbwachs. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus Vitória da Conquista, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. Cadernos CERU, v.5, s2, p. 52-60, 1994.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. Psicologia USP, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, jan. 1993.

SOARES, Ismar de Oliveira. Núcleo de Comunicação e Educação Promove Congresso Internacional. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 11, p. 110-112, jan./abr. 1998.

_____ A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. Comunicação e Educação, São Paulo, ano XII, n. 2, p. 7-12, mai./ago. 2007.

_____ A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas. 2014, p.15.

THOMPSON, PAUL. História oral e contemporaneidade. História Oral. Rio de Janeiro, v.5, Jun 2002.

Sobre o autor

Felipe dos Santos Schadt - Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade Campo Limpo Paulista - FACCAMP (2011). Especialista em História, sociedade e cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2013) e especialista em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP (2015). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Editoração. É responsável pelo jornal-laboratório do curso de Comunicação Social do Centro Universitário Campo Limpo Paulista (Unifaccamp), O Jornaleiro. Trabalhou como educador voluntário na Escola Estadual Victor Geraldo Simonsen, com o jornal escolar Legado Jovem no ano de 2014. Desde 2012, faz parte do corpo docente do curso de Comunicação Social Unifaccamp e atualmente é colaborador voluntário do NCE da ECA-USP, aluno do PPGCOM (mestrado) em Ciências da Comunicação da ECA-USP sob orientação do professor Ismar de Oliveira Soares e cursa Especialização em Filosofia pela USCS.

A Educomunicação: as trajetórias entre encontros e despedidas

Eliany Salvatierra Machado

*Uma homenagem aos meus parceiros
Educomunicadores; Ismar de Oliveira Soares,
Rafael Alario e Patrícia Horta Alves*

O presente texto tem como proposta lembrar o companheiro e amigo Jorge Huergo e, ao mesmo tempo, apresentar parcialmente as contribuições do pesquisador ao campo da Educomunicação. Consideramos a palavra “homenagem” uma forma de lembrança, de respeito e reconhecimento pela trajetória de alguém. Por isso, aproveito para deixar publico o meu afeto pelos educadores citados, a eles devo uma parte muito importante da minha trajetória na Educomunicação.

Foi Huergo quem nos fez pensar sobre a entrada dos recursos tecnológicos (computador, internet etc) na Escola¹. O estudo ora apresentado foi sistema-

1 HUERGO, Jorge Alberto. *Hacia una geneologia de comunicación/educación: Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. 2005.

tizado a partir da leitura dos seus textos escritos e da entrevista gravada que nos concedeu na cidade de La Plata , Argentina, em 2007. Huergo nos demonstra que necessitamos de vigilância epistemológica; a Educomunicação está cada vez mais sendo vinculado aos meios técnicos no espaço escolar e esse não é o princípio.

A partir do contato com Huergo foi que começamos a observar o número crescente, no Brasil, de grupos que querem “trocar” a denominação “Educomunicação” para “Educomídia” ou “Mídia-Educação”, dando ênfase, assim, à formação para o uso, leitura e escrita das mídias, ou que ainda definem Educomunicação como formação para o uso crítico e expressivo dos meios no espaço escolar. Para nós é importante não reduzir a Educomunicação aos meios ou à tecnologia.

A Educomunicação tem sido “significada” como “uso dos meios no espaço escolar”, tal conotação retira toda a complexidade das práticas e projetos já desenvolvidos. A Educomunicação deve, cada vez mais, ser reconhecida como práxis, e não “apenas” como uso dos meios.

Segundo Huergo, que não trabalhava com o termo “Educomunicação”, e sim com “comunicação/educação”², não devemos dissociar o Campo emergente da cultura e da política. Com ele, percebemos o quanto nosso olhar minimizou a crítica perante a sociedade capitalista e que esta continua nos processos de desumanização. Na busca da legitimação das práticas educacionais, confundimos processo criativo com processo produtivo.

Huergo analisa que o campo da Comunicação/Educação tem sido reduzido, de maneira crescente, ao instrumental, separando-o dos processos culturais e políticos que servem de contexto e o atravessam. Para o pesquisador, existe um nó que amarra a Comunicação/Educação aos meios e aos recursos técnicos. O mesmo ocorre com as instituições educativas, com destaque para a escola, en-

2 Jorge Huergo, pesquisador argentino, nomeia a área de “Comunicação/Educação” para garantir a ideia de processo, e não por oposição ao NCE ou a Soares, que nomeiam o campo emergente no Brasil de Educomunicação. A trajetória de Huergo está ligada aos movimentos da teologia da libertação, à militância social e à comunicação popular, e menos ao reconhecimento do ofício e de sua formação.

tretanto, lembra Huergo: “a Comunicação/Educação não está ligada somente à produção dos meios e à escola”.

Para estudar o motivo pelo qual a Comunicação/Educação se vinculou aos meios e à instituição escolar, Huergo faz um diagnóstico para investigar como se deu a articulação do campo entre a educação e a cultura. Um bom diagnóstico consiste em situar a comunicação/educação entre a cultura e a política e entre os caminhos da história e os dos contextos geopolíticos.

O pesquisador aborda a articulação existente entre o educativo e a cultura nos discursos teóricos, considerando duas etapas na configuração do campo: a genealógica e as referências teóricas que fundam o campo. Huergo analisa a Comunicação/Educação, na Argentina, por meio da genealogia de Domingo Faustino Sarmiento e Saul Alejandro Taborda, além de conceber Paulo Freire como fundador, assim como os autores da comunicação educativa intersubjetiva – Mário Kaplún entre eles.

As questões pesquisadas surgem a partir da prática educativa e, em certo sentido, comunicacional do pesquisador. As questões em forma de problematização aparecem na metade da década de 1970, quando trabalhava com setores populares. As inquietações persistiram, pois estavam relacionadas às práticas educativas e à cultura dos seus interlocutores.

Segundo Huergo, os diferentes contextos políticos – a devastadora ditadura militar, o advento da democracia, a criação e fortalecimento de espaços democráticos e o pesado e injusto neoliberalismo – modelaram as diversas formas da cultura e deixaram profundas marcas e questionamentos que são chaves importantes sobre o sentimento político-cultural daquilo que entendemos por educativo.

Para Huergo, a cultura sempre esteve presente na relação educacional. O autor procura pesquisar as possibilidades e as limitações do planejamento e da gestão de processos comunicacionais educativos. Tenta abordar a problemática geral do diagnóstico, planejamento e gestão de processos de comunicação/educação, entretanto realiza o trabalho, reconhecendo as limitações das perspectivas instrumentais, que são:

1. Abordar as questões de maneira abstrata é reduzir a discussão a perspectivas instrumentais;
2. O campo Educação/Comunicação tem sido reduzido ao instrumental, sendo, então, separado dos processos políticos e culturais que servem de contexto.

O pesquisador questiona como foi construído o campo da Comunicação/Educação, assim como a articulação entre a educação e a cultura. Dessa forma, realiza a problematização do diagnóstico, planejamento e gestão de maneira integral e complexa, e não meramente instrumental. Para o pesquisador, o referencial teórico é uma produção de significados: “Existem as teorias que assumimos e outras que ressignificamos”.

É o projeto neoliberal na educação que acaba enredando a comunicação/educação aos meios (tecnologia), tanto para a formação dos usos como para sua leitura crítica. O campo é, no entanto, um espaço de formação de subjetividades, de sensibilidades, e não de instrumentalização racional. “Depois dos cálculos estão os homens” escreve o autor.

A Educomunicação ganhou, no contato com o pesquisador, um sentido – e não um significado – uma energia, uma espécie de algo incorpóreo, não físico, onde a comunicação acontece. A Educomunicação seria o espaço para acolher o diálogo.

A questão política e cultural são elementos fortes nos trabalhos de Huergo. Provocados por ele, resolvemos refletir sobre a tecnologia e a Escola. Na Educomunicação, há uma linha de práticas e estudos nomeada de mediação tecnológica e várias vezes o Campo confunde-se com formação para os meios ou midiática (para as mídias, compreendidas como televisão, jornal, rádio e, pós-década de 1990, internet).

Retomamos o tema das tecnologias sob a perspectiva do debate proposto por Adorno e Horkheimer. Sabemos, entretanto, que, no campo da Comunicação, depois da chegada dos Estudos Culturais, esses autores foram praticamente abandonados, como se fossem ultrapassados. Não obstante, esquecem os jovens pesquisadores a força que os textos têm.

No livro *Dialética do esclarecimento*, encontramos a semente que questiona a razão, ou seja, o próprio saber, colocando-o em xeque e revelando o desejo de poder que o esclarecimento almeja. O caminho que percorremos neste texto é: provocações e ruídos de Jorge Huergo, razão, tecnologia e desejo de poder.

Ao retomar Adorno, Horkheimer e a discussão sobre o esclarecimento, não temos a intenção de fixar a nossa análise na perspectiva crítica, do ponto de vista econômico. Reconhecemos a possibilidade das brechas discutidas nos estudos da mediação e da cultura, todavia não vamos “jogar a água do banho do bebê com o bebê fora”. Ser otimista não implica não ser crítico.

Recordemos que o programa do esclarecimento significava o desencantamento do mundo, a libertação do homem que vivia nas trevas, sob a égide da ideia da fé e das consequências do pecado. Ao longo da história, percebemos, entretanto, que a razão, o saber, o esclarecimento, enfim, não nos tornaram seres humanos melhores. Fomos capazes de criar Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki, Bósnia, Irã, Iraque e produzimos os horrores que ferem a consciência do mundo na faixa de Gaza. Isso sem contar com a indústria da pobreza e da fome, produzida pelo uso inadequado das próprias tecnologias que garantem a riqueza.

A proposta filosófica da modernidade tinha como meta dissolver o mito ou substituir a imaginação pelo saber. Temos a presunção de que dominamos a natureza: “Se nos deixássemos guiar por ela na invenção, nós a comandaríamos na prática.”³ Criamos um afastamento para, pelos efeitos da distância, conseguirmos abstrair e, com isso, analisar as coisas (esse também é o pressuposto nos métodos clássicos da ciência de observação e análise).

Cabe ressaltar, porém, que o saber ou conhecimento que se torna poder não conhece barreiras, escrevem Adorno e Horkheimer:

Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa

3 ADORNO; HORKHEIMER, *op. cit.*, p. 17.

conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital.⁴

A técnica é a consequência ou o resultado da capacidade humana de abstrair, de calcular, de transformar a natureza. A tecnologia é produto (coisa) da técnica, e o preço que pagamos para o desenvolvimento tecnológico foi nosso afastamento dos mitos. Com isso, afastamo-nos também do mundo natural e, conseqüentemente, do nosso próprio mundo.

Cindimos a capacidade de conhecer da capacidade de perceber. Afastamo-nos, talvez por medo, da submissão de toda e qualquer forma de credo que cultivasse a espiritualidade. Substituímos a imaginação. A mesma que nos possibilita criar e visualizar outros mundos, passear por lugares que não existem e, assim, pensar que outras realidades são possíveis.

Ao estudar especificamente, Adorno e Horkheimer, percebemos que eles tinham a intenção de criticar o esclarecimento para, com isso, libertá-lo do que o aprisionava. Segundo esses autores, estávamos de olhos fechados, como a imagem da justiça, só que com um tipo de venda que não nos deixava ver os limites da razão.

Adorno e Horkheimer demonstraram como a sociedade burguesa, com a ascensão do capitalismo, “coisificou” a produção cultural. O conceito de “indústria cultural” mudou o nosso olhar em relação ao processo civilizatório, deixando o burguês consciente envergonhado de si mesmo.

O campo da Comunicação serviu-se do conceito de indústria cultural para denunciar os meios e a concentração das empresas de comunicação. A partir da década de 1990, os estudos culturais assumem as perspectivas, as análises e, especialmente, as discussões sobre o que pode ou não a comunicação compreendida como meios. Mesmo com as críticas à perspectiva crítica, acreditamos que são válidas as considerações e ponderações feitas por Adorno e Horkheimer a respeito das manifestações artísticas, produtos de uma socie-

4 *Ibid.*, p. 18.

dade capitalista que consegue transformar valores simbólicos em valores de troca, ou seja, mercadoria.

Mesmo apreciando os produtos da cultura: cinema, televisão e tudo o que a capacidade técnica e criativa do homem conseguiu produzir com a imagem, não podemos deixar de levar em consideração as relações e, particularmente, os interesses econômicos que estão em torno dessas produções. Resgatar Adorno e Horkheimer fez-nos perceber quanto o campo da comunicação é injusto e joga fora uma análise refinada que nos auxilia no exercício da reflexão, e por que não dizer da própria crítica.

No caso específico do objeto em pauta – as tecnologias da informação-, a questão não é apenas estar contra ou a favor da técnica na educação. Não podemos cair numa armadilha dualista de caráter eminentemente maniqueísta. É de certa forma ingênuo acreditar que o homem abriu mão de seu desejo de poder e dominação.

Pensemos a técnica como capacidade humana de transformar a natureza – e, sem essa capacidade, o humano estaria fadado à extinção. Há, porém, outra forma de entender essa capacidade transformadora do humano.

Podemos acreditar que a capacidade de transformar a matéria e a utilização dos recursos naturais para garantir a sobrevivência da espécie foi a única saída para que o ser humano não desaparecesse nos primórdios da humanidade. É possível, entretanto, pensar também que, enquanto éramos nômades, assim como alguns animais, tínhamos a possibilidade de nos servir do que a natureza nos oferecia.

No lugar de dominar o meio ambiente ou lutar contra ele, poderíamos ter aceitado a sua força e a sua produção no tempo e no espaço – primavera, verão, outono, inverno, norte, sul, leste, oeste, frio e calor. O homem deslocava-se e tinha em suas mãos tudo o que o espaço podia oferecer. O homem migrava e se movimentava.

Reconhecer a natureza ao invés de querer dominá-la (no movimento que sedentarizou o humano) não nos teria impossibilitado a criação e, consequentemente, a construção técnica. Um leitor mais afoito logo perguntaria: Qual a diferença? A diferença reside no princípio potencializador da criação.

Uma coisa é criar imbuído do espírito da dominação; outra é realizar atos com o espírito da potencialidade criadora que gera a obtenção do poder para alcançar o belo, o agradável, o aprazível e, com isso, poder deleitar-se, nada impedindo de também usufruir.

A questão do poder criativo não está, contudo, na criação, mas em todo o processo em que o produto é a própria criatura. Victor Frankenstein, personagem da autora Mary Shelley, é um bom exemplo ficcional disso.

O debate não é novo, porém ainda não está resolvido. Fechar os olhos para a reprodutibilidade técnica, porque esta oferece a produção cultural para uma sociedade que se massificou, talvez não seja a melhor saída, e muito menos a única. Benjamin, mesmo sendo um otimista das possibilidades tecnológicas e demonstrando que elas trazem um novo *sensorium*, não está livre de reflexões e análises.

Talvez tenha sido um desvio, ou mesmo um equívoco, o caminho que a discussão sobre a técnica tomou na Comunicação. Por outro lado, este se justifica com o pressuposto hegemônico do chamado campo comunicacional: a razão e o seu desejo de poder.

A capacidade criadora e criativa do ser humano é o que nós, educadores, temos que primeiramente reconhecer em nós mesmos e assim cultivar. A possibilidade de criar e de fazer escolhas nos permite o impulso, o desejo, a produção e a busca do belo, usando um termo mais complexo para não cair no reducionismo da palavra “belo”: a busca da “estética”. O conceito de belo aqui não é apropriado, já que este nos remete aos cânones da Grécia Antiga ou aos grandes mestres da pintura. Não é o caso. Estética serve melhor para a nossa discussão.

A estética é a capacidade criadora potencializada pela sensibilidade, pelas sensações e sentimentos. É também o lugar sensível que possibilita a transformação da matéria, mas não com o espírito utilitário. É este fator que faz o campo da estética não estar no campo da razão e do domínio. Este, pelo menos, não é comum no espírito do artista. A estética associada à ética é a potência criativa com compromisso.

A técnica consiste em instrumentos: matéria transformada. É o processo criativo que transforma essa matéria; essa é a potência. O que temos que trabalhar nas práticas educacionais não é o uso dos instrumentos já criados – este fator pode até fazer parte do programa. O cerne do programa deve consistir em garantir a criação, e esta não acontece quando encerramos a imaginação em prol do discernimento ou do conhecer.

Por isso, até podemos dar acesso aos instrumentos: computador e internet, pois a nossa sociedade desigual não permite a aproximação dessas ferramentas. A criatividade é a força inventiva do ser humano, e não a tecnologia ou o aparato em si.

A criação e a potencialidade criadora são tantas e tamanhas que, por exemplo, a cada dia tomamos conhecimento de novas possibilidades criadas por grupos economicamente desfavorecidos em relação ao computador e à internet.

A questão não é de tecnologia, de coisa, mas da relação que estabelecemos com a coisa. A relação pode ser racional – capacidade que conhece ou que pode conhecer e modificar por meio do espírito da dominação. A relação criadora também conhece, mas delega à percepção a capacidade de transformar a coisa, não para dominação, mas para deleite. Há, na perspectiva criadora, uma mudança de fundo, de princípio e, sobretudo, de relação.

É possível pensar a técnica não como dominação, mas como potência criativa. O princípio não seria dominar a natureza para que esta atenda às necessidades, mas perceber a natureza para que, em relação com ela, o humano possa servir-se dela e assim garantir a sua sobrevivência. É uma mudança de princípio.

Huergo fez-nos questionar, pensar sobre a Educomunicação e, especialmente, sobre os projetos que querem introduzir a tecnologia na escola. A partir da provocação foi que paramos para pensar sobre a tecnologia. Somos gratas a esse companheiro educador por não ter sido um autômato, por não estar com os olhos vendados à razão e ao que ela pode.

Atualmente a tecnologia está embalada na ideia de modernidade, de criatividade e de possibilidades comunicativas. Porém, avança o mercado que gira em torno dessas ideias. Não é a posse de um computador que fará o ser humano criativo, mesmo que o aparelho possa ser um instrumento de criação. Não é

a internet comercialmente paga pelas empresas privadas que ampliará a ação comunicativa. A tecnologia como produto não será um bem social.

A nossa proposta é que a tecnologia seja um bem social e que a Educomunicação seja espaço de relação dialógica fundada no princípio da alteridade. Que juntos possamos construir uma sociedade justa.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W.; Max HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

AYVÚ-ETÃ Comunicação e Projetos. *Todos os contos: verificação do imaginário infanto-juvenil – uma experiência de Educomunicação*. Goiânia, GO: AYVÚ-ETÃ Comunicação e Projetos e Rede ANDI Brasil, 2004.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender, a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume, 2002.

BOUDIEU, Pierre. *Sobre La Televisión*. 2. ed. Traducción : Thomas Kauf. Barcelona: Ed. Anagrama, 1998.

BOWM, David. *Diálogo: comunicação e rede de convivência*. Tradução: Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e educação: Questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiros e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Eu e Tu*. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CANCLINI, Néstor García *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

_____. *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. Tradução: Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____ et al. *Diálogo com la obra de Jesús Martín-Barbero*. Bogotá-Colômbia, Santafé de Bogotá: Siglo Hombre Editores, Universidad Central, Departamento de Investigaciones, 1998.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação*. 3. ed. São Paulo: Senac, 1999.

DUARTE, Jorge; Antonio BARROS. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 11. ed., Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação e mudança*. Tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HUERGO, Jorge A. *Hacia una genealogía de comunicaión/educación: rastero de algunos anclajes políticos-culturales*. La Plata, Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, 2005.

HUERGO, Jorge A. *Comunicación/Educación: âmbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, 1997.

KAPLÚN, Gabriel. *Aprender y enseñar en tiempos de internet*. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías. Montevideo, 2005.

_____. *Comunicación, educación y cambio*. La Habana: Caminos, 2001.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos, 2002.

_____; HERMOSILLA, Maria Elena. *La educación para los médios em la formación Del comunicador social*. Montevideo, Uruguay: Fundación de Cultura Universitária Licenciatura de Ciencias de La Comunicación de La Universidad de La República, 1987.

LEÃO, Maria Izabel, *O papel da Internet nos projetos educunicativos do NCE/USP*. São Paulo: ECA/USP, 2008. (dissertação de mestrado).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Pré-textos, conversaciones sobre la comunicacion y sus contextos*. Cali, Colômbia: Ed. Centro Editorial Universidad del Valle, 1995. (Coleccion Ensayo Iberoamericano)

_____; MUNÓZ, Sonia (Coordinadores). *Televisión y melodrama, géneros y lecturas de la telenovela en Colombia*. Colômbia: Ed. Tercer Mundo, 1987.

_____. *Modernidades y destiempos Latinoamericanos. NÓMADAS*, número 08, Bogotá – Colômbia, 1998.

_____. *Comunicação e cidade: entre meios e medos. Novos Olhares*, número 1, São Paulo, 1998.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. *Heredando el futuro*. Pensar la educacion desde la comunicacion. NÓMADA, número 05, Bogotá, Colômbia, 1997,

_____. *La educación desde la comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. *Oficio de cartógrafo*. México: Fundo de Cultura Econômica, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos*. *Agenda do educom.rádio* num.1, São Paulo, 9 a 16 set. 2003.

_____. *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. *Contato*, ano 1 num.2, Brasília, jan/março, 1999.

_____; DIDONÉ, Iraci Maria (org). *O jovem e a comunicação*. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos. *Eccos Revista Científica Uninove* (v.2 n.2), São Paulo, dez, 2000b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases e a comunicação no sistema de ensino. *Revista Comunicação & Educação* (8), São Paulo, 1997, p.23-26.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação*. São Paulo: Cidade Nova, 1997.

_____. Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida. *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. *Revista Comunicação & Educação* (10), São Paulo, set/dez 1997, p. 57-68.

SOUSA, Mauro Wilton de (org). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense; ECA-USP, 1995.

_____. (Org.). *Recepção mediática e espaço público: novos olhares*. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. *Novas linguagens*. São Paulo: Salesiana, 2001.

Sobre a autora

Eliany Salvatierra Machado - Professora do Departamento de cinema e Vídeo e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e audiovisual – PPGCINE da Universidade Federal Fluminense. E-mail: elianys@gmail.com. Resumo parcial da pesquisa que compõe a tese de doutorado defendida em 2009, com o título Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação, a dialogicidade no projeto Educom.TV. ECA/USP.

Lectura interpretativa de la novela *El Síndrome de Ulises*, mediada por la herramienta RouteXL

Yanoad Flórez Naranjo

En esta ponencia expongo un ejercicio de interpretación de la novela *El Síndrome de Ulises* de Santiago Gamboa, en el que utilizo una herramienta transmedia para realizar una lectura que va más allá del texto escrito.

Inicialmente deseo comentar que son varias las motivaciones para realizar esta ponencia, pues es un producto generado a partir de un trabajo de grado que está en curso, en el que implemento el paradigma indicial desarrollado tanto en las teorías del lenguaje como en las teorías de la comunicación, y uno de los conceptos abordados en el semillero de investigación Edumedia-3 del cual hago parte, por otro lado, mi proceso educativo como estudiante de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira me ha propiciado abordar las obras literarias a partir de una conjetura o hipótesis, una estrategia utilizada por algunos docentes de la escuela, para generar procesos de lectura, interpretación y razonamiento, experiencia formativa que me ha servido para apropiarme de estos conceptos y presentar esta ponencia.

Desde otro punto, elegí *El Síndrome de Ulises* de Santiago Gamboa, luego de leer la obra en la asignatura de literatura colombiana II, pues es una novela que me ha llenado de pasión y nostalgia al leerla, ya que experimenté emociones intensas con las que interpreté que al estar en otro país se pueden encontrar barreras culturales y sociales que pueden limitar nuestro surgimiento humano y profesional.

A manera de introducción

Iniciaré hablando de *El Síndrome de Ulises* con el objetivo de contextualizar al lector y por consiguiente me remitiré a plantear una metodología con la que se podrá llegar a una lectura interpretativa de la obra literaria escrita por Gamboa, tal planteamiento implica aspectos semióticos, donde además se utiliza la herramienta RouteXL, con la que se realiza una cartografía de los recorridos virtuales del narrador y personaje principal.

La novela de Santiago Gamboa (2005), relata múltiples historias de inmigrantes en París, sus padecimientos y sus anhelos. Con este libro me he adentrado en la vida de africanos, colombianos y coreanos que han experimentado el exilio, cada uno por razones diferentes, pues la obra da cuenta de su origen, por qué han llegado a París y muchas otras informaciones relacionada con el mundo de los personajes, por ejemplo; por qué Susi no puede regresar a Senegal a despedirse de su padre moribundo, o por qué Saskia, rumana e ingeniera en sistemas, se ha convertido en prostituta. Historias que se van transformado desde la llegada de estos personajes a París, y con las que el autor describe a exiliados documentados e indocumentados, quienes por igual han padecido la incertidumbre de sobrevivir en esta ciudad, de pasar frío, hambre e injusticias. Gamboa prioriza el relato de los anónimos, de los que salen de su país de origen en busca de una vida digna, no solo para ellos sino también para sus familias, por ende, el hecho de ser inmigrantes los hace menos valiosos en un país y una ciudad ostentosa que solo tiene cabida para unos pocos, los demás están destinados a ser vulnerados y relegados por su condición.

Por otra parte, el novelista desmitifica y desromantiza a París en *El Síndrome de Ulises*, habla de esta ciudad sin nombrar la torre Eiffel, va hasta las maz-

morras donde se lavan los platos de un restaurante de comida asiática, va a los entornos donde habitan prostitutas, drogadictos y guerrilleros exiliados, va donde labora el traficante y el obrero, pero también va donde el estudiante de letras de la Sorbona que tiene que vivir cosas no muy diferentes a las del inmigrante ilegal.

De otro lado, *El Síndrome de Ulises* es una novela narrada desde la intimidad de uno de los personajes, quien describe tugurios, y lugares en los que el gélido ambiente penetra en los huesos de las calles y la gente.

Y para finalizar con este punto hay que destacar la narrativa magistral del autor a partir de todo lo narrado por Esteban, pues con cada acción se va sumergiendo en una sola historia, e integra con gran agilidad cada detalle ocasionando que las partes del rompecabezas ajusten alrededor del personaje principal. Pero además porque es un conocedor del mundo y sus culturas, transita por los padecimientos de los norcoreanos, el desempleo en África, los conflictos políticos árabes, el conflicto armado en Colombia, y del mismo modo, contagia de esa diversidad sociocultural que se puede encontrar en una ciudad como París.

Desarrollo de la propuesta

El ejercicio que propongo y el cual realicé con la primera lectura de *El Síndrome de Ulises* fue la formulación de una conjetura, después la relectura de la obra, la identificación de los índices narrativos, la elaboración de la cartografía y por consiguiente la formulación de las relaciones entre las partes del rompecabezas narrativo, propiciando con ello una lectura interpretativa.

Paso uno

Inicialmente hice una primera lectura de la novela *El Síndrome de Ulises* con la que luego de tomar apuntes que me sirvieran para generar una reflexión sobre la obra, tuve un tema y con ello una hipótesis o conjetura. ¿Pero cómo hacerlo?, en este punto debo dejar claro cómo realizar la formulación de una conjetura, en primera instancia se lanzan hipótesis de acuerdo a las percepciones individuales, gustos relacionados con la obra, y lo que se ha comprendido del texto, todo ello depende de los saberes y lecturas previas, puesto que estas se relacionan con el provecho que se obtendrá de la lectura, en un proceso

de razonamiento abductivo. Eco (1989) define la hipótesis como: “La adopción provisional de una inferencia explicativa, con el objetivo de someterla a verificaciones ulteriores, y que se propone hallar, conjuntamente con el caso, también la regla” (p. 275).

De allí que en las primeras páginas la actividad interpretativa debería llevar al lector a lanzar supuestos relacionados con el relato que lee, con los personajes y sus circunstancias, con episodios y sucesos que ocurren y lo llevan a anticipar algunos aspectos de la obra, o a aventurar hipótesis de la manera cómo continuará o finalizará el relato. Es de este modo que surge la conjetura que le servirá al lector para interpretar la novela con una metodología semiótica y hermenéutica.

Paso dos

Una vez se tiene la conjetura se realiza una relectura de la obra y se procede a identificar los índices narrativos relacionados con la hipótesis que se tiene. Según Barthes (1976) los indicios son: “Unidades verdaderamente semánticas, que remiten a un significado. Indicios que pueden concernir a los personajes, a su identidad, y que pueden ser notaciones de atmósferas, los cuales en sus diferentes dimensiones pueden remitir al mismo significado” (p.19).

Ya Peirce (1903) había dado ejemplos de índice: Veo un hombre con las piernas arqueadas con pantalones de pana, polainas y chaqueta. Esas son indicaciones probables de que es un jinete o algo por el estilo.” Es decir que “Cualquier cosa que centra la atención es un índice. Cualquier cosa que nos sobresalta es un índice, en tanto que señala la unión entre dos porciones de la experiencia. De este modo una explosión tremenda indica que algo considerable sucede, aunque no sepamos exactamente cuál es el evento, pero puede esperarse que se conecte con alguna otra experiencia.

Es decir que, al identificar los índices en *El Síndrome de Ulises*, por ejemplo: detalles del ambiente, de los diálogos, de los personajes, del vestuario, etc. Esto ayuda a reformular la conjetura, teniendo en cuenta que esta puede modificarse en la relectura de la obra.

Al percibir que un índice aparece con recurrencia, se transforma o se va desarrollando en el transcurso de la lectura, o al darme cuenta que hay indicios que

aparecen solo para tener explicación al final del libro, estoy realizando un ejercicio de semiosis hermenéutica donde descuartizo la obra, observo cada detalle (los índices narrativos) de manera detenida, y después establezco relaciones entre las partes. Aquí estoy no solamente identificando diferentes hipótesis, sino también detectando los temas y tramas que presenta la obra.

En este punto considero útil exponer en un cuadro, la teoría los índices narrativos planteada por Rodrigo Argüello en *El Lector Como Cazador de Sentidos*, donde él plantea en qué consisten los tipos de índices y sus materialidades.

Tipos de índices		Materialidades	
Tenue	Son los índices que aparecen con cautela, y sin que se puedan notar a simple vista.	Ambientales	Estos índices tienen que ver con el clima, los espacios, las atmósferas, etc.
Embrionarios	Este es el índice que se presenta al inicio de la obra y que solo hasta el final de la misma logra desarrollarse.	Verbales	Lo que diga un personaje puede ser premonición de lo que pasará después. Pueden ser diálogos o conversaciones.
Recurrentes	Son los índices que se presentan en el transcurso del relato varias veces y posiblemente con diferentes materialidades.	Objetuales	Cualquier objeto que lleve o sea de posesión del personaje; traje, mesas, sillas, autos, etc.
		Visuales	Puede ser el aspecto físico de un personaje como, el vestuario o también una pintura, una fotografía, o un tatuaje, e incluso la iluminación.
		Sonoros	En este caso los índices pueden ser tonos, sonidos, ruidos como; pasos, aullidos, canciones, o hasta cosas dichas por los personajes.

		Accionales	Son las acciones de los personajes que pueden estar relacionadas con todas las materialidades anteriormente nombradas.
		Rituales	Pueden ser ceremonias como bodas y bautizos o simplemente la hora de la cena y escenas que llegan a ser simbólicas.
		Kinésicos	Acá se encuentran los movimientos corporales de los personajes.
		Falsos	Son aquellos índices que propician conjeturar otros caminos fallidos.
Los índices narrativos pueden ser de un solo tipo, sin embargo, pueden tener varias materialidades, por ejemplo: un índice recurrente puede ser objetual y visual, como las pinturas, las fotografías o los autos, etc.			

Gráfico 1. Creación propia a partir del libro de Rodrigo Argüello

Paso tres

Para no estar como un barco a la deriva, o más bien, con todas las fichas del rompecabezas dispersas, tomo los índices narrativos identificados, y con la ayuda de estos sustento o contradigo la conjetura, lo que lleva a formular otra y a reiniciar el proceso, puesto que el índice al venir de la semiótica busca una prueba irrefutable, una huella, algo visible, tangible, algo que perciba los sentidos.

Así pues, en mi caso, en este proceso de relectura extraje datos de personajes, direcciones, lugares frecuentados por Esteban el narrador, intertextualidades como: canciones, autores y títulos de libros. Y a partir de todo ello tuve instrumentos necesarios para llegar al proceso que he descrito, es decir, el procedimiento que implica identificar un problema, plantearse una hipótesis, identificar los índices narrativos, y establecer relaciones entre las partes para interpretar.

A partir de todo el material o fichas recogidas para terminar el rompecabezas, saqué las piezas necesarias y descubrí por dónde transitó Esteban personaje y narrador de la novela, recuperé direcciones y nombres de lugares que identifiqué durante la relectura de la obra, espacios que visitaba frecuentemente el narrador, solo y en compañía de sus amigos, para después digitalarlos en RouteXL¹

Mapeo de los recorridos virtuales de Esteban personaje y narrador

La herramienta RouteXL permite agregar un comentario por cada dirección, en mi caso para recordar las direcciones que frecuentaba Esteban el narrador de la obra que acá trato, lo que hice fue poner, por ejemplo: (dirección) Belleville, *Les goelins de Pyongyang*, (comentario) restaurante donde trabajaba Esteban, o (dirección) *rue Jacques Dulud Neully-Sur-Seine*; (comentario) primer chamberita o habitación donde vivió Esteban. De la misma forma, RouteXL permite imprimir, descargar y compartir por diferentes medios de comunicación la ruta realizada. Por lo cual, el planificador de rutas me ayudó a ubicar espacialmente el recorrido digital del personaje principal, ya que generó una cartografía o ruta hipotética por la que transitaba el narrador.

Cabe mencionar que una de las particularidades de esta creación literaria es que Santiago Gamboa otorga las herramientas necesarias para construir esta ruta, algo similar a lo que hace Joyce en su obra *Ulises*, o Cortázar en *Rayuela*, pues ofrece las direcciones y nombres de lugares que frecuenta Esteban; por lo cual, al mapear el recorrido que hace el personaje en París, permite como lo plantea Genette una lectura extratextual de la obra, es decir, ir más allá de la novela, buscar elementos de tiempo y espacio que no están explícitos. A continuación, el mapa realizado.

1 Una herramienta que se puede buscar en diferentes navegadores, al ingresar routerxl.es y abrir el planificador de rutas, este indica cómo realizar la búsqueda, primero introducir las direcciones, segundo dar clic en el botón “encuentra ruta” y tercero se calcula la ruta.

4/8/2018

RouteXL - la ruta más rápida para múltiples direcciones



- 🕒 08:00 🏠 Rue Jacques Dulud, 92200 Neuilly-sur-Seine, Francia
Chambrita 1 de Esteban
- 🕒 08:06 1. Rue des Evêques, Gentilly - 25 Rue de la Ville-l'Évêque, 75008 Paris, Francia
Fiesta-Colombianos
- 🕒 08:08 2. Tilsitt Academia Langues Dans le Monde - 20 Rue Godot De Mauroy, 75009 Paris, France
Trabajo de Profesor de Español
- 🕒 08:09 3. 13, Place de la Bourse 75002 - 13 Place de la Bourse, 75002 Paris-2E-Arrondissement, Francia
AFP
- 🕒 08:12 4. Rue du Faubourg Saint-Denis - Rue du Faubourg Saint-Denis, 75010 Paris, Francia
Café
- 🕒 08:16 5. Restaurante Coreano, Beleville - 47-, 49 Rue de Belleville, 75019 Paris, Francia
Les de Pyongyang
- 🕒 08:23 6. Rue du Lys, Montrouge - 23 Rue Serpente, 75006 Paris, Francia
Casa de Néstor
- 🕒 08:24 7. Restaurante Universitario de Mabillon - 3 Rue Mabillon, 75006 Paris, Francia
Almuerzo Económico
- 🕒 08:26 8. Paris IV de Gay Lussac - 31 Rue Gay-Lussac, 75005 Paris, Francia
Clases de la Sorbona
- 🕒 08:31 9. Porte de Choisy - 75013 París, Francia
Barrio Chino
- 🕒 08:35 10. Cité Universitaire Gentilly Sur - 17 Boulevard Jourdan, 75014 Paris, Francia
Fiesta Latinos
- 🕒 08:42 11. Estación Chambronne - 75015 Paris, Francia
Chambrita 2 de Esteban
- 🕒 08:48 12. Universidad de Paris Dauphine - Place du Maréchal de Lattre de Tassigny, 75016 Paris, Franc
Duchas de Baño
- 🕒 08:51 13. Rue Jacques Dulud, 92200 Neuilly-sur-Seine, Francia
Chambrita 1 de Esteban

<http://routexl.es/#>

Gráfico 2. Creación propia a partir de RouterXL

Lectura interpretativa de El Síndrome de Ulises

Para exponer los resultados de mi ejercicio, es necesario decir que la hipótesis es: Esteban narrador de la novela *El Síndrome de Ulises* de Santiago Gamboa, transita la periferia Parisina, aspecto que representa el aislamiento del migrante en París.

Lo que me hace pensar en Vásquez (1993) cuando dice que cada ciudad tiene un orden, una estructura, una dinámica especial que depende de su clima, su ubicación geográfica, su arquitectura, sus habitantes etc. Índices que se pueden identificar en la novela de Gamboa, por ejemplo; que París al ser una ciudad radiocéntrica, es decir que está ordenada a partir de un punto central relevante de la ciudad como el Arco del Triunfo y que de allí parten las calles principales en forma de radio, propicia la clasificación y subdivisión de la ciudad, centro y periferia, por lo que se generan cambios abismales.

Es así que vemos como el autor nos lleva a pasear por esa París subterránea de la que ya ha hablado Cortázar, ciudad en la que hay contrastes inimaginables, abundancia, tranquilidad propicia para escritores, la ciudad del paseante, en sí esa ciudad mediatizada y, por otra parte, un espacio de miseria, de necesidad y de hambre que experimentan los aislados, los inmigrantes.

Un índice recurrente de materialidad accional que puede evidenciar lo anterior es el trabajo de Esteban, el lavado y secado de platos en el segundo sótano de un restaurante, aspecto pertinente para hablar de un decaimiento insistente en la novela, es decir de esa condición de miseria en la que se sumergen cada vez más algunos de los personajes de la obra. El trabajo de Esteban y el de Jung su espacio vital iniciaba un poco más abajo del nivel de los comensales, ocasionando que ellos mismos representaran ese descenso. (Gamboa, 2005).

Esteban y Jung al igual que la mayor parte de los inmigrantes de *El Síndrome de Ulises*, habitan los subterráneos parisinos; o como dice Salim, en Gamboa (2005). Representan “Ese viaje de Ulises en torno a una ciudad que tiene un espejo o un doble subterráneo (...)” (p. 344). Espejo que ha tenido que reflejar la podredumbre e injusticias que padecen estos personajes por pertenecer a otro lugar del mundo, por tener otro aspecto y rasgos físicos, por ser latino, por ser árabe, por ser inmigrante.

El “espejo” entonces es un índice recurrente de materialidad visual y objetual, que permite el reconocimiento del narrador al mirar sus ropas andrajosas, su cuerpo flaco y su rostro pálido a través de su reflejo, aspectos que reivindica su mísero estado. Y desde otro punto, la ciudad que tiene un espejo o un doble subterráneo, lugar al que literalmente desciende Salim con ayuda de su

amigo argelino, un índice tenue y de materialidad accional, pues los personajes bajan a un espacio donde se juntan los desechos de inmigrantes y franceses, las cañerías de París. Y de la misma manera, ese doble subterráneo en donde deambulan espectros de inmigrantes hacinados por su condición de exiliados. Vásquez (1993) dice “Nada está suelto en la ciudad; y si de pronto hay algo “separado”, “anormal”, “antisocial”, la ciudad tiene lugares especiales para tales elementos” (p. 55).

Gamboa describe el hotel de inmigrantes donde vive Jung, un índice tenue de materialidad verbal, un lugar en el que puedo imaginar a travestidos y putas, o toxicómanos que buscan un cobijo para inyectarse (Gamboa, 2005). Todos ellos exiliados que experimentan un declive, esto demuestra que eso “anormal” tiene también un lugar en París, ese lugar es su subsuelo.

Eso lo puedo reafirmar con un índice verbal, en un dialogo entre Esteban y Salim:

Bueno, le dije, todos hacen en algún momento un descenso a los infiernos, o varios descensos, y hay quienes se quedan a vivir en ellos o no conocen otra cosa y por lo tanto no saben que están en el infierno, pero tienes razón, el infierno existe y de qué modo. Y existe aquí. (Gamboa, 2005, p. 347).

Un fragmento en el que convergen, la idea del constante descenso y la idea de habitar el infierno, aspectos que se van desarrollando desde que inicia la obra.

La ciudad es una extensión de la casa. Entendiendo la casa como territorio materno. El útero inicial. Las ciudades son como placetas. Y, dependiendo de la sangre y de la geografía, la ciudad va germinando” “entonces, preguntar ¿de dónde eres? quiere decir ¿qué ciudad te preño de sentido? ¿Qué ciudad te hizo hijo suyo? Si uno responde de dónde es, lo que además agrega a esa información es la certeza de un origen. Las ciudades, por lo mismo, son como la otra raza, como la otra sangre de los hombres. (Vásquez, R, 1993, p. 50).

A partir de esto, ¿cómo puedo describir a un migrante en París? ¿cómo puede sobrevivir un feto fuera de su útero? ¿cómo puede habitar un inmigrante en una ciudad “estación”? es decir una ciudad de turistas, una metrópoli que es de paso.

En *El Síndrome de Ulises* se presenta al migrante latinoamericano, al africano, al coreano, todos fuera de su casa, de su familia, de su raza, de su origen y es ahí donde puedo encontrar una de las causas del síndrome del inmigrante.

Por otra parte, en esta novela se tornan conmovedoras varias historias como la de Jung o la de Saskia, el autor aquí muestra diferentes realidades, por lo cual su trama se va intercalando mediante el transcurso de la obra, una trama policíaca que mantiene los sentidos activados, invita a realizar hipótesis junto con Esteban en cuanto al paradero de Néstor, y a estar a la expectativa de las pistas que se pueden recoger gracias a la curiosidad del personaje, otra es la literaria, el conflicto que vive Esteban con su novela, el Doctorado en la Sorbona, sus clases de español y sus relaciones con escritores como Ribeyro y Mohammed Khaïr quienes llegan a ser de gran importancia para el desarrollo del personaje; la revisión de su manuscrito por parte de Paula y su franqueza después de leerlo, son cosas que están reafirmando constantemente al narrador que debe escribir como siempre lo ha soñado.

Otra de las tramas que puedo identificar en esta creación literaria es la amorosa, sentimental e íntima que cuestionan al personaje principal, ¿con quién quedarse? ¿Victoria o Sabrina? asuntos comunes en la vida de un ser humano, Gamboa no omite las escenas donde sus personajes deben alimentarse, tener sexo o bañarse.

Desde otro punto, la trama que alude al título de la obra, el trastorno padecido por el inmigrante, estrés crónico y depresión, las cosas que puede llegar a vivir un exiliado, su autoestima, la indefensión y el miedo. Conflicto llamado síndrome de Ulises, por lo cual, el inmigrante asfixiado por la presión, el desamparo y el miedo, decide dejar pasar su vida, cortar sus alas miserables y decaídas, para reposar como fantasma poseído por *El Síndrome de Ulises*. (Gamboa, 2005).

Es pertinente entonces hablar de Ulises, a quien en este caso se le atribuye un síndrome, el del inmigrante. En el nombre de la obra ya hay un índice embrio-

nario, ya que Gamboa alude directamente con su título *El Síndrome de Ulises*, a este héroe mitológico que ha representado la aventura por el viaje de la vida, un héroe que ayuda a conquistar a Troya y durante esa travesía enfrenta a gigantes, sirenas y cíclopes, seres que quieren detener sus pasos. Aspectos que rescata el autor en su obra, ya que Esteban es un hombre impregnado de historias, un hombre que enfrenta diferentes cíclopes y sirenas que detienen su deseo de ser escritor, sin embargo, encuentra a Ribeyro, personaje que para mí representa a Eolo, el Dios del viento, quien le da el soplo a Esteban para que emerja como escritor, algo que le permitirá tener una mejor calidad de vida.

Aquí aclaro que no quiero tomar a Esteban como el Ulises mitológico, lo que quiero es resaltar, cómo el conjunto de inmigrantes en el libro de Gamboa, representan esa odisea, y cómo estos encarnan la figura del héroe moderno, inseguro, miedoso y desamparado, aplastado por una ciudad desigual, y afectado por el clima.

Esteban es un personaje con la capacidad de pensar en el otro, de ayudar sin tener recompensa, índices recurrentes que se presentan de diferentes maneras son por ejemplo; ayudar a buscar a Néstor, ya que nadie más lo hace, ayudar a Susi con su sobredosis, ayudar a Jung a encontrar a su esposa para llevarla a París, acciones que pueden ser sus únicas batallas en la obra, aventuras que lo envuelven constantemente tanto en su intimidad, en él como persona, como también, él en su vida social, sus relaciones, y amistades.

Ahora bien, uno de las grandes diferencias de esta asociación entre la novela de Gamboa y la figura del Ulises mitológico, es el deseo que el héroe tiene de regresar a su patria, de ver a su familia, aspecto que no es primordial en *El Síndrome de Ulises*, ya que, por el contrario, en este caso, el sueño de buscar mejores condiciones económicas y de vida, se ha convertido en un desencanto para gran parte de los inmigrantes de la obra de Gamboa, quienes enfrentan la soledad y el fracaso, privilegiando su sensación de desarraigo ante el retorno visto como derrota.

En este orden de ideas, al ver la ruta trazada con ayuda de RouteXL puedo afirmar que Esteban al igual que los demás migrantes en *El Síndrome de Ulises* viven sumergidos en esa ciudad mediatizada, ese subterráneo de la ciudad luz,

están en París, pero aún no han llegado a la ciudad mediática que algún día vieron en una postal de la Torre Eiffel o del Arco del Triunfo. Lo cual me permite también transformar mi mirada sobre París y sobre el inmigrante.

En este punto tomo a París como ciudad mediática. Gómez (1998) afirma que:

No hay duda de que dada la centralidad que ocupa la comunicación en la sociedad, el enfoque comunicativo del hecho urbano está representando una aportación imprescindible para interpretar las ciudades contemporáneas y la cultura que éstas desarrollan y representan. (p.1).

París por su parte ha sido considerada la ciudad del amor, a través de la publicidad, el cine, la televisión, la radio, la fotografía, el video, el diario, y anteriormente por medio de las postales se ha recibido una imagen acerca de lo que es París.

De otro lado, tomo a París como ciudad mediatizada, ¿cómo a partir de una novela y el uso de una herramienta digital logro expandir mi visión sobre París? Pues el hecho de hacer una lectura que va más allá de la novela, mediada por una herramienta como RouteXL ayuda a ampliar, comprender y contrastar la experiencia mediática de París, con la experiencia mediatizada por el libro de Gamboa.

Recomendación metodológica

Para finalizar dejo como propuesta el hecho de subir a internet el mapa generado con RouteXL, con el objetivo de que a los lectores de la novela, migrantes o no, les sea útil para la realización de la ruta que los conduce a reconocer los lugares visitados por el personaje principal de la obra, es decir volverse el paseante, realizar una semiosis urbana al caminar la ciudad, los tugurio y mazmorras, los espacios que relata Gamboa, generando un proceso de resignificación o de apropiación de la obra a nivel vivencial.

Referencias

- Argüello, R. (2013). *El lector como cazador de sentidos*. Bogotá: Net Educativa Editorial.
- Barthes, R., Greimas, A. J. y otros. (1976). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Gamboa, S. (2005). *El Síndrome De Ulises*. Bogotá: Seix Barral.
- Genette, G., & Prieto, C. F. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1987). *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico*. Madrid: Arco.
- Mompart, J. L. (1998). *La configuración mediática de la ciudad contemporánea*. In IV Congreso de ALAIC, Recife, Brasil.
- Peirce, C. (1878). *Deducción, inducción e hipótesis*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/DeduInducHipotesis.html> [22 de junio 2001] Consultado 6 de marzo 2018.
- (1903). *El icono, el índice y el símbolo*. Recuperado de http://internet.com.uy/arteydif/SEM_UNO/PDF/pierce_icono_indice_simbolo.pdf [2005] Consultado 15 de abril 2018.
- Vásquez Rodríguez, F. (1993). *Citizen Semiosis*. Signo Y Pensamiento. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3460> [1993] Consultado 15 de agosto 2018
- Ponencia Asesorada por; Diego Leandro Marín Ossa y Cristian Bohórquez

Sobre el autor

Yanoad Flórez Naranjo, es estudiante de último semestre de la Licenciatura en español y literatura e integrante del grupo de investigación Edumedia-3 de la Escuela de español y Comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira en Colombia. Ha realizado dos intercambios académicos uno en la Universidad Autónoma metropolitana, en Ciudad de México y el otro en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y actualmente vive en Pereira Risaralda. Contacto: yanoad@utp.edu.co

Reflexiones sobre la necesidad de reflexionar

Amparo Manzuelli
Sabrina Inés Alcaraz

“En definitiva, lo que vale para el espectador, si nos proponíamos contar una historia, es que la entienda; si nos proponíamos transmitirle una idea, es que la comprenda; y si nos proponíamos hacerle sentir una experiencia poética, es que le emocione”

Gerardo Vallejo ¹

¿Quiénes somos, qué nos preguntamos y porqué?

Quiénes presentamos este escrito nos desempeñamos como Facilitadoras Pedagógicas Digital en Escuelas Primarias Públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nuestra tarea está enmarcada en el Plan de Integral de Educación Digital (PIED) cuyo marco curricular se encuentra en el Anexo Curricular de Educación Digital.

1 **Gerardo Vallejo** (1942 - 2007) fue un director y guionista argentino de cine. Inicia su carrera a mediados de los '60 en el grupo Cine Liberación, junto a Fernando "Pino" Solanas y Octavio Getino. El 12 de junio de 1997 fue reconocido por su trayectoria artística en defensa de las causas populares y al valiente aporte realizado a la Cinematografía Argentina.

Nuestra tarea es acompañar como pareja pedagógica a los docentes, asistiendo en el diseño e implementación de actividades pedagógicas-digitales. El contenido digital es transversal a los contenidos curriculares de los diferentes ciclos.

A lo largo de los años de esta experiencia, frente al vínculo con los docentes y la tarea en el aula es que nos empezamos a preguntar y reflexionar sobre el “uso de los medios” en la escuela, ¿cuál es el espacio que ocupa en la escuela la alfabetización audiovisual y el análisis del discurso mediático?. Estas fueron preguntas iniciales para seguir reflexionando y preguntarnos en realidad ¿cuál es el conocimiento que posee el docente que lleva adelante la clase acerca de esta temática?, ¿cómo fué su formación en el lenguaje de los medios, ¿qué uso y apropiación tiene sobre este contenido y sus herramientas?, ¿cuál es su tarea en el aula frente a estos elementos?.

Es por eso que en este trabajo nos proponemos iniciar y abrir un debate acerca de la formación docente, e indagar en los programas curriculares de los profesorados en CABA, políticas públicas de educación en medios (programas de formación) y alfabetización audiovisual desde una perspectiva crítica en dicha ciudad, como también en los marcos legales nacionales que dan cuenta y reconocen la necesidad de educar críticamente en medios.

Haremos un reconocimiento de la necesidad de entender que implica la educación en medios, iniciaremos un recorrido de programas y políticas públicas educativas en relación a esta temática que tienen incumbencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También indagaremos en los programas de formación de los Profesorados en la ciudad y programas de educación en medios que se desarrollen a nivel municipal.

Vivimos en un mundo mediado por pantallas, rodeados de imágenes y en constante relación con las Tecnologías de la Comunicación y la Información. La televisión sigue permaneciendo, internet y sus diferentes redes sociales y plataformas fueron corriendo el espacio que la televisión ocupaba en la vida cotidiana. Hoy gracias a la portabilidad de los teléfonos inteligentes la cotidianeidad está mediada por los contenidos masivos. La particularidad de producir contenidos permite a los usuarios una participación activa en el mundo digital. En cierta forma democratiza la idea de que todos pueden ser parte. Frente a constantes

cambios, siendo las tecnología dinámicas en sus transformaciones: ¿Qué le deparará a la sociedad con estas nuevas formas de conocer el mundo?, ¿Cómo se integrarían estas nuevas herramientas en la dinámica escolar?

El cine (1895) se inicia desde el género documental, tomando escenas de la vida real, como la salida de la fábrica, la llegada de un tren, la vida de un esquimal, etc. Con el correr de los años el cine fue valiéndose de diferentes recursos y técnicas, como el color, puestas de cámaras, calidad de registros de imagen y sonido etc., para hacer de las historias representadas más “verosímiles” y cercanas a la realidad. Es decir que esas imágenes, o productos audiovisuales no son más que representaciones de una realidad observada, de un tiempo y un espacio, binomios básicos de los cuales el cine se vale, ya que el manejo del tiempo y el espacio son parte de la magia que implica hacer y vivir el cine. ¿Qué es entonces la realidad en el mundo audiovisual?, ¿Cuál es el rol del espectador en el cine?. Una vez que este recurso es parte del aula ¿cuál es la mediación que realiza un docente en su uso?.

Ante la necesidad de “educar la mirada”, “alfabetizar audiovisualmente”, forjar la “competencia mediática” es necesario preguntarnos cuál es el rol y obligación del estado frente a esta situación que es menester en la formación de sujetos críticos frente a lo que los medios “construyen” como realidades, ya sea del cine como entretenimiento o como herramienta para documentar historias. Aparici Norberto (1996) hace referencia a esto diciendo que los medios se ocupan de representaciones y no de realidades, y los significados de los medios no pueden separarse de la forma en que estos se expresan.

José Manuel Morán Costa, profesor de la Universidad de San Pablo, se pregunta “¿porqué la educación en los medios de comunicación avanza con dificultad y no se concretiza en proyectos completos que puedan ser evaluados con seguridad?. Educar para los medios es problematizar lo que no es visto como problema y desideologizar lo que sólo es visto como ideología sin que se pierdan las dimensiones de entretenimiento y de modernidad que son fundamentales para el hombre predominantemente urbano y solitario de hoy”².

2 Aparici, 1996: 55

En la compilación realizada por Roberto Aparici, Kathleen Tyner, menciona que los documentos audiovisuales son comunicación mediada. No son fragmentos de vida, ventanas al mundo o espejos de la sociedad. Son construcciones cuidadosamente elaboradas, sin dejar nada al azar, por lo tanto afirma que el trabajo de los profesores audiovisuales, consiste en hacer que los documentos audiovisuales sean “extraños” y problemáticos para los alumnos, cuestionar la cultura audiovisual y pensar la realidad frente a la información mediada³.

La formación docente.

Sabemos que uno de los desafíos específicos que tiene la educomunicación es desvelar las diversas dimensiones del contenido y la estructura de los medios. Achicar la brecha entre aquellos sectores que tienen la posibilidad de contar con herramientas que permitan tener un mirada crítica acerca de los mensajes y contenidos que estas múltiples pantallas proporcionan. Entender y reconocer esta necesidad para el desarrollo de una ciudadanía es competencia y tarea del Estado. El primer paso para lograrlo es insertar la educación para los medios como una política pública, una política y compromiso de Estado.

En este caso, para dar respuesta a nuestras preguntas, debemos limitar aquellos programas que si bien son de implementación nacionales inciden en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y aquellas políticas que son sólo de incumbencia municipal.

Otro punto a tener en cuenta es que la mayoría de ellas tiene como destinatario trabajar con los estudiantes como objetivo principal, pero de igual manera hay una llegada a los docentes.

En el caso de Argentina, luego de la recuperación de la democracia (1983) devienen diferentes programas que tienen como fin “la educación para los medios”, como refiere Roxana Murdochowicz (2009), esta es una educación para la ciudadanía, “entender la manera en que los medios representan la realidad y nos hablan de lo que sucede, coloca a las personas en mejores condiciones para participar, actuar y tomar decisiones”. Actualmente, siguen en funciona-

3 Aparici, 1996: 39

miento, dos canales estatales: Canal Encuentro (2007) y PakaPaka (2010), los cuales cuentan con programación con un fin educativo y en el segundo caso se suma la característica de que tiene como finalidad llegar al sector infantil. Ambos canales producen contenidos que son utilizados constantemente por los docente en el aula.

Mucho de los capítulos que forman parte de series documentales o animaciones, como es el caso especial de “La asombrosa excursión de Zamba”, son utilizados como material audiovisual en el aula. Frente al uso de estos audiovisuales es que empezamos a notar y a reflexionar sobre la práctica en el aula, cómo media el docente entre el contenido a desarrollar y el audiovisual.

En este punto es importante reflexionar acerca del recurso audiovisual y demarcar la diferencia que existe entre al concebir a éste como recurso didáctico o concebirlo como material didáctico. Sabemos que un recurso didáctico es cualquier material de apoyo que utiliza un docente para facilitar el desarrollo de una actividad o tema en el aula. En cambio el material didáctico son aquellos materiales elaborados para facilitar los procesos de enseñanza, es decir que fueron concebidos para ser utilizados en la práctica educativa. ¿Porqué es importante tener en cuenta esto? Porque muchas veces el uso del material audiovisual es utilizado como una forma de explicar algún tema, y no siempre existe un andamiaje del docente, simplemente es un recurso que se suma a la clase, y no hay una reflexión acerca de quiénes y cómo fue producido el material, o a quienes fue dirigido el mismo, cuál es objetivo como mensaje etc. En este aspecto es importante mencionar como ejemplo el uso de los capítulos de “La asombrosa excursión de Zamba”, ya que el mismo es muy utilizado para explicar fechas patrias y procesos políticos, pero no fue concebido como material didáctico, si no que poco a poco fue permeando en las aulas, hasta incluso llegar a las escuelas en dvds como recurso didáctico.

Existe al parecer una línea muy delgada sobre la idea de que aquello que se produce con imágenes y se “ve” es real y verdadero... o incluso confiando en la fidelidad de un documental. Pero sabemos que la elección de cómo contar una historia y cuál es nuestra mirada, posición de la cámara, eje, y tipo de plano va a dar cuenta de cuál es el recorte de esa realidad que queremos construir

como realizadores, y es en este punto donde encontramos que la educación en medios aún no llegó a la escuela. Esto no quiere decir que los docentes sean personas que no tengan un pensamiento crítico acerca de los materiales que utilizan, porque al momento de posicionarse ante un contenido lo hacen o incluso eligen desde donde desarrollar un contenido, tomando contenidos de ciertos manuales y editoriales y de otros no. Pero qué pasa con el contenido audiovisual? Cómo median?.

Ante este desafío que se presenta en la práctica docente, Roberto Aparici indica que existen diferentes concepciones educativas acerca de la educación en medios:

- *Concepción tecnicista: enseñar destrezas y habilidades para usar los medios pero sin que exista una reflexión sobre los mismos.*
- *Concepción de los efectos donde se vislumbra que el introducir los medios en la educación mejora el aprendizaje.*
- *Concepción crítica: utiliza los medios como textos, el estudiante aprende a construir y deconstruir mensajes, entendiendo el proceso de producción desde una perspectiva social, estética política y económica.*

El análisis de estas concepciones y lo que sucede en concreto en el aula con el docente y los estudiantes es entonces donde se puede observar qué sucede frente a la educación audiovisual y como ésta penetra transversalmente a las diferentes materias o asignaturas que un docente puede llevar adelante en la escuela.

La pedagogía de la imagen se encuentra muy presente en el aula, pero como indica Inés Dussel, la imagen se “escolariza” y lo audiovisual pasa a ser un mero recurso didáctico o un producto que nos permite dar a conocer el trabajo del aula, pero sin pensar en realidad qué significa una imagen, qué nos quieren decir los medios, aquello que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos consumen a diario, por eso surge el interrogante acerca de qué formación se está dando frente a los medios.

Continuando con las políticas públicas educativas, hace unos años se dieron inicio a dos gestiones públicas que se desarrollaron en relación al acceso a ne-

tbooks y conexión a internet muy importantes, acompañado esto con formación docente y a estudiantes de diferentes niveles:

- Programa Conectar Igualdad, a partir de 2010 se implementó a nivel nacional con el objetivo de entregar una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Plan Sarmiento, ejecutado a nivel municipal en CABA, a partir de 2011 se implementó un programa de entrega de notebook a cada docente estatal de nivel primario y una netbook a cada estudiante, así mismo contaba con una red de internet abierta y gratuita (wimax) en toda la ciudad.

Actualmente el Programa Conectar Igualdad, por decisión del Gobierno Nacional actual dejó de proveer recursos a la población destinataria, como también formación. Por el momento Plan Sarmiento continúa funcionando y en expansión a secundarias debido al Plan nuevo de Secundarias del Futuro.

En cuanto al marco legal que da sustento a que el Estado accione sobre esta necesidad podemos mencionar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006 establece sobre:

- Educación Primaria

Artículo 27

c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.

– Fines y objetivos de la política educativa nacional

Artículo 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.

Otro marco importante y que acompaña a esta acción estatal, desde otras áreas es la Ley de Comunicación Audiovisual N°26.522. Esta ley fue sancionada el 10 de Octubre del 2009, pero luego durante el año 2015 ante una contienda entre posiciones políticas adversas y intereses de grandes grupos corporativos de la comunicación en Argentina lograron que mucho de los incisos de esta ley fueran derogados.

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522. Decreto 267/2015.

Art 3.

e) La construcción de una sociedad de la información y el conocimiento, que priorice la alfabetización mediática y la eliminación de las brechas en el acceso al conocimiento y las nuevas tecnologías ;

f) La promoción de la expresión de la cultura popular y el desarrollo cultural, educativo y social de la población;

El inciso E, hace mención a la importancia de la adopción de medidas para la alfabetización mediática es uno de los fundamentos tomados en cuenta en la Directiva 65/2007 sobre servicios de comunicación audiovisual de la Unión Europea adoptada en diciembre de 2007 por el Parlamento Europeo.

Artículo 17. — Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia. La autoridad de aplicación deberá conformar un Consejo Asesor de la Comunica-

ción Audiovisual y la Infancia, multidisciplinario, pluralista, y federal integrado por personas y organizaciones sociales con reconocida trayectoria en el tema y por representantes de niños, niñas y adolescentes.

d) Propiciar la realización de investigaciones y estudios sobre audiovisual e infancia y de programas de capacitación en la especialidad;

g) Formular un plan de acción para el fortalecimiento de las Relaciones del Campo Audiovisual que comprende cine, televisión, video, videojuegos, informática y otros medios y soportes que utilicen el lenguaje audiovisual, con la cultura y la educación;

Los profesorados.

Como hicimos mención al principio el interrogante que nos mueve a desarrollar esta presentación es sobre la formación de los docentes en materia de educación en medios. Esto nos lleva a realizar un recorte sobre la formación en la Ciudad de Buenos Aires, e indagar y preguntarnos acerca de los programas de formación docentes de Educación Primaria.

Así como existe un marco que legitima políticas y decisiones de gestión. Entendemos que es necesario conocer cuales son los objetivos que pretenden alcanzar en los profesorados durante la instancia de formación de los docentes y entender cómo este lineamiento se ajusta a las dinámicas y cambios que se dan en la sociedad y cómo la escuela debe ir dando reconociendo nuevas prácticas y recursos que posibiliten ir actualizándose.

En la Resolución N° 6635 de 2009 del Profesorado de Educación Primaria menciona:

Se expresan las siguientes finalidades para la formación de docentes de educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Posibilitar la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.*
- Brindar marcos conceptuales considerados fundamentales para las prácticas de un docente de educación primaria.*
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares.*

- *Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.*
- *Propiciar y fortalecer la autonomía y el compromiso profesional.*
- *Ofrecer aportes pedagógicos y didácticos para la práctica docente en diferentes contextos.*
- *Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales. Propiciar un trayecto de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.*
- *Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes.*
- *Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.*
- *Favorecer el diálogo con las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los alumnos, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.*

En la Ciudad de Buenos Aires existen catorce (14) establecimientos que dictan el Profesorado de Educación Primaria:

- Escuela Normal Superior Nº 1 Roque Saenz Peña
- Escuela Normal Superior Nº 2 Mariano Acosta
- Escuela Normal Superior Nº 3 Bernardino Rivadavia
- Escuela Normal Superior Nº 4 Estanislao Severo Zeballos
- Escuela Normal Superior Nº 5 General Don Martín Miguel de Güemes
- Escuela Normal Superior Nº 6 Vicente López y Planes
- Escuela Normal Superior Nº 7 José María Torres
- Escuela Normal Superior Nº 8 Presidente Julio Argentino Roca
- Escuela Normal Superior Nº 9 Domingo Faustino Sarmiento
- Escuela Normal Superior Nº 10 Juan Bautista Alberdi

- Escuela Normal Superior Nº 11 Dr. Ricardo Levene
- Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía E. B. de Spangenberg
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández
- Instituto de Enseñanza Superior Juan B. Justo

Si bien mencionamos todos los establecimientos focalizamos nuestra investigación en tres de ellos tomando los datos obtenidos de una encuesta realizada a los maestros de grado de dos escuela públicas de la Ciudad de Buenos Aires que se formaron en establecimientos de iguales características.

Tomando los resultados obtenidos de la consigna “¿Cuáles crees que son los tres establecimientos públicos de formación docente más importantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?” es que establecimos como tales a:

- Escuela Normal Superior Nº 1 Roque Saenz Peña
- Escuela Normal Superior Nº 2 Mariano Acosta
- Escuela Normal Superior Nº 4 Estanislao Severo Zeballos

Esto nos llevó a hacer un análisis sobre el plan de estudio que rige estos establecimientos para dar cuenta sobre el lugar que ocupa la educación en medios dentro de la formación docente.

A continuación visualizamos tres cuadros que dividen en tres campos la formación docente general, según va avanzando el estudiante en su formación.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para alumnos	Trabajo autónomo alumnos ⁵	Horas cátedra docentes
Pedagogía	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Psicología educacional	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Historia social y política de la educación argentina	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Instituciones educativas	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Filosofía y Educación	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Didáctica I	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Didáctica II	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Trabajo docente	Seminario ⁶	Cuatrimestral	3	48	48	3
Nuevas tecnologías	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Educación sexual integral	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa	Trabajo de Campo ⁷	Cuatrimestral	3	48	48	3
Lenguajes artísticos expresivos I	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
*Lenguajes artísticos II	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Total de horas alumnos				816	96	
				912		

En esta primer instancia, durante la Formación General no encontramos ninguna asignatura específica sobre Educación en Medios.

Existe una unidad curricular llamada “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad” Uno de sus propósitos es favorecer la elaboración de nuevas perspectivas conceptuales y analíticas en especial en relación con las tecnologías de la información y su papel en la gestión del conocimiento, su transversalidad en relación a todas las áreas y su potencial para incluir a todos en instancias democratizadoras de acceso al saber. Uno de sus ejes tiene como objetivo la Ciudadanía digital - La construcción de identidades y de la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento

de narrativas en la red. Modos de transmisión de la información, lectura crítica y apropiación de saberes.

Otra unidad es El Taller de Nuevas Tecnologías, el cual plantea un enfoque práctico, operativo e instrumental que se complementará y relacionarán con los contenidos de dos espacios: “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad” y “TIC en la Educación Primaria”, correspondiente al segundo cuadro que hace mención a la Formación Específica. Este Taller posibilitará que los estudiantes comiencen a apropiarse de la tecnología y conozcan los diferentes recursos para incorporarlos de manera efectiva en su práctica y desarrollo profesional. Para aquellos que demuestren dominio se lo tendrá en cuenta como punto de partida desde el cual articular y actualizar contenidos.

Si bien este taller puede ser el más indicado en cuanto a producir un material didáctico audiovisual, en sus ejes no da cuenta en ningún momento de la producción o práctica relacionado a la educación en medios.

En relación a la unidad curricular de Lenguajes artísticos expresivos I y II, esta comprende actividades vinculadas con música, plástica, títeres, teatro, expresión corporal y cualquier otro medio de expresión comprendido dentro de estos lenguajes. Es una materia de creación y práctica, pero no aborda en sus propósitos ni eje el lenguaje audiovisual o el cine.

Un punto importante a tener en cuenta que de estas tres unidades mencionadas solo una es una asignatura y las otras corresponden a una modalidad taller, implicando esto no solo un espacio para la práctica si no menos horas de cursada y formación. Se le suma a esto también que se considera la modalidad semipresencial para materias como: Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad y Las TIC en la Educación Primaria. En cambio en el resto se exige un 75% de presencia.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIFICA

Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para los alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para los alumnos	Trabajo autónomo para los alumnos ⁸	Horas cátedras docente ⁹
Enseñanza de la Matemática I	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de la Matemática II	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de la Matemática III	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Seminario de Matemática en el 2º ciclo	Seminario	Cuatrimestral	3	48	48	3
Enseñanza de la Lengua I	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de la Lengua II	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Literatura en la educación primaria	Seminario	Cuatrimestral	3	48	48	3
Alfabetización Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Naturales I	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Naturales II	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Naturales III	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Sociales I	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Sociales II	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Sociales III	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Ética, Derechos Humanos y construcción de ciudadanía en la educación primaria	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Sujetos de la educación primaria	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Problemáticas actuales de la educación primaria	Seminario	Cuatrimestral	3	48	48	3
Las TIC en la educación primaria	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Definición institucional ¹⁰				200		200
Total de hs. alumno				1832		

Retomando la unidad mencionada anteriormente, Las TIC en la educación primaria, está tiene como ejes de contenido: Paquete ofimático, Dispositivos de almacenamiento, Seguridad en Internet y Recursos de Internet.

Tampoco hace mención al lenguaje audiovisual, ni software de edición o incluso pensar que estas herramientas no solo sirven para trabajar un contenido en el aula, si no también para crear recursos didácticos.

CAMPO DE LA FORMACION EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

TRAMO	Unidad curricular	Modalidad de Cursada	Hs Cátedra semanales de los alumnos en el Instituto Formador.	Hs Cátedra Cuatrimestrales	Trabajo en la escuela asociada	Horas cátedra Docentes ¹¹ *
Tramo 1: "Sujetos y contextos de las prácticas docentes"	Taller 1: "Construir miradas sobre las prácticas docentes" / Experiencias de campo en instituciones educativas	Cuatrimstral	3	48	40 ¹²	3
	Taller 2 ¹³ : "Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza"/ Experiencias de campo en el aula	Cuatrimstral	3	48	20 ¹⁴	3
Tramo 2: "La intervención docente en contextos reales"	Taller 3 / Prácticas de la enseñanza I	Cuatrimstral	3	48	80 ¹⁵	9 ¹⁶
	Taller 4 / Prácticas de la Enseñanza II	Cuatrimstral	3	48	80 ¹⁷	9 ¹⁸
Tramo 3: "La Residencia: momento de intervención, reflexión integración"	Taller 5 / Residencia I	Cuatrimstral	3	48	128 ¹⁹	9 ²⁰
	Taller 6 / Residencia II	Cuatrimstral	3	48	128 ²¹	9 ²²

En este último cuadro solo se puede identificar el título que lleva cada unidad curricular, y se espera que el futuro docente pueda realizar prácticas de intervención en aulas reales, planificando sobre las 4 áreas Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si bien, el programa no hace mención a la educación en medios, seguramente esto quedará supeditado a la voluntad individual que un docente que forme a otros docentes pueda tener de incluir estos conceptos y claro, que sepa de qué está hablando. Es habitual el uso de videos, documentales, películas como

recursos didáctico, pero esto no implica realmente hablar de educomunicación, o educación audiovisual.

Peter Greenaway entiende que es de gran relevancia no solo la lectura de los documentos de los medios, sino que también debe considerarse una actividad relacionada en el aula con la producción de los mismos. Para entender y reflexionar sobre ese “producto audiovisual” es importante comprender el lenguaje que este utiliza, participar en el hacer y en comprender que la creación para por un montón de personas especializadas en diferentes áreas.

Más allá de la formación adquirida para ser docente, este se debe capacitar constantemente. Esto puede que más allá de que sea una elección personal, en CABA, es necesario contar con formación ya que el sistema para tomar cargos o ascender está vinculado a los puntajes de cada docente. Estos se obtienen por diferentes motivos, siendo uno de ellos la formación continua. Un punto importante es que puede ser paga o gratuita según donde se realice la misma.

En esta temática hay sindicatos que dan formación sobre medios, pero lo hacen bajo la modalidad de distancia, lo cual no permite una real apropiación del conocimiento ya que para muchos docente es complejo adquirir conocimiento técnicos de software como los de edición a través de internet. Consideramos que la práctica es necesaria pero también el encuentro con otros, y el trabajo en equipo, una característica de la creación en el cine.

Otro espacio de formación muy importante y de reconocimiento por su calidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el ex CEPA, hoy llamado “Escuela de Maestros”. Lugar donde existe capacitación en diferentes temáticas, y en el cuál la metodología de capacitación es reconocida por lo docentes que eligen formarse allí.

También nos parece importante mencionar que en la encuesta se les preguntó qué entienden por “el uso del audiovisual en el aula” y la mayoría respondió que es la utilización de videos (documentales, fragmentos de películas o programas de televisión) como punto de partida para trabajar un tema o como recurso ejemplificador de algo ya explicado, también hicieron referencia al uso de las computadoras y el trabajo en diferentes plataformas digitales. Esto nos hace pensar que hay que reflexionar y re pensar constantemente sobre cuál es

la formación que reciben los docentes sobre educación en medio, ya que si bien tenemos legislaciones que la contemplan, lo hacen de una manera poco clara logrando que en todo momento durante la formación de los docentes quede a criterio de quien tenga que llevarla a cabo.

Conclusión

Retomando lo expresado en el último punto consideramos la necesidad de darle lugar como política estatal y educativa a la educación en medios. Si pensamos que la sociedad tiene a las personas como protagonistas de la comunicación, entonces tenemos que entender la importancia de contar con una escuela que los forme integralmente para eso. No podemos pensar que por el mero hecho de que se utilice un recurso audiovisual para desarrollar un tema propuesto por el docente y los alumnos participen activamente del visionado eso signifique que sean reflexivos o críticos ante esto. Para ello se necesitan docentes que reciban formación concreta y genuina en educación en medios que les proporcione las herramientas necesarias para generar material junto a sus alumnos y para realizar lectura crítica sobre el material ya producido que utilicen como recurso didáctico.

Un vez más nos enfrentamos a la falta de límites y especificaciones en la implementación de políticas públicas educativas, por eso es que creemos necesario seguir preguntándonos y reflexionando respecto a esto, para seguir avanzando. En Argentina tenemos legislaciones, programas de implementación de TICs e inclusive una resolución sobre la formación docente que tienen poco más de diez (10) años, lo que significa que fueron pensadas para acompañar el avance tecnológico y mediático en el que nos vemos todos inmersos, sin embargo observamos falencias en el lugar que ocupan en dicha formación las temáticas referidas a nuevas tecnologías y medios; y en la forma en la que se dictan, ya que como hemos mencionado queda a criterio de quien planifica esos talleres y asignaturas observando cotidianamente en las escuelas la falta de formación en educación en medios y no se puede brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, tal y como menciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 si no se egresan docentes formados para producir y analizar discursos mediáticos.

Referencias

- Roberto, A. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Edición de la Torre.
- Ripani, M. F. & Azar, G. (2014). *Anexo curricular de educación digital nivel primario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ronda, J. (2002). La formación de los docentes desde la perspectiva de los comunicadores. *Comunicar*, 18, 143-147
- Hinojo, F.J. & López, J.A. (2004). Teacher training about communication and information technologies. [Instrumentos de diagnóstico para la formación docente en tecnologías]. *Comunicar*, 23, 160-165
- Marcolla, V. (2006). Educative and communicative technologies in teacher's training programs. [Las tecnologías de comunicación (TIC) en los ambientes de formación docente]. *Comunicar*, 27, 163-169
- Plan Sarmiento BA. <http://www.buenosaires.gov.ar/sarmientoba>
- Plan Sarmiento BA Evaluación de Línea de Base
- INTEC. <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/escuelas/educaciondigital>
- Programa Conectar Igualdad. <http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/politicas/859/programa-conectar-igualdad>
- Ferraro, M., Saguier M., Apel, N. (2012). *Plan Sarmiento BA Evaluación de Línea de Base*. http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_plan_sarmiento_docentes_lb_0.pdf
- Morduchowicz, R. (2009). When Media Education is State Policy. [Cuando la educación en medios es política de Estado]. *Comunicar*, 32, 131-138. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-011>
- Ley 26.522. Ley de servicios de Comunicación Audiovisual, Argentina. Boletín Oficial. 10 de Octubre de 2010.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Diciembre de 2006
- Resolución N° 6635. Profesorado de Educación Primaria. 12 de nov de 2009

Sobre los autores

Amparo Manzuelli, Córdoba, Argentina, Noviembre de 1984. Estudió Cine y TV en la Universidad Nacional de Córdoba. En Bs. As. se desempeñó como Coordinadora de Producción en Dorado Films (Arbós-Casavecchia Producciones) y como Jefa de Producción de distintos cortometrajes. Orientando su formación al perfil docente se recibió de Lic. en Enseñanza de las Artes Audiovisuales en UNSAM. En Córdoba ejerció como Profesora Adscrita en la Cátedra de Producción de la Carrera de Cine y TV de la UNC. Realizó un Posgrado en Administración y Gestión Cultural en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, concluyendo a fines de 2012. Actualmente se desempeña como Facilitadora Pedagógica Digital Nivel primario (Ministerio de Educación de CABA) y como Coordinadora de Proyecto en Fundación Kine, Cultural y Educativa. Coordinación - Fundación Kine, Cultural y Educativa.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
a.manzuelli@gmail.com

Sabrina Inés Alcaraz. Corrientes, Argentina, 1984. Licenciada en Cinematografía y Nuevos Medios (INSA). Interesada en la docencia se forma como Licenciada en Enseñanza de las Artes Audiovisuales (UNSAM), y actualmente se encuentra cursando la Maestría en Educación (FILO - UBA). Desde el 2008 se desarrolla en el área docente tanto en primaria (Docente de Informática, Facilitadora Pedagógica Digital), secundaria (Lenguaje Multimedial) como a nivel terciario (Lenguajes Artísticos II y Diseño y Gestión de Proyectos Socioculturales II). Se desempeña como productora free lance en el sector audiovisual.
Coordinación - Fundación Kine, Cultural y Educativa.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
sabrinalcaraz@gmail.com

La mediación del video (auto)biográfico en la educación mediática

Diego Leandro Marín Ossa

Introducción

Esta reflexión hace parte del proyecto de investigación predoctoral titulado El relato (auto)biográfico como medio para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, dirigido por el doctor José Manuel Pérez Tornero, el cual diseñamos entre noviembre del año 2016 y julio del año 2017, para sustentarlo y comenzar su desarrollo a mediados de ese mismo año.

Dicho estudio en la actualidad se realiza por medio de un experimento con tres grupos de estudiantes de las universidades de tres países: Licenciatura en tecnología con énfasis en comunicación e informática educativa¹ de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira

1 Hace poco se llama así, desde el año 2002 se llamaba Licenciatura en comunicación e informática educativa.

en Colombia (UTP); Licenciatura em educomunicação de a Escola de Comunicações e artes da Universidade de São Paulo en Brasil (USP); y Periodisme de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona en España (UAB).

Y para posibilitar el desarrollo del experimento se genera un proceso de investigación y creación de video autobiográfico, por medio de un seminario en el que los estudiantes relatan la experiencia de vida que han tenido con los medios de comunicación y elaboran una reflexión relacionada con dicho proceso.

Luego de esta etapa se sistematizará la información obtenida, y se procederá a analizarla y a interpretarla según el diseño metodológico, las preguntas y objetivos de investigación formulados en el proyecto.

Hasta este momento el seminario se ha realizado en Colombia (año 2017), con el acompañamiento del profesor Gonzaga Castro Arboleda, y en Brasil (año 2018) con la tutoría del profesor Ismar de Oliveira Soares en el marco del convenio interinstitucional vigente entre la USP y la UTP.

El próximo año se llevará a cabo en España con la guía del profesor Santiago Tejedor y mi director de tesis quienes coordinan el Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB.

Con lo anterior cabe decir que en este proceso una de las categorías que emerge es la mediación (auto)biográfica, proceso que permite observar, comprender y explicar las maneras como el relato autobiográfico media el desarrollo de habilidades de la competencia mediática en los estudiantes que participan de este proceso.

Con esta reflexión escrita daré un paso en la construcción de la tesis, al hablar aquí de la mediación del video autobiográfico en la educación mediática, lo cual haría parte de una educación mediática del yo e incluso una (auto)educación mediática (*self media education*), que incluya una educación de la mirada y del punto de vista óptico, narrativo e ideológico de los estudiantes, y de toda persona que en este siglo sea consiente de la necesidad de desarrollar habilidades reflexivas y expresivas en el contexto de las múltiples alfabetizaciones, entre ellas la (auto)alfabetización mediática (*self media literacy*).

A manera de justificación

En esta investigación existe el interés de hacer un aporte metodológico para introducir a los estudiantes de medios, comunicación y educación, en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática, como parte de su proceso formativo en la docencia, la educomunicación y el periodismo.

Mas aún si se tiene en cuenta que existen recursos como las políticas de Alfabetización Mediática e Informativa, que en el mundo se está acotando un marco de referencia de este campo de estudios, gracias al trabajo de investigadores, grupos de investigación y universidades de todo el mundo, y que existen materiales educativos dirigidos a los profesores y a los estudiantes, como es el caso del documento sobre Alfabetización Mediática e Informativa o AMI. Currículo para profesores, propuesto por la UNESCO (WILSON Y OTROS, 2011), y de acceso gratuito en varios idiomas.

De otra parte existe el interés de desarrollar la línea de investigación Auto-biografía, medios y educación del grupo Edumedia-3 (2013), el cual dirijo, teniendo en cuenta que desde el año 2003 inicié el proceso creativo e investigativo del video autobiográfico en la comunicación y la educación; entre los años 2007 y 2009 desarrollé mi tesis de maestría sobre este asunto, titulada Videoexpresión. Una invención de sí mismo (MARÍN OSSA, 2010), dirigida por Omar Rincón; y desde el año 2014 se ha publicado mi producción investigativa en libros y revistas científicas de Brasil (MARIN OSSA, 2014); (MARÍN OSSA, 2016); (MARÍN OSSA, 2018), al igual que he sido invitado en tres ocasiones al Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica CIPA, y a algunas universidades de este país para trabajar con estudiantes de maestría, doctorado y grupos de investigación.

Y finalmente existe el interés de fortalecer los vínculos simbólicos, académicos e investigativos entre tres escuelas de educación y medios como ya se ha mencionado (UTP, USP, UAB).

El experimento: investigación, creación y formación

El experimento consiste en recoger los datos de la investigación (BOLÍVAR, 2012), al realizar un seminario internacional de investigación y creación de re-

lato autobiográfico y competencia mediática, que se desarrolla con tres grupos de estudiantes de las tres universidades vinculadas al proyecto.

Los pasos del seminario son:

- Convocatoria y selección de estudiantes,
- Muestra didáctica de video autobiográfico,
- Discusión relacionada con los momentos que recuerdan de su infancia y su juventud en relación con los medios,
- Charla abierta que permita una primera observación en el grupo de estudiantes,
- Exposición de los contenidos y la metodología del seminario,
- Lectura y firma de dos documentos: primero la cesión de derechos y permiso que autoriza a la UAB y al investigador a estudiar y difundir los relatos autobiográficos producidos en el seminario para usarlos con fines educativos e investigativos, y segundo el acuerdo de confidencialidad con el que los estudiantes se comprometen a no revelar detalles ni generalidades del proceso, como tampoco a difundir los productos obtenidos en el seminario que hace parte del experimento del proyecto de investigación predoctoral hasta que este finalice y se publiquen los resultados,
- Desarrollo del seminario a partir de lecturas y actividades de investigación y creación de los relatos autobiográficos, la muestra de videos, el diálogo, el debate y la reflexión oral y escrita,
- Muestra de relatos autobiográficos, entrega de trabajos escritos y de certificados de asistencia.

El encuentro entre la educación mediática, la autobiografía educativa y el video.

La educación mediática (BUCKINGHAM, 2005), (GUTIÉRREZ Y TYNER, 2012), se ha configurado como un campo de estudios emergente que en los años ochenta y noventa tomó un nuevo aire, pero que ya venía en desarrollo al menos desde tres perspectivas construidas a lo largo del siglo XX y que son fruto del

diálogo entre comunicación y educación: la comunicación educativa, la tecnología educativa y la educomunicación.

De otra parte la autobiografía educativa (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2010), que también tuvo un giro en las mismas décadas a finales del siglo pasado, se venía alimentando de los estudios literarios, los estudios culturales y la historia de vida en las ciencias sociales y las humanidades.

Por su parte el video por esa misma época se consolida como un medio de comunicación (RINCÓN, 2006), con relativa autonomía expresiva, como fruto de la herencia que recibió de medios de comunicación audiovisual que le antecedieron como la fotografía, la radio, el cine y la televisión, pero también de la mixtura de lenguajes, géneros y formatos, posibilitada por el desarrollo de la electrónica, la informática y el universo digital, además de las relaciones creativas que desde sus orígenes se establecieron en el medio gracias a los usos, apropiaciones y experimentaciones hechas por músicos, artistas visuales, investigadores, publicistas, periodistas y en general por parte de la gente que ha tenido acceso a esta tecnología como un entorno para el registro, documentación y expresión de la vida cotidiana.

De allí que esa convergencia histórica hace de la educación mediática, la autobiografía educativa y el video uno de los fenómenos contemporáneos más interesantes de estudiar, debido a las múltiples relaciones que se pueden encontrar y crear en este complejo, rico y variado objeto para la investigación.

La vida cotidiana como lugar de encuentro de la educación y la investigación

Cuando la vida cotidiana es el lugar de encuentro entre los docentes, los estudiantes y los conocimientos, la investigación y la educación, las teorías y las prácticas, los sujetos y los objetos de conocimiento, los mensajes y los contenidos, la reflexión y la expresión, todo ello se entiende como un tejido de elementos que hacen parte del mismo proceso formativo, que puede ser el comienzo para implementar otras metodologías, desarrollar otros temas e incluso crear conocimiento.

De otro lado un método centrado en la vida de los estudiantes posibilita asumir este proceso con la disposición de escuchar, observar, aprender, acompañar y compartir sus experiencias a partir de su situación cognitiva y existencial, tanto individual como colectiva, y que se da en los contextos sociales y culturales de las poblaciones de donde vienen o con las que se relacionan, lo que permite interpretar la historia de vida (*story*) en marcos de referencia históricos (*history*), y para el caso que se aborda en este proyecto, a partir de las experiencias que viven las personas en su relación con los medios a lo largo de sus vidas.

Es por esto que el seminario de investigación y creación del relato autobiográfico y la competencia mediática que hace parte de nuestro experimento, además de aportarle a los estudiantes teorías y metodologías, formas y contenidos, les permite descubrir y trazar trayectorias de vida en función de diversos temas que son de su interés como parte de su profesionalización docente.

En ese sentido los comunicadores, los docentes de medios, los educadores y alfabetizadores mediáticos pueden descubrir en este método muchos fenómenos y rutas de trabajo e indagación.

En el proceso de investigación-creación que es a la vez un proceso de mediación, pueden recodar cosas que creían olvidadas, establecer diálogos con su pasado (en retrospectiva o en *flash back*), y con su futuro (en perspectiva o en *flash forward*), y descubrir por ejemplo cuales son los dispositivos y las tecnologías que más han usado y que usan en su vida cotidiana; reflexionar sobre los usos que le dan a esas tecnologías; observar cómo se han transformado las interfaces de esas tecnologías a través del tiempo; identificar qué relaciones existen entre los cambios acelerados que ellos experimentan en las formas de comunicación de las sociedades de hoy, y el tiempo y velocidad de ayer y ahora que afecta las relaciones entre personas, o en relación con la memoria y el olvido que afecta las relaciones entre personas y sociedades; identificar qué procesos han vivido en la exploración y en la construcción de su identidad política, religiosa y sexual; observar qué habilidades reflexivas deben desarrollar y cuáles deben usar con mayor frecuencia y de mejor manera para la práctica de la ciudadanía en contextos de cambio social, y para fortalecer democracias que generen paz y justicia social en su país y en el mundo; identificar qué nivel de

desarrollo de las habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática poseen y cómo mejorarlo; identificar de qué manera se ha transformado su mirada y sus puntos de vista en su relación con los medios y con cada uno de los asuntos ya mencionados.

Pero quizá lo más importante es que pueden desarrollar una conciencia de sí mismos y una subjetividad histórica reflexiva mucho más elaborada, incluso pueden comprender mejor la historia de los medios de comunicación desde el punto de vista social y antropológico en el contexto de su vida cotidiana.

Con el creación del video autobiográfico pueden adquirir una herramienta valiosa, para afrontar de una mejor manera la crisis de verdad y de ética de la comunicación (CAMPS, 2008), que hoy vivimos, hacerse dueños de sus relatos y del derecho a la pantalla (OLIVEIRA, 2008), en busca de una justicia cognitiva (SANTOS, 2010), que les permita descifrar la realidad, cuestionarla, representarla, y dialogar con ella de manera individual y colectiva.

Todas estas son posibilidades que si se observa, podrían tomarse como el origen de preguntas y objetivos de investigación para implementar y desarrollar de allí en adelante en el aula de clase y en grupos de investigación.

En ese sentido González-Montegudo (2010), afirma que la autobiografía educativa o ABE entrena las destrezas de observación, investigación y documentación, pues la recogida de materiales y documentos autobiográficos “es una tarea apasionante, que tiene los límites que se marcan los propios estudiantes” y en ello influyen tanto las experiencias de ellos como las del docente investigador que es quien propicia el desarrollo de estos procesos.

Educación mediática y alfabetización mediática con la mediación del video autobiográfico

La educación mediática como proceso y la alfabetización mediática (PÉREZ Y VARIS, 2012), como finalidad dependen la una de la otra, y plantean diversos retos entre los cuales están el superar dos ideas que vienen de la educación en medios y la educación con los medios:

- La instrumentalización del aparato como expresión de un reduccionismo, al considerar que para alfabetizar en medios basta con poseer una can-

tividad de interfaces tecnológicas de última generación y aprender a manipularlos, sin dimensionar sus implicaciones sociales y culturales, ni sus posibilidades éticas, políticas y estéticas.

- La formación tan solo para la recepción formal y crítica, y además de formar para el análisis de contenidos y el análisis de discurso, formar para producir contenidos, interactuar en diversos contextos e intercambiar con diversas culturas. Formar ciudadanía mediáticas, formar ciudadanos del mundo.

Y en este sentido los realizadores de video como ha ocurrido en otros medios, reaccionan a estas concepciones y se expresan con alternativas comunicativas, en formas como el video arte, el *videoactivismo*, el video experimental, algunos tipos de *video clip* musicales con contenido crítico, el video etnográfico y desde luego el video autobiográfico.

Los usos y apropiaciones que se hacen del medio investigadores y docentes, dependen en gran medida de la formación que tienen, que en muchos casos los lleva a reduccionismos por la incomprensión del medio, o de entrada descartan tanto sus valores semióticos, cognitivos, sociales y culturales, como también sus posibilidades epistemológicas.

Ahora bien, Pérez Tornero, piensa que:

Es bien cierto que esta distinción logró de alguna manera afianzar la educación en medios y unirla al sentido crítico y a la toma de conciencia personal y social. Sin embargo, tuvo como efecto paradójico reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica –de hecho, en muchos países y en diversos sistemas académicos, se consolidó una disciplina denominada tecnología educativa dentro de las universidades– que no alcanza, ni de lejos, los amplios objetivos que se propone en la actualidad la alfabetización mediática e informacional (PÉREZ, 2012, p. 7).

En ese mismo sentido, Sonia Livingstone, comparte la idea de que existen la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, pero añade que una

parte del problema se encuentra en las concepciones del receptor como sujeto pasivo o sujeto activo, como consumidor o como ciudadano y afirma:

Los debates sobre alfabetización son sobre la forma y los fines de la participación pública en sociedad. Sin un enfoque democrático y crítico hacia lo mediático e informativo, el público sería considerado como un mero receptor o consumidor de información y de comunicación en línea. La promesa de la alfabetización, sin lugar a dudas, es que puede formar parte de una estrategia para reubicar al usuario de los medios de comunicación desde una posición de sujeto pasivo a una posición de sujeto activo; de ser receptor a ser participante; de consumidor a ciudadano (LIVINGSTONE, 2011, p. 34).

Pero además resalta que ambas alfabetizaciones además de orientarse a la recepción formal y crítica, prometen formar a partir de las habilidades reflexivas y expresivas, que se manifiestan en textos y en discursos orales y escritos, pero además en otros sistemas de signos, en otros dispositivos y lenguajes en la creación de contenidos, y dice:

Tanto la alfabetización informativa como la alfabetización mediática están prestando una mayor atención al estudio de la creación de contenidos, si bien esta investigación por el momento ha tendido a examinar fundamentalmente quién crea contenidos. Siguen siendo relativamente desconocidos los fines, las condiciones y las habilidades y aptitudes relacionadas con ambos tipos de alfabetización” (LIVINGSTONE, 2011, p. 29).

Entonces con lo anterior cabe reflexionar ¿qué papel juega el proceso de creación del relato autobiográfico como un método que articula en un mismo fenómeno de mediación las formas y contenidos, los medios y mensajes, los estudiantes y docentes como emisores y receptores?, ¿de qué manera el video autobiográfico posibilita la educación mediática y la alfabetización mediática tanto en un momento determinado de la vida como a lo largo de la formación humana y profesional de los estudiantes?

Sin duda el papel mediador de los lenguajes y en este caso de los videográficos es central, como lo es el proceso de mediación del docente y de los estudiantes como protagonistas de ese acto pedagógico, investigativo y comunicativo.

La mediación del video (auto)biográfico

La mediación del video autobiográfico es un proceso en el que participan el docente y los estudiantes como productores y receptores del relato videográfico, como EMIREC², como sujetos cognoscentes que están inmersos en el objeto de conocimiento que es su experiencia de vida en relación con los medios.

En ese proceso la teoría se comprende y se explica desde la práctica y viceversa, una es el ejemplo y la constatación de la otra, y en ocasiones la teoría emerge de la investigación y de la creación para luego aplicarse en contexto de investigación y aprendizaje, bien sea porque la vivencia, la observación y la reflexión llevan a la expansión del conocimiento, o conducen a la formulación de premisas o de hallazgos que una y otra vez se pueden poner en el contexto de la experimentación.

De otra parte la mediación del video autobiográfico permite comprender este medio como ecosistema, y al relato como mediador de conocimiento de sí mismo y de otros seres humanos, como también media el conocimiento del mismo video en procesos de educación y alfabetización mediática, y la apropiación de las metodologías de investigación y creación que se ponen en el escenario de participación con este método.

De allí que el video autobiográfico desde el punto de vista semiótico y cognitivo es la representación de la vida, es a la vez objeto de estudio y se transforma en argumento para trascender en los estudiantes y en el docente, como seres de mediaciones (DUCH, CHION, 2012), seres simbólicos, cognitivos, históricos y políticos.

2 Recordemos que el término se le atribuye a Jean Claude Cloutier, y es puesto en contexto de la educación dialógica por Mario Kaplún y en la educación mediática por Roberto Aparici y otros.

Pero además la mediación del video autobiográfico nos ubica una dimensión diferente a la de autores como lo pretenden los filósofos ilustrados, los protagonistas de la historia en la modernidad, o los esnobistas de la posmodernidad y el neoliberalismo que comercian hasta con su propia intimidad, una dimensión diferente a la de narradores o de personajes en procesos de autoficción en los que emerge el *alter ego*, sino que nos ubica en la dimensión de autobiógrafos en la cual son tan valiosas las facciones como las ficciones, los hechos y la invención que permiten ubicarse como observador y protagonista de la vida, por tratarse de un ejercicio de reflexión y expresión que se da en múltiples fronteras, que al menos tienen que ver con las teorías del relato, de los medios, del lenguaje, de la comunicación, la educación y la cultura, como también de la historia y las artes.

Entonces ¿qué aspectos configuran esa mediación del video autobiográfico en el proceso descrito?, una teoría de la mediación social (SERRANO, 2008); de los medios a las mediaciones (BARBERO, 2010); de la mediación pedagógica (GUTIÉRREZ Y PRIETO, 2007); de las micro mediaciones y las macromediaciones (OROZCO, 2001); de las hipermediaciones (SCOLARI, 2008); de la mediación tecnológica (OLIVEIRA, 2007); y de la mediación biográfica y (auto)biográfica (PASSEGGI, 2011), (SOUSA, 2011), nos darán respuestas, por lo cual es necesario trazar unas coordenadas del video autobiográfico (MARÍN OSSA, 2018), como punto de partida, organizar, analizar, interpretar la información obtenida con el experimento que he descrito, y presentar este y otros resultados cuando esta investigación concluya.

Referencias

BOLIVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 79-109.

BUCKINGHAM, David. *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005.

CAMPS C., Victoria. Anything goes? Towards an ethical look in the mass media. [¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación]. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, Huelva, v. 16, n. 31, p. 392-395. 2008, <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-024>

DUCH, Lluís; CHILLÓN, Albert. *Un ser de mediaciones*. Barcelona: Herder, 2012.

GÓMEZ O., Guillermo. *Televisión, audiencias y educación*, Editorial Norma. 2001. 12 v.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana. (Orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 69-85.

GUTIÉRREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, Huelva, v. 19, n. 38, p. 31-39. 2012, <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

GUTIÉRREZ P., Francisco; PRIETO C., Daniel. *La mediación pedagógica*, Buenos Aires: La Crujía ediciones, 2007.

LIVINGSTONE, Susan. Concepciones convergentes sobre alfabetización: Perspectiva democrática y crítica. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, Málaga: Universidad de Málaga, n. 5, p. 25-37, 2011.

MARÍN OSSA, Diego Leandro. *Videoexpresión. Una invención de sí mismo*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2010.

_____. Posibilidades educativas e investigativas del vídeo autobiográfico. In: FONTOURA, Helena Amaral de.; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; CHAVES, Iduina Mont'Alverne. (Orgs.). *Espaços formativos, memórias, narrativas*. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 289-304.

_____. Autobiografía, imágenes y pantallas. El aprendizaje del autoconocimiento por experiencia mediatizada. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha;

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. (Orgs.). *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto) biográfica*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 29-48.

_____. Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 3, n. 8, p. 548-563, maio / ago. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Anthropos editorial. 2010.

MARTÍN Serrano, Manuel. *La mediación social*, Madrid: Akal, 2008.

OLIVEIRA SOARES, Ismar de. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. *Comunicação & Educação*, 2007, vol. 12, no 1, p. 31-40.

_____. The right to screens: from media education to educommunication in Brazil. [El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil]. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, v. 15, n. 30, p. 87-92, 2008, <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-013>

PASSEGGI, María da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 25-40, 2011.

PÉREZ Tornero, José Manuel. Un nuevo horizonte para la educación en medios. In: *Revista Sphera Pública*, v. 12, p. 5-17, 2012.

PÉREZ Tornero, José Manuel; VARIS, Tapio. *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial Uoc, 2012.

RINCÓN, Omar. *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, Barcelona: Gedisa, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros, 2010.

SCOLARI, Carlos. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona: Gedisa, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 41-56, sept./dez. 2011.

WILSON, Carolyn, GRIZZLE, Alton, TUAZON, Ramón, AKYEMPONG, Kwame, CHEUNG, Chi-Kim. *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. UNESCO, 2011.

Sobre el autor

Diego Leandro Marín Ossa (Pereira, Colombia, 1973), docente investigador de la Universidad Tecnológica de Pereira y director del grupo y semillero de investigación Edumedia-3 en la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual.

Comunicador social-periodista de la Universidad Católica de Pereira; Magister en comunicación educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira con tesis laureada dirigida por Omar Rincón; investigador predoctoral de Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona con el Gabinete de Comunicación y Educación bajo la dirección de José Manuel Pérez Tornero.

Miembro de la Alianza Global para La Alfabetización Mediática e Informativa (The Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy GAPMIL). Es autor en el Diario Aika de Barcelona y periodista blogger en El Espectador.com de Colombia.

1.4 Mediação tecnológica na Educação: olhares sobre produção, recepção e empoderamento

A programação de TV da Rede Globo voltada para o público infanto-juvenil: 50 anos de história

Marcus Tavares

A produção audiovisual voltada para público infanto-juvenil na tevê aberta comercial brasileira começa a ser realizada logo nos primeiros anos em que a tevê chega ao país. Primeira emissora latino-americana a entrar no ar, em definitivo no dia 18/09/1950, a PRF3-TV, Tupi-Difusora, Canal 3, sediada em São Paulo, inicia sua programação com diferentes programas que logo atraem crianças e jovens. Entre eles destacam-se o Grande Vespéral Trol, Falcão Negro, o Clube do Guri, bem como as atrações Coelhoinho Teco-Teco, Tia Gladys e o Circo Bom-Bril. Isso sem esquecer dos desenhos animados, afinal todos os desenhos exibidos no cinema eram copiados em 16mm, o que facilitava a exibição na TV.

Concursos infantis, como o de robustez ou de fantasias carnavalescas, complementavam o elenco de programas dirigidos à criança, cujo volume dentro da programação dava margem à crítica de alguns no sentido de que a televisão era basicamente um divertimento infantil (FANUCCHI, 1996, p.153)

As emissoras que surgiram depois da TV Tupi trilharam o mesmo caminho. A audiência infanto-juvenil manteve-se como um dos principais públicos-alvo, possibilitando, em grande medida, receita para os canais e o cumprimento de legislações governamentais implantadas ao longo da história do país.

Este texto busca identificar e quantificar os programas produzidos pela TV Globo para o público infanto-juvenil desde a sua inauguração, em 1965, trazendo uma breve reflexão desta produção.

Para a realização deste estudo, foram consultados e analisados 116 verbetes disponibilizadas pelo projeto Memória Globo¹, na seção programas infanto-juvenis, nos itens formato, produção e curiosidades. Os programas listados pelo projeto Memória Globo vão de abril de 1965 a janeiro de 2012.

A TV Globo foi escolhida para este estudo em razão de sua evolução e consolidação como a principal emissora aberta no Brasil. É o canal que mais produz conteúdo próprio na América Latina. Está presente em 98,6% dos municípios brasileiros, alcançando 99,6% da população do país. É líder de audiência e a única premiada no Emmy Internacional, com 15 premiações (GLOBO, 2018).

Década de 1960

QUADRO 1 – PROGRAMAS DA DÉCADA DE 60

	Programa	Exibição
01	Uni-Duni-Tê	26/04/1965 – 31/12/1968
02	Zás Trás Zás Trás (2ª temporada)	26/04/1965 – 31/07/1970 03/07/1972 – 20/10/1972
03	Capitão Furacão	26/04/1965 – 31/12/1970
04	O mundo mágico de Alakazan	02/05/1965 – 12/1965
05	As aventuras de Eduardinho	1966 – 1968
06	Clube do titio	05/02/1966 – 02/11/1968
07	Lilico & Cócegas	29/11/1969 – 28/02/1970
Total – 7 programas		

1 Memória Globo é um projeto que conta a história de mais de 50 anos da Rede Globo. Todas as informações estão disponibilizadas de forma gratuita no site memoria-globo.globo.com.

Foram veiculados, ao longo da década de 60, sete programas. Três eram diários (Uni-Duni-Tê, Zás Trás e Capitação Furacão), os demais semanais. Havia apenas um programa de teledramaturgia (As aventuras de Eduardinho). Todos os outros exibiam desenhos animados e traziam gincanas, brincadeiras e contação de histórias. Dois programas (Uni-Duni-tê e Zás Trás) eram exibidos pela manhã, sendo que um deles (Zás Trás) tinha reprise à tarde. Outros dois passavam também à tarde (Clube do Titio e Capitão Furacão). Os outros entravam à noite, nos finais de semana (O mundo mágico de Alakazan e As aventuras de Eduardinho).

Uni-Duni-Tê, Zás Trás e Capitão Furação estrearam no dia do lançamento da emissora, dia 26/04/1965, o que parece indicar o quanto o público infanto-juvenil, ao longo dos primeiros 15 anos de TV no Brasil, já havia conquistado espaço privilegiado de audiência/interesse dos patrocinadores. A exemplo dos primeiros anos da TV Tupi, os nomes dos produtos/empresas continuavam nos títulos dos programas.

Uni-Duni-Tê foi um dos dois programas infanto-juvenil da história da TV Globo que tinha como cenário uma sala de aula, com quadro negro, giz e carteiras escolares de madeira, e uma professora como apresentadora. Ao lado de crianças/estudantes, Fernanda Barbosa Teixeira ensinava, brincava e rezava, sem deixar de lado os copos de leite na hora do lanche. Ao reproduzir a sala de aula, o programa trouxe a escola, de forma didática, para a televisão.

Os outros dois programas, Zás Trás e Capitão Furação, também tinham crianças no set de filmagens, mas na condição de crianças. Ambos, eram recheados de brincadeiras, gincanas, contação de histórias e desenhos animados.

O Capitão Furação era transmitido ao vivo. Foi o primeiro programa a dar boa audiência à emissora e a estabelecer interatividade com as crianças. Além de receber e ler cartas, o programa concedia às crianças interessadas a carteirinha de grumete, apelido dado aos fiéis fãs. O documento trazia o nome oficial do sócio, foto e endereço, além da assinatura do capitão. “Para se tornar um grumete, bastava enviar uma fotografia e a etiqueta de algum patrocinador, como a Confeitaria Gerbô ou as calças Furacão” (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Outro programa que merece destaque é *As aventuras de Eduardinho*. Foi o primeiro programa que fazia uso da dramaturgia e tinha como trama o folclore/literatura nacional e estrangeira.

Destaca-se também o programa *O mundo mágico de Alakazam* pelo fato de que a primeira parte do programa era produzida nos Estados Unidos, apresentando um show de mágica (MEMÓRIA GLOBO, 2018), sem dúvida alguma uma das poucas co-produções que a emissora desenvolveu ao longo de sua história no que diz respeito à produção infanto-juvenil.

Década de 1970

QUADRO 2 – PROGRAMAS DA DÉCADA DE 70

	Programa	Exibição
01	Topo Gigio Especial	28/11/1970 – 06/02/1971
02	Linguinha X MR. Yes	11/10/1971 – 04/1972
03	Vila Sésamo	12/10/1972 – 04/03/1977
04	Globinho Globinho	25/10/1972 – 28/02/1974 11/1974 – 24/07/1982
05	Shazan, Xerife & Cia	26/10/1972 – 01/03/1974
06	Globo cor especial	02/04/1973 – 04/03/1983
07	Minicrros	31/03/1974 – 05/01/1975
08	Pluft, o fantasminha	01/04/1975 – 01/05/1975
09	Os trabalhos – especial	07/01/1977 e 05/02/1977
10	Sítio do Picapau Amarelo	07/03/1977 – 31/01/1986
11	Os trapalhões	13/03/1977 – 27/08/1995
Total – 11 programas		

Neste período, verificou-se a veiculação de 11 programas novos. A década é marcada por produções que traziam diferentes formatos, mas boa parte (*Topo Gigio Especial*, *Vila Sésamo*, *Globinho*, *Minicarros* e *Sítio do Picapau Amarelo*) parece ter tido o objetivo de ‘educar’ as crianças, divulgar e incentivar boas maneiras e valores, no entanto não mais de uma forma didática, na sala de aula, como era feito em *Uni-Duni-tê*. Em *Vila Sésamo*:

Com tom de brincadeira, o programa ensinava, estimulando o raciocínio, e transmitia noções básicas do alfabeto, números e cores. A grande preocupação do programa (...) era diminuir as diferenças culturais entre as crianças de classes sociais distintas. (...) o programa foi resultado de quatro anos de pesquisas e observações junto a crianças de 3 a 5 anos de idade. Para atrair a atenção do público infantil e transmitir com eficácia mensagens educativas, a equipe do programa desenvolveu um processo pedagógico baseado na repetição (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Já o programa Minicarros tinha o objetivo de informar as crianças sobre as leis e noções de trânsito. Um dos quadros se chamava Minifórmulas que reproduzia carros de Fórmula 1. A veiculação do programa estava associada ao fato de o campeonato de Fórmula 1 ter começado a ser transmitido pela tevê brasileira em 1972 e o piloto brasileiro Emerson Fittipaldi ter sido bicampeão do campeonato em 1974, mesmo ano de estreia do programa.

É na década de 1970 que também se observou a consolidação da teledramaturgia voltada para as crianças, sendo, inclusive, veiculada também no horário nobre. Programas (Linguinha X Mr. Yes; Shazan, Xerife & Cia, Os trapalhões e Sítio do Picapau Amarelo) eram exibidos às 20 e 21 horas, alguns logo após o telejornal Jornal Nacional, que, ao longo dos anos, seria um dos programas de maior audiência da emissora.

Por meio das informações coletadas, é possível identificar que o canal tinha em seu organograma uma Divisão de Educação. É deste período, a criação/ veiculação de dois produtos que se tornam marco na TV brasileira: Vila Sésamo e Sítio do Picapau Amarelo. O primeiro era baseado na produção norte-americana Sesame Street (1969), da Children's Television Workshop. A adaptação brasileira foi a primeira do mundo e, aparentemente, a única que a TV Globo fez na área da infância.

(...) a adaptação só era autorizada para os que tivessem pleno domínio da pedagogia adotada pela produção norte-americana. (...) o

programa foi resultado de quatro anos de pesquisas e observações junto a crianças de 3 a 4 anos de idade (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Já o Sítio do Picapau Amarelo foi resultado de um convênio entre a Globo, a TV Educativa e o Ministério da Educação e Cultura. “(...) unia entretenimento a um conteúdo de informação e instrução, sem adotar uma linguagem didática. Os capítulos tinham cerca de 30 minutos de duração” (MEMÓRIA GLOBO). As histórias eram contadas sobre a forma de seriado. Tinham, em média, 20 capítulos, trazendo o folclore e a literatura brasileira por meio das histórias de Monteiro Lobato.

No que tange à teledramaturgia verificou-se também a adaptação da peça infantil homônima de Maria Clara Machado – Pluft, o fantasminha, como sendo a primeira novela infanto-juvenil e em cores da TV Globo.

É interessante observar ainda que duas atrações, voltadas para as crianças e jovens, foram criadas (Topo Gigio Especial e Shazan, Xerife & Cia) a partir de personagens oriundos de outros programas que já tinham sido veiculados pela emissora para o público adulto. No entanto, devido ao sucesso, foram ampliados. Topo Gigio era um personagem do programa Mister Show, ganhando assim um programa só seu. Já os personagens Shazan e Xerife faziam parte da novela O Primeiro Amor, de Walther Negrão. Viraram seriado devido à boa repercussão que tiveram. Sobre esta ação podemos, a princípio, fazer duas reflexões: os programas adultos também eram assistidos pelas crianças que ampliavam cada vez mais a audiência; e que tais produções, se fossem hoje produzidas, seriam entendidas como produtos transmídia.

É nesta década que também começou a criação/utilização de bonecos na programação infantil (Topo Gigio Especial, Vila Sésamo e Globinho). O programa Globinho merece destaque. Além do uso de boneco, foi a única atração jornalística voltada para as crianças e jovens na história da TV Globo. A ideia era noticiar fatos e assuntos do universo adulto utilizando uma linguagem “mais acessível a crianças e adolescentes e estimulando o seu envolvimento com as artes e atividades educativas” (MEMÓRIA GLOBO, 2018). Além das notícias, havia uma seção sobre literatura, com dicas de leitura e livros. Um quadro trazia indicações de lazer, como peças de teatro e filmes no cinema. O programa tam-

bém promoveu eventos (campanha de arborização) e concursos de fotografia e história em quadrinhos.

É ainda na década de 1970 que estreou Os Trapalhões, programa humorístico que, inicialmente, exibido às 21 horas, na faixa para os adultos, ganhou audiência entre crianças e jovens. Durante 18 anos, o programa ficou no ar, sendo exibido semanalmente aos domingos. Desmistificando a televisão, sem a preocupação de respeitar as normas cênicas, o programa abusou de esquetes sobre os mais assuntos “que reunia doses de pastelão, nonsense, gags visuais e improvisos” (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Década de 80

QUADRO 3 – PROGRAMAS DA DÉCADA DE 80

	Programa	Exibição
01	Vínicus para crianças – a arca de Noé	10/10/1980
02	A arca de Noé II	09/09/1981
03	Pirlimpimpim	08/10/1982
04	Balão Mágico	07/03/1983 – 28/06/1986
05	Plunct Plact Zuum	03/06/1983
06	Casa de Brinquedos	09/10/1983
07	A turma do Pererê	12/10/1983
08	Plunct Plact Zuum II	23/03/1984
09	Tiradentes, nosso herói	20/04/1984
10	Aventura no corpo humano	18/05/1984
11	Tem criança no samba	08/06/1984
12	Verde que te quero ver – a lenda de Luana	17/08/1984
13	Blitz contra o gênio do mal	14/09/1984
14	A turma do balão mágico em amigos do peito	21/09/1984
15	Pirlimpimpim II	12/10/1984
16	Armação ilimitada	17/05/1985 – 08/12/1988
17	A era dos Halley	11/10/1985
18	Uma viagem ao mundo da fantasia	20/12/1985
19	Xou da Xuxa	30/06/1986 – 31/12/1992
20	Canção de todas as crianças	06/10/1987

21	Juba & Lula	05/06/1989 – 28/07/1989
22	Bobeou, dançou	09/07/1989 – 31/12/1989
Total – 22 programas		

A década de 1980 foi marcada pelos musicais. Dos 22 novos programas que surgem, 17 foram pontuais/especiais e tiveram como fio condutor canções da Música Popular Brasileira (MPB), entremeadas com dramaturgia. Foram programas únicos, exibidos uma única vez, em sua grande parte, às sextas-feiras, no horário nobre, entre 21 e 22 horas.

As atrações traziam temáticas do universo infantil com o objetivo de apresentar o mundo, conscientizando e empoderando as crianças de seus deveres e direitos. Destacam-se: *Aventura no corpo humano*, explicava o funcionamento dos diferentes órgãos do corpo através de apresentações musicais; *Tem criança no samba*, trazia a desigualdade social entre uma criança rica e uma da favela; *Verde que te quero ver*, fazia uma defesa à preservação e conservação da natureza; *A era dos Halley*, contava a história do cometa Halley; *Plunct Plact Zuum II*, abordava o impacto da separação dos pais nas crianças.

Para escolher os assuntos mais comuns entre as crianças com pais separados, a equipe contou com a consultoria de um psicólogo (MEMÓRIA GLOBO, 2018)

E Canção de todas as crianças, musical baseado na Declaração dos Direitos Universais das Crianças, aprovada em 1959. Na história, o personagem Piloto caminhava pelo deserto em busca de um tesouro: a sua infância.

Os programas musicais eram apresentados por crianças e tinham em seu elenco mais crianças. Elas eram protagonistas. É neste período que surge a primeira apresentadora infantil, Aretha, de apenas seis anos. Além da MPB, houve programas costurados pelo samba (*Tem criança no samba*) e pelo rock (*Blitz contra o gênio do mal* e *Plunct Plact Zuum II*), que traziam músicas da banda Blitz, uma das pioneiras do movimento do rock brasileiro na década.

Além dos musicais, o período trouxe dois programas matutinos recheados de desenhos animados, gincanas, brincadeiras e atrações musicais: *Turma do Ba-*

lão Mágico, no qual teremos, mais uma vez, uma menina (Simony), de apenas 6 anos, apresentando; e o Xou da Xuxa, que estreia em 1986, substituindo a Tuma do Balão Mágico e o então Sítio do Picapau Amarelo.

Sabe-se que o sucesso do Xou da Xuxa e da própria apresentadora, Xuxa Meneguel, consolidou um formato de programação infantil na televisão brasileira ao longo das décadas de 1980 e 1990, na qual uma apresentadora cantava, apresentava desenhos, participava de gincanas e brincadeiras e contribuía para a receita dos canais.

Audiência à parte, o programa mais inovador do período, de acordo com as informações do projeto Memória Globo, foi Armação Ilimitada. “(...) marco de criatividade e ousadia ao usar a linguagem acelerada dos videocliques e múltiplas referências à cultura pop” (MEMÓRIA GLOBO, 2018). A estreia, em 1985, coincidia com redemocratização do país. Voltado para os jovens, o programa inovou no texto e na produção. Em cena, dois jovens/herói – Juba e Lula - dividiam oficialmente, e sem problemas, a mesma namorada, uma alusão ao filme Jules et Jim, de Truffaut.

As aventuras dos heróis eram baseadas na atualidade e no estilo de vida dos jovens, com roteiros que absorviam todos os clichês dos filmes de ação, ficção científica e aventura. Em texto e imagem, eles abusavam de experimentações narrativas e de um humor anárquico, sem maior compromisso com a dramaturgia convencional da televisão. Em alguns episódios, Zelda aparecia completamente nua, com tarjas pretas cobrindo suas partes íntimas. Em outros, quando um personagem falava um palavrão, o áudio era suspenso e um balão de histórias em quadrinhos surgia sobre sua cabeça. A qualquer momento, um personagem podia se virar para a câmera e fazer um comentário sobre a qualidade do script do programa. (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

De acordo com o projeto Memória Globo, mesmo ainda existindo censura no país daquela época, “havia uma expectativa de liberdade e democracia no ar. Esse clima de euforia que parecia contagiar o Brasil foi o principal combustível

dos criadores do seriado, que queriam dizer de uma só vez tudo o que não podia ser dito antes na televisão” (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Dos programas que eram veiculados na década anterior, três continuaram: Globinho, que encerra em 1982; Sítio do PicaPau Amarelo, terminando em 1986; e Os Trapalhões, que vai até a metade da década de 1990.

Década de 1990

QUADRO 4 – PROGRAMAS DA DÉCADA DE 90

	Programa	Exibição
01	Xuxa especial de natal	24/12/1990
02	Xuper Star	30/04/1991
03	Paradão da Xuxa especial de natal	21/12/1991
04	Xuxa especial – fábrica de ilusões	24/12/1991
05	Show do Mallandro	20/04/1992 – 17/04/1993
06	Paradão da Xuxa	25/04/1992 – 26/12/1992
07	A nave mágica – byte-bit	04/06/1992
08	Xuxa especial de natal	24/12/1992
09	Radical Chic	19/04/1993 – 17/12/1993
10	TV Colosso	19/04/1993 – 03/01/1997
11	Xuxa	02/05/1993 – 24/10/1993
12	TV Colosso especial de natal	24/12/1993
13	Xuxa especial – presentes mágicos	24/12/1993
14	Xuxa especial – crer para ver	21/12/1994
15	Xuxa Hits	08/01/1995 – 16/04/1995
16	TV Colosso especial	12/10/1995
17	Xuxa especial – deu a louca na fantasia	20/12/1995
18	Xuxa especial – 10 anos	04/07/1996
19	Angel mix	16/09/1996 – 30/06/2000
20	Xuxa especial – o direito de ser feliz	08/10/1996
21	Planeta Xuxa	05/04/1997 – 28/07/2002
22	Xuxa park	04/06/1994 – 11/01/2001
23	Xuxa especial – a festa dos brinquedos	07/10/1997
24	Xuxa especial – luz da paz	25/12/1997

25	Renato Aragão especial	26/12/1997
26	Renato Aragão especial	12/04/1998
27	Renato Aragão especial	18/10/1998
28	Renato Aragão especial	27/12/1998
29	Renato Aragão especial	07/03/1999
30	Alice no país da música	31/12/1997
31	A turma do Didi	25/10/1998 – 28/03/2010
32	Leitura nas férias	19/12/1998
33	Xuxa especial – uma carta para Deus	23/12/1998
34	Asas pra que te quero	24/12/1998
35	Sandy & Júnior	11/04/1999 – 03/2003
Total – 35 programas		

São criados e veiculados 35 novos programas. A tendência de produzir musicais infantis da década anterior continuou só que a criança, agora, divide o protagonismo da narrativa. Dos 35 programas, 10 foram protagonizados pela então apresentadora Xuxa Meneghel. Programas especiais que foram ao ar em comemoração ao Dia da Criança e/ou as festas de final de ano, o que passava a ser uma marca da grade da programação. As crianças faziam parte do elenco e da temática de cada atração.

Mas a música não estava presente apenas nestes especiais de episódio único. Ao longo da década, verificou-se a criação de programas que traziam apresentação de cantores e bandas, voltados para os adolescentes e jovens. E mais uma vez tendo Xuxa como protagonista/apresentadora. Destacaram-se as atrações: Paradão da Xuxa, Xuxa, Xuxa Hits e Planeta Xuxa. O programa matinal Xou da Xuxa, mais voltado para as crianças, foi ao ar até 1992. Depois desta data, diferentes projetos foram realizados com a apresentadora. Dos 35 programas dos anos 90, Xuxa estava presente em 18 deles, 58% do total.

Com o encerramento do Xou da Xuxa, a TV Globo inovou as manhãs, durante um ano, com um apresentador Sérgio Mallandro, no Show do Mallandro. A ideia era a mesma dos programas infanto-juvenis de auditórios anteriores: plateia de crianças, gincanas, apresentações musicais e exibição de desenhos animados.

O Show do Mallandro ficou no ar até 1993, quando foi lançado a TV Colosso. Programa que alternava dramaturgia, contanto a história de uma tevê de cachorros, e desenhos animados.

TV Colosso utilizava bonecos manipulados manualmente ou de forma eletrônica. O cast de bonecos era composto por 28 fantoches, sendo 25 cachorros e três pulgas. Os cachorros interpretavam vários papéis, somando 50 personagens. A ideia central era mostrar os cachorros em um ambiente televisivo (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Um ano antes de a TV Colosso encerrar, outro programa foi preparado. Era o Angel Mix, apresentado desta vez por Angélica.

(...) composto por brincadeiras, números musicais, bate-papos com o público e exibição de desenhos animados. Contava ainda com a novelinha infantil (...). Inicialmente voltado para crianças e adolescentes, o programa passou a contar, no final de 1998, com uma parte direcionada a crianças de 2 a 9 anos, e outra dirigida ao público de 10 a 14 anos (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Em 1998, o programa “buscou uma linha mais educativa, contando com a assessoria de especialistas em pedagogia para desenvolver quadros e brincadeiras” (MEMÓRIA GLOBO, 2018). Angélica assumia, diariamente, o papel de professora e dava aulas para 20 crianças com o auxílio de um videowall – que mostrava imagens de arquivo e entrevistas. De acordo com o projeto Memória Globo, Angel Mix foi o único programa que a emissora diz, oficialmente, ter procurado unir educação e entretenimento.

O diretor Cao Hamburger foi contratado para atuar como consultor da nova programação infantil, que buscava unir educação e entretenimento, botando em prática o novo conceito chamado de *edutainment*, que tinha como fundamentos as noções de que a criança pode aprender se divertindo, e de que a televisão deve educar entretendo. (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

É provável que a busca por uma programação no formato de edutainment tenha sido motivada pela aprovação da Constituição Federal (1989) e, consequentemente, pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), já que as legislações procuravam balizar a programação de radiodifusão brasileira e estabelecer critérios de direitos às crianças e aos adolescentes perante aos meios de comunicação.

Não é sem razão que o texto do programa Radical Chiq, uma espécie de game show no qual uma equipe feminina e outra masculina – de escolas diferentes – competiam respondendo a perguntas sobre o tema da semana, sofria, segundo dados do Memória Globo, constante interferência do Departamento de Fiscalização da 1ª Vara de Menores do Rio de Janeiro. “Por conta disso, a partir de 7 de junho de 1992, o programa passou a contar apenas com a participação de estudantes maiores de idade” (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Destacou-se também nesta década mais um programa cuja narrativa era costurada pela música: Sandy & Junior. Fenômeno da música pop brasileira, com diversas aparições em programas de tevê, os jovens cantores Sandy e Junior estrearam como atores no seriado.

Sandy & Junior contava, com humor, romance e música, as aventuras de uma turma de jovens amigos adolescentes. Cada episódio era pontuado por números musicais da dupla ou de artistas convidados, e encerrado com um videoclipe relacionado à história. (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Vale destacar também o programa Renato Aragão Especial. Depois que a atração Os trapalhões foi encerrada, o comediante estreou uma série de quatro episódios, onde o personagem Didi Mocó viveu diversas aventuras inspiradas em clássicos da literatura: as obras Christmas Carol e Oliver Twist, de Charles Dickens; o livro O Príncipe e o Mendigo, de Mark Twain; O Avarento, de Molière e as Aventuras de Pedro Malasarte, coletânea de contos populares anônimos.

Década de 2000

QUADRO 5 – PROGRAMAS DA DÉCADA DE 2000

	Programa	Exibição
01	Gente inocente	02/01/2000 – 11/08/2002
02	TV Globinho	03/07/2000 – 01/08/2015
03	Bambulá	09/10/2000 – 30/12/2001
04	Sítio do Picapau Amarelo – 2ª versão	12/10/2001 – 07/12/2007
05	Especial Sandy & Júnior	23/12/2001
06	Sítio do Picapau Amarelo – festa da cuca	26/12/2001
07	Sandy & Júnior especial	12/10/2002
08	Xuxa no mundo da imaginação	28/10/2002 – 31/12/2004
09	Natal no mundo da imaginação	25/12/2002
10	Terra dos meninos pelados	21/12/2003 – 11/01/2004
11	Natal no mundo da imaginação	24/12/2003
12	Xuxa especial – Papai Noel sumiu?	24/12/2004
13	O pequeno alquimista	26/12/2004 – 16/01/2005
14	TV Xuxa	04/04/2005 – 25/01/2014
15	Clara e o chuveiro do tempo	18/12/2005 – 08/01/2006
16	Xuxa especial – folias de natal	24/12/2005
17	Xuxa 20 anos	14/10/2006
18	Xuxa especial – natal todo dia	22/12/2006
19	Papai Noel existe	24/12/2006
20	Conexão Xuxa	02/12/2007 – 11/01/2008
21	Xuxa especial de natal	24/12/2007
22	O segredo da princesa Lili	29/12/2007
23	Poeira em alto-mar	25/02/2008
24	O Natal do menino imperador	23/12/2008
25	Xuxa especial – xuxa e as noviças	24/12/2008
26	Uma noite no castelo	01/01/2009
27	Deu a louca no tempo	26/01/2009 – 30/01/2009
28	Ger@l.com	20/07/2009 – 24/07/2009
29	Acampamento de férias	12/10/2009 – 16/10/2009
30	Dó-Ré-Mi-fábrica	23/12/2009
31	Xuxa especial – natal de luz	24/12/2009
Total – 31 programas		

Outros novos 31 programas foram criados e veiculados. E destacou-se como novidade: especiais bem trabalhados e pequenas séries voltadas para o público infanto-juvenil.

A apresentadora Xuxa, mais uma vez, foi a protagonista de boa parte da grade de programação: ficou à frente de 12 programas. Todos seguiam as mesmas características das atrações anteriores: programas que celebravam as datas de final de ano e eram recheadas de apresentações musicais, gincanas e brincadeiras. Apenas um deste grupo se diferenciou: Xuxa no mundo da imaginação.

Com cunho educativo e desenvolvido após três anos de pesquisa, o programa infantil optou por não exibir desenhos animados, tendo quadros e números musicais produzidos de forma quase artesanal, com tempo e linguagem diferentes dos programas infantis apresentados por Xuxa até então. (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

No intuito de encantar a audiência infantil, foram criados dois novos programas: a 2ª versão do Sítio do Picapau Amarelo, que procurou se atualizar ao contexto das crianças do século XXI; e Bambuluá. Comandado pela Angélica, este último teve três horas de duração e era composto por quadros, atrações, desenhos animados e pequenas narrativas em dramaturgia.

Havia também o programa semanal Gente Inocente, cujo objetivo era colocar a criança como protagonista. As crianças entrevistavam, faziam performances e participavam de concursos de talento.

Três produções também mereceram destaque pelo fato de terem sido desenvolvidas como séries e baseadas na literatura nacional. Terra dos meninos pelados, musical baseado na obra homônima do escritor Graciliano Ramos, foi ao ar em quatro episódios; O pequeno alquimista, baseado em dois livros de Márcio Trigo, foi exibido em quatro episódios; e Clara e o chuveiro do tempo, especial de fim de ano, foi ao ar em quatro domingos consecutivos.

Dó-ré-mi-fábrica foi outro especial de fim de ano, mas de episódio único, misturando música e dramaturgia. A obra trouxe a história de um inventor de instrumentos musicais inusitados e de um menino pobre que acreditavam que a música era a magia da vida. O programa foi indicado ao Emmy Internacional

Award 2010, na categoria programa infanto-juvenil. Natal do menino imperador também foi outro especial de fim de ano, criado em alusão às comemorações do bicentenário da chegada da Família Real ao Brasil.

Vale destacar ainda, como série infanto-juvenil, o programa Ger@l.com, que foi produzida em duas temporadas, de cinco capítulos cada.

Ger@l.com partiu do conceito da convergência digital para, por meio de uma mistura entre realidade e ficção, promover a interatividade entre personagens, telespectadores e internautas. (...) essa foi a primeira realização em multiplataforma produzida na TV. (...) A história girava em torno de uma banda de rock verídica, a WWW, formada por cinco adolescentes cariocas de uma mesma família de surfistas (MEMÓRIA GLOBO, 2018).

Renato Aragão estreou novos programas: O segredo da princesa Lili, especial de fim de ano, protagonizado por ele e sua filha; Poeira em alto-mar, uma micro-série de cinco capítulos; Uma noite no castelo, especial de fim de ano; Deu a louca no tempo, uma minissérie; e Acampamento de Férias, outra micro-série de cinco episódios.

Década de 2010

QUADRO 6 – PROGRAMAS DA DÉCADA DE 2010

	Programa	Exibição
01	A princesa e o vagabundo	01/01/2010
02	Aventuras do Didi	04/04/2010 – 19/12/2010
	Aventuras do Didi	03/04/2011 – 01/01/2012
	Aventuras do Didi	08/04/2012 – 29/12/2012
03	O relógio da aventura	12/12/2010 – 09/01/2011
04	Xuxa especial de natal	24/12/2010
05	Nosso querido trapalhão	26/12/2010
06	Acampamento de férias II	24/01/2011 – 28/01/2011
07	TV Xuxa especial	02/07/2011
08	Acampamento de férias III	02 a 06/01/2012
Total – 8 programas		

Os dados apresentados pelo projeto Memória Globo terminam em janeiro de 2012. Pelo que é informado, a apresentadora Xuxa está à frente de dois dos oito novos programas. Chama a atenção o espaço ocupado/dedicado a linha humorística assinada pelo Renato Aragão. Em Aventuras do Didi, era abordada a questão do meio ambiente. Temática que também se verifica no Acampamento de férias II e III, microsséries de cinco episódios cada.

Da década anterior, continuaram na programação TV Xuxa (que encerrou em 2014) e TV Globinho, cujo último programa foi ao ar em 2015.

Conclusão

Ao longo dos 50 anos, a TV Globo produziu 114 programas. É possível afirmar que parte dos programas se baseou na contação de histórias, na literatura nacional e estrangeira. A música também esteve presente, inicialmente, em programas especiais e depois como atrações musicais de diferentes atrações. Programas infantis de auditório dominaram as audiências nos anos 80, 90 e 2000. E parece que a partir dos anos 90 houve uma preocupação maior com a responsabilidade da produção dirigida às crianças. Percebe-se também, a partir dos anos 2000, um envelhecimento do público-alvo. Cada vez mais busca-se atender a uma faixa etária mais velha de crianças e jovens, bem como oferecer de programas em formato de séries, uma tendência mundial. Ao longo da história, observa inovações quanto à linguagem e experimentações ligadas a outras artes, como histórias em quadrinhos e games.

Referências

FANUCCHI, Mario. *Nossa próxima atração*. Edusp, São Paulo, 1996.

MEMÓRIA GLOBO. Disponível em: <memoriaglobo.globo.com>. Acesso em: 15 outubro 2018.

REDE GLOBO. Disponível em: <redeglobo.globo.com>. Acesso em: 15 outubro 2018.

Sobre o autor

Marcus Tavares - Jornalista, professor e pesquisador. Doutor em Educação pela PUC-Rio. Leciona na Escola Estadual Técnica Adolpho Bloch, da Faetec (RJ), e na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-RIO). É Gerente de Formação de Professores da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto - ACERP/TV ESCOLA.

Jornalismo infantil e educomunicação: caminhos a partir do *Castelo Rá-Tim-Bum*

Heron Ledon Pereira
Lucia Isaltina Clemente Leão

É fundamental ter algumas noções conceituais e quantitativas para compreender as possibilidades de enlace entre jornalismo infantil e educomunicação de uma forma panorâmica. Aliás, é com o pensamento cartográfico, abordado por Leão (2011), que trabalharemos para mapear o jornalismo infantil brasileiro ao longo das décadas e atualmente.

O art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente afirma: “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 11) – e sabe-se que aos 18 o indivíduo atinge a maioridade. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016, p. 37) afirma que, em 2015, 21% da população brasileira tinham entre 0 e 14 anos, sendo cerca de 43 milhões de pessoas. A maioria dessa grande fatia da nação tem contato diário com os conteúdos midiáticos. Ainda assim, vale relembrar que há outros fatores cruciais para o

desenvolvimento social do indivíduo, como o trabalho infantil, saneamento básico, frequência escolar etc.

Dentre tantas questões complexas, a relação entre criança e mídia é histórica e importantíssima para a própria compreensão de infância. O historiador francês Philippe Ariès (2011, p. 28), em seu livro “História social da criança e da família” (1960), afirma que, na Europa ocidental, essa separação entre criança e adulto ocorreu principalmente de 1500 a 1700, com a ida às escolas, novos termos no vocabulário e em documentos e obras de arte.

Os meios de comunicação ganham maior notoriedade nesse sentido pela abordagem do pesquisador americano Neil Postman – no livro “O desaparecimento da infância” (1999) –, ao afirmar que a criação da prensa tipográfica, por volta de 1450, contribuiu para a ideia de infância. Com a invenção, foi intensificada a disseminação de livros e escritos. “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta *baseada na competência de leitura*, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência de leitura*” (POSTMAN, 1999, p. 32, grifo do autor).

Em contrapartida, Postman (1999, p. 94) também defende um desaparecimento da infância a partir das mídias eletrônicas, na primeira metade de 1900. Com o rádio e principalmente a televisão, segundo o americano, as crianças passaram a ter acesso irrestrito a diversos tipos de conteúdos, o que não ocorria com os livros, folhetos e jornais porque estes exigem um conhecimento técnico, o de ler.

Precisamos, então, entender o que é comunicação. O comunicólogo espanhol Vicente Romano esclarece que “os processos de comunicação humana não só possibilitam a conexão, mas também a vinculação” (ROMANO, 2004, p. 63, tradução nossa). O pesquisador brasileiro Norval Baitello Junior segue o mesmo pensamento:

“(...) não mais se pode compreendê-la como simples conexão ou troca de informações, mas necessariamente é preciso ver nela uma atividade vinculadora entre duas instâncias vivas. Não será, portanto, a entidade quantificável chamada ‘informação’ o parâmetro para considerar as metas de um processo de comunicação.

Muito antes e mais abrangentemente, todo processo de comunicação pretende estabelecer e manter vínculos” (BAITELLO JUNIOR, 2008, p. 100).

Com esse cenário prévio, inicia-se a reflexão: como tem ocorrido essa vinculação social entre criança e mídia, ou entre o público infantil e o jornalismo? Pode parecer estranho falar em notícias e reportagens para crianças, mas, se a prestação de serviço e a responsabilidade social são premissas básicas do jornalismo, essa atividade não pode deixar de lado 1/5 dos brasileiros.

E essa relação é histórica. Bravo-Villasante (1963, p. 77 apud ARROYO, 2011, p. 180) aponta que a revista infantil inglesa *The Lilliputian Magazine* (1751-1752) teria sido o primeiro exemplo de jornalismo infantil da Europa e do mundo. As três edições continham “lições morais, narrativas curtas, fábulas, danças, canções, hinos, epigramas, brincadeiras e enigmas, todos feitos de uma maneira atraente para crianças, com uma mistura de gravuras e xilogravuras” (BRITISH LIBRARY, 2017, tradução nossa).

Diversos jornais e revistas infantis da Europa deram base para a produção brasileira. O pesquisador Leonardo Arroyo (2011, p. 179 e 180) diz que provavelmente o primeiro jornal do país para crianças foi o baiano *O Adolescente*, de 1831. Naquele século, surgiu mais uma série de pequenos veículos infantis por todo o Brasil. E o mais interessante é que boa parte deles era produzida pelas próprias crianças, em escolas, o que teria formado até uma imprensa escolar, segundo o autor.

Vale abrir parênteses para destacar que esse fenômeno da imprensa escolar tem certa relação com o que hoje entendemos como educomunicação. Sabe-se que o termo foi ressemantizado com base em uma pesquisa latino-americana realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), no fim dos anos 1990, e liderada pelo Prof. Dr. Ismar Soares, que afirma:

“a Educomunicação é um campo de intervenção social que objetiva criar e manter ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos. Como área de atividade profissional, reúne

especialistas voltados para o estudo das mediações entre comunicação, educação e cultura. Tem como meta ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas e está presente nos mais diversos setores da sociedade, incluindo a mídia, a escola, os centros culturais e as organizações não governamentais” (SOARES, 2004, p. 31).

Assim, é inegável associar aquelas práticas históricas de jornalismo infantil ou escolar à educomunicação se pensarmos que, de acordo com Soares (2011, p. 11), ela é uma área de interface entre a comunicação e a educação, com produções feitas, sobretudo, por crianças e adolescentes. E esse fato nos dá pistas interessantes que discutiremos em breve.

Retornando ao panorama, deve-se considerar que o maior exemplo de jornalismo infantil brasileiro foi a revista *O Tico-Tico*, segundo especialistas. Ela teve circulação semanal de 1905 a 1957 e sobreviveu em edições especiais até 1977. Seus aproximados 2.100 volumes traziam matérias, brincadeiras, personagens, quadrinhos e histórias norte-americanas adaptadas.

É fato que as crianças continuaram produzindo nos colégios e que outros veículos oficiais surgiram, mas nenhum deles com o reconhecimento qualitativo de *O Tico-Tico*. E isso é um grave problema, pois a revista já não existe há mais de 40 anos. O que o jornalismo tem feito pelas crianças desde então?

Três suplementos tiveram notoriedade, dos jornais *O Estado de S. Paulo*, *O Globo* e *Folha de S. Paulo*. *O Estadinho* surgiu em 1987 e foi descontinuado em 2013, incluindo sua versão online. *O Globinho* impresso circulou entre 1983 e 2013; seu blog sobreviveu até 2015. Por fim, *a Folhinha*, em papel, foi lida de 1963 a 2016, e sua seção virtual contém basicamente notícias “de agenda”, com o lançamento de livros, filmes e espetáculos infantis.

Vasculhamos ainda as listas da ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas) e da ANJ (Associação Nacional de Jornais) para encontrarmos exemplos infantis. Entrando nos sites das dezenas de veículos, os resultados foram escassos – desconsiderando guias estudantis, publicações *teen*, HQs e afins.

A revista *Recreio* é a que encontramos de maior renome. Já pertenceu à Editora Abril e hoje é produzida pela Caras. Seu primeiro período de existência foi de

1969 a 1981, ressurgindo em 2000. Além de sua circulação semanal, possui conteúdos em seu site e perfis no Facebook, Instagram e YouTube. Também merece menção a revista *Ciência Hoje das Crianças*, criada em 1986 pelo Instituto Ciência Hoje, que tem uma versão para adultos. A infantil tem site com notícias, curiosidades, jogos, quadrinhos, vídeos e rádio. No restante, aparecem somente outros 11 jornais ou suplementos de menor destaque.

Em buscas livres na Internet, o único, e interessante, resultado é o *Jornal Joca*, da Editora Magia de Ler. Criado em 2011, tem presença nas mídias digitais (com conteúdos para os pais) e veiculação impressa quinzenal, distribuída por assinatura ou como parte do projeto pedagógico de escolas, com versão especial para professores. Por outro lado, os principais portais brasileiros de notícias não produzem para crianças. Alguns deles: G1, R7, UOL, Terra, iG, Yahoo Brasil, MSN Brasil, El País Brasil, BBC Brasil, DW Brasil e Nexo Jornal.

Partindo para a televisão, que chegou ao país em 1950, podemos pontuar alguns exemplos de jornalismo infantil ao longo dos anos. Um dos principais programas foi o telejornal *Globinho*, da TV Globo, que surgiu em 1972 e teve pouco mais de dez anos de vida. Possuiu diversas periodicidades e tempos de duração e, além de levar matérias e informações relevantes, promoveu campanhas, eventos e concursos com seu público.

Duas revistas eletrônicas marcaram época na TV Cultura e foram reconhecidas pela crítica: *Revistinha* (1988) e *X-Tudo* (1992) – esta ainda é reprisada, inclusive pela TV Rá-Tim-Bum!, ligada à Cultura, pois pertencem à Fundação Padre Anchieta. Aliás, na própria TV Rá-Tim-Bum! foi ao ar em 2007 o *Esporte Clube Rá-Tim-Bum*, que tratava de curiosidades esportivas por meio de matérias com especialistas, atletas e crianças.

Voltando à TV Cultura, *Cartãozinho Verde*, versão mirim do *Cartão Verde*, existiu de 2012 a 2014 e tinha quatro garotos que discutiam sobre futebol e faziam matérias, com mediação de uma apresentadora adulta. Já a *TV Cocoricó* (2012 e 2013) era ao vivo, com uma hora de duração e trazia entrevistas dos personagens com grandes artistas – além de histórias, curiosidades e receitas culinárias. Há outros exemplos com características do jornalismo – sobretudo as entrevistas – mesmo que talvez não sejam classificados como tal. Três deles foram

conduzidos pelo apresentador, ator e roteirista Marcelo Tas. *Plantão do Tas* (2009) conta com notícias fictícias e repórteres mirins; já o *Papo Animado com Marcelo Tas* (2014) é um talk show com personagens de desenhos animados – ambos veiculados no canal *Cartoon Network*. Na Band, crianças entrevistaram celebridades no *Conversa de Gente Grande* (2012).

Mesmo com outras ótimas produções infantis de empresas como TV Escola e Canal Futura, fica cada vez mais difícil encontrar programas jornalísticos. Para citar, a série *Que abuso é esse?*, do Futura, aborda violência sexual infantil com histórias interpretadas por personagens de bonecos e tem participações de autoridades no assunto.

Procuramos nos cerca de 250 canais registrados em listas da Agência Nacional do Cinema – Ancine (2017) e só encontramos um programa claramente de jornalismo para a garotada, o *Repórter Rá Teen Bum*. Ele é produzido pela TV Rá Tim Bum! (disponível também no YouTube e na grade da TV Cultura), tem duração de 11 a 15 minutos, é apresentado pela jovem atriz Nathália Falcão e possui reportagens menos factuais, ou mais “frias”, no jargão jornalístico, que tratam de assuntos pertinentes ao universo infantil. As crianças são as principais fontes das matérias.

A iniciativa da atração, no entanto, é do projeto WADADA News for Kids, da ONG holandesa Free Press Unlimited, que trabalha a liberdade de imprensa e acesso a informação principalmente em zonas de guerra. O programa está presente em mais de 20 países, sobretudo da América Latina, África e Oriente Médio, e conta com o intercâmbio de matérias entre eles, com legenda ou dublagem. Em 12 línguas diferentes, tem aproximadamente 100 milhões de espectadores.

Mesmo no YouTube é difícil encontrar um canal ou conteúdo sólido de jornalismo infantil. Há algumas iniciativas caseiras de crianças ou ligadas a projetos educacionais. Todavia, não se encontra uma produção do gênero feita pela imprensa, além dos canais dos veículos já mencionados. A pesquisa “Geração YouTube”, de Luciana Corrêa (2016, p. 8), cataloga 230 canais infantis no YouTube Brasil em 2016 – divididos em sete categorias –, mas sem novos exemplos feitos pelos grandes veículos.

E deve-se observar que esses 230 canais tinham 211,6 milhões de inscritos, com 52,1 bilhões de visualizações em seus vídeos, segundo Corrêa (2016, p. 15 e 30). Aliás, a autora mostra que havia 48 canais infantis entre os 100 maiores do YouTube Brasil em 2016. Sim, há youtubers que levam informações principalmente sobre o mundo dos games – porém não diretamente para crianças –, mas isso é pouco para o que se espera da prática do jornalismo.

Antes de sair da oferta de conteúdo jornalístico, apontamos que no meio acadêmico o assunto também é escasso. São poucos os artigos, teses e dissertações que abordam o jornalismo para crianças. A maioria gira em torno de análises de *O Tico-Tico*, *Recreio*, *Estadinho* e *Folhinha*.

E pior: os cursos de graduação parecem quase não trabalhar a questão, pelo menos de forma oficial. Consultamos a lista do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, do Ministério da Educação, e conseguimos acessar 225 grades curriculares de cursos de Jornalismo e Comunicação Social – com habilitação em Jornalismo. Não encontramos uma disciplina sequer intitulada “Jornalismo Infantil”.

Isso não significa que o assunto não seja discutido em diversas aulas, mas o fato é que há centenas de disciplinas de mais de 30 editorias específicas, como de Jornalismo Esportivo, Cultural, Econômico, Político, Ambiental, de Moda etc., mas nenhuma exclusivamente para quem compõe 21% da população brasileira. Dado esse cenário, vale pensar: em que momento a imprensa se afastou das crianças? Quais seriam os motivos? E os impactos? Sabemos que a profissão encontra-se há anos em profunda crise, com cortes de verbas, demissões e fechamento de veículos. Para compreender, provavelmente deveríamos entrar em profundas questões políticas, econômicas, publicitárias e, portanto, de mudanças sociais.

No entanto, a perspectiva da ecologia da comunicação, trabalhada por Vicente Romano (2004), nos ajuda na reflexão e apontamento de caminhos. O comunicólogo afirma que “a ecologia da comunicação estabelece assim uma ponte entre teoria da comunicação e ecologia humana. No fundo se trata de estudar a relação entre o meio humano interno e o meio comunicativo externo” (ROMANO, 2004, p. 12, tradução nossa). Com essa premissa, devemos nos questionar:

“1) Como os seres humanos querem se comunicar uns com os outros, que atitude tomar ante o meio interno, social e natural. 2) Que exigências se derivam disso para a organização das condições tecnológicas da comunicação. 3) Até que ponto é factível criar ou conservar relações satisfatórias com o meio interno, social e natural. 4) Quais são as necessidades humanas de informação e comunicação. 5) Como sensibilizar a percepção para as necessidades comunicativas, como orientar a ação comunicativa de modo que não só tenha em conta o aspecto tecnológico, mas também o espiritual, social e ecológico” (ROMANO, 2004, p. 12, tradução nossa).

Em diálogo com o panorama exposto – e englobando a presença ativa de crianças em projetos educamunicativos, sobretudo em ONGs e escolas –, precisamos nos basear em três tarefas da ecologia da comunicação para desenhar novas práticas de jornalismo infantil:

“1) Desenvolver teses teóricas sólidas que possam servir de princípios reguladores de toda atuação comunicativa, assim como de parâmetro para investigar as formas e sistemas da comunicação humana. 2) Obter conceitos práticos para a comunicação ecológica: como, quando, onde e por que podem ou não podem se utilizar as TIC a curto e a longo prazo para melhorar a qualidade de vida, o bem-estar do ser humano, a riqueza social. 3) Descobrir as contradições dos sistemas atuais de comunicações e apontar vias para superá-las” (ROMANO, 2004, p. 13, tradução nossa).

Então, não deixa de ser uma crítica repensar o jornalismo infantil a partir de um dos maiores programas para crianças do Brasil, o *Castelo Rá-Tim-Bum*, que justamente não é jornalístico. A atração foi produzida pela TV Cultura e exibida de forma inédita de 1994 a 1997. Criada por Flavio de Souza e Cao Hamburger, a série teve reconhecimento da crítica internacional por sua qualidade, venceu diversos prêmios e, claro, conquistou o público. Em 1996, atingiu incríveis 12 pontos de audiência na Grande São Paulo, o que equivalia a mais de 400 mil domicílios.

Aliás, sua criação aconteceu como consequência de um rico histórico da TV Cultura, que começou com *Vila Sésamo*, em 1972, e se estendeu com *Bambalão* (1977), *Curumim* (1981), *Catavento* (1985), *Revistinha* (1988), *Rá-Tim-Bum* (1990), *Mundo da Lua* (1991), *Glub-Glub* (1991 e 2006) e *X-Tudo* (1992) – *Cocoricó* (1996), após o *Castelo*, é o que mais merece destaque, segundo especialistas. A pesquisadora Vânia Lúcia Quintão Carneiro (1999, p. 98) diz que parte do sucesso do *Castelo* se deu por ter características de *Vila Sésamo*, *Sítio do Picapau Amarelo*, *Rá-Tim-Bum* e *Mundo da Lua*. Inclusive, este último tinha um embrião de jornalismo infantil e educomunicação, pois o garoto Lucas Silva e Silva (interpretado por Luciano Amaral), personagem principal, fazia diários de bordo com um gravador, simulando transmissões radiofônicas, como forma de lidar com problemas pessoais e familiares.

E é interessante notar que Soares (2009, p. 181 e 182) menciona a TV Cultura como exemplo de gestão educ comunicativa na criação desses programas infantis, com “(...) uma programação elaborada pela intervenção conjunta de psicopedagogos, arte-educadores, profissionais da Comunicação, arquitetos e agentes culturais e educadores” (SOARES, 2009, p. 182). Ao citar o *Castelo Rá-Tim-Bum*, destaca “(...) a originalidade do processo de produção adotado pela emissora e o respeito ao público infantil. No caso da Cultura, temos um exemplo singular de procedimento educ comunicativo” (SOARES, 2009, p. 182).

O público principal do *Castelo* era crianças de idade pré-escolar até os 10 anos. Cada um de seus 90 episódios dura cerca de 25 minutos, exceto um especial com o dobro do tempo. As aventuras acontecem no *Castelo Rá-Tim-Bum*, situado numa cidade grande, como São Paulo (SP). Ele pertence a uma família de feiticeiros, formada por Nino (um garoto de 300 anos e aprendiz de bruxo), sua tia-avó Morgana e seu tio Victor, que possuem 6 mil e 3 mil anos, respectivamente. O local é repleto de animais falantes e seres fantásticos (grande presença de bonecos manipulados). Nino precisa aprender a conviver com o fato de ser um bruxo. E o contato diário com os amigos Pedro, Biba e Zequinha o ajuda nesse sentido. Além dessas crianças, há a visita constante de cinco personagens: Penélope (repórter), Etevaldo (ET), Caipora (do folclore), Bongô (entregador de

pizzas) e Dr. Abobrinha (o especulador imobiliário que tenta roubar o recinto para construir um prédio de 100 andares).

Os capítulos são independentes e suas narrativas são interrompidas por quadros de curta duração. Eles podem ou não ter relação com a história que se desenrola e têm caráter educativo. Trazem músicas, apresentações teatrais, histórias, charadas, curiosidades, animações, e também ficaram marcados na memória dos fãs.

O programa deu origem a mais de 150 produtos licenciados, como CD, filme, VHS, livros etc, além de peças teatrais. Ainda reprisada, a atração ganhou duas exposições nesta década, no contexto de seu aniversário de 20 anos, em 2014. Juntos, o Museu da Imagem e do Som (MIS) e o Memorial da América Latina registraram mais de 1 milhão e 200 mil visitantes. Isso sem contar as diversas entrevistas, matérias especiais, espetáculos e canais no YouTube sobre a série.

Mas o que o *Castelo* tem a oferecer ao jornalismo? Constantemente o programa mostra o interesse das personagens crianças em produzir algo de seu interesse, de forma lúdica e com a mediação dos adultos. E isso tem total relação com as práticas educacionais, conforme indicam as pesquisas e experiências, como nas escolas da prefeitura de São Paulo, por meio do projeto Educom. Rádio, atual Programa Nas Ondas do Rádio, e tantos outros.

Na série, essa relevância infantil nas práticas comunicativas fica totalmente evidente nos episódios 72 – “Uma onda no mar” e 87 – “Extra, extra!”, que descreveremos brevemente a seguir. O potencial expressivo das crianças e suas relações com os meios de comunicação – por meio de teatro, cinema, televisão e algumas brincadeiras e confusões – também podem ser percebidos nos capítulos 14 – “Luz, câmera, ação!”, 17 – “O Rei Abacaxi”, 22 – “Ciúmes, eu?”, 28 – “Vou aparecer na TV”, 50 – “Boatos”, 51 – “TV Mania” e no especial “Hora de Dormir”.

Episódio 72 – Uma onda no mar: Nino sente saudades do Dr. Victor, que está sozinho numa viagem de navio. Para se comunicar com o tio, pega um rádio amador e se conecta com o feiticeiro, que também possui um na embarcação. Além disso, as crianças criam a Rádio Rá-Tim-Bum para manter o bruxo informado sobre o que acontece no Castelo e entretê-lo.

A garotada se divide na apresentação, locução de notícias, realização de entrevistas, contação de piadas e previsão do tempo. Ela também monta trilhas sonoras com o barulho de objetos e transmite músicas de alguns inventos e do João-de-barro e as Patativas (passarinhos do local). O entregador de pizzas, Bongô, tem amplo conhecimento musical e ajuda a turma nas transmissões. A diversão é tamanha que crianças da região sintonizam a rádio em suas casas e posteriormente invadem o Castelo, fazendo uma grande festa ao vivo.

Episódio 87 – Extra, extra!: Nino não consegue se lembrar de dar recados importantes para o tio Victor e arruma algumas confusões por causa disso. Então, a repórter Penélope sugere que criem um jornal com as notícias do Castelo. Ela comenta sobre pautas, ajuda a turma a se dividir em tarefas e a incentiva a correr atrás de matérias, entrevistas, gravações de áudios e captura de fotos e vídeos. Eles tentam desvendar o mistério de um presente escondido na biblioteca e, sem solução, fecham a primeira edição do Jornal do Castelo. No fim, o embrulho era uma impressora de Victor para Nino, podendo distribuir a publicação para os moradores do local.

Esses são exemplos que mostram como é fundamental a participação das crianças nos meios de comunicação. Esse potencial é premissa básica da educomunicação, e o *Castelo Rá-Tim-Bum* reforça tal possibilidade e necessidade para a prática jornalística. Uma análise mais aprofundada da repórter Penélope também releva que muitas vezes ela atua como mediadora das crianças – outro ponto fundamental da educom.

Assim, sugere-se que o papel do jornalista deve ir além de somente transmitir informação, mas ser um estimulador do senso crítico da criança. Isso engloba provocar o questionamento e compreensão do mundo, dentro da responsabilidade social do profissional. E o *Castelo* exemplifica o prazer dos garotos e garotas em fazer parte desse processo, muitas vezes por meio de brincadeiras e jogos e abordando qualquer tipo de assunto da sociedade, porém de forma adequada ao seu desenvolvimento e idade.

Esse é o vínculo que falta à imprensa, essa aproximação com o público infantil. Também não queremos desconsiderar um material jornalístico pronto e sem a participação de crianças em seu processo de produção. Todavia, são grandes os

indícios de que essa união pode ser benéfica. Aliás, os ambientes educativos, como escolas e ONGs, podem ser mais os mais adequados para esse encontro, assim como nos projetos educacionais.

Portanto, entendemos que o jornalismo infantil não deve apenas produzir para crianças, mas, sim, com elas, em paralelo ao que fazem os educadores. É preciso resgatar um histórico de séculos que parece ter se perdido por omissão das empresas de comunicação. E tal reaproximação é urgente, dado o cenário crítico de conteúdos para a garotada atualmente.

“A criança e o adolescente são irrestrita e irrefletidamente vistos como ‘consumidores’ e submetidos a um arsenal de imagens educacionais, informacionais, comportamentais, publicitárias e comerciais sem precedentes na história. Os mais recentes meios eletrônicos franquearam a adolescentes e crianças as portas de acesso a mundos de inimaginável complexidade e incalculável risco, a conteúdos de sedução inconsequente, a relatos e documentos imagéticos sobre fatos ou práticas assustadoramente cruéis” (BAITELLO JUNIOR, 2014, p. 38).

O olhar e o cuidado ao universo infantil, também no contexto da comunicação, estão previstos em leis e acordos internacionais. O documento “Um mundo para as crianças”, das Nações Unidas, de 2002, estabelece, entre outras coisas, dez compromissos básicos dos países para a meninada. Os itens 1 e 9 apontam, respectivamente, “colocar as crianças em primeiro lugar” e “ouvir as crianças e assegurar sua participação” (NAÇÕES UNIDAS, 2002, p. 13 e 16).

“Os meios de comunicação e suas organizações têm um papel essencial a desempenhar na sensibilização a respeito da situação das crianças e dos problemas que elas enfrentam; além disso devem representar um papel mais ativo quanto a informar às crianças, aos pais, às famílias e ao público em geral sobre as iniciativas para proteger e promover os direitos das crianças; devem também contribuir com os programas educativos dirigidos às crianças. A esse

respeito, os meios de comunicação devem estar atentos à influência que exercem sobre as crianças” (NAÇÕES UNIDAS, 2002, p. 30).

Infelizmente, a imprensa brasileira parece não cumprir esse papel. E as emissoras de TV e rádio são concessões públicas, então, têm o dever de prestar serviço com responsabilidade. O mesmo comprometimento precisa existir na Internet, jornais, revistas e demais meios de comunicação.

É imprescindível repensar processos e práticas com uma mentalidade ecológica. Cabe aos jornalistas, educadores, comunicadores, comunicólogos, professores e estudantes universitários essa tarefa de reciclagem da imprensa e suas práticas sociais com as crianças. Desde 1994, o *Castelo Rá-Tim-Bum*, principal programa infantil do país, ilustra como isso é possível.

Referências

ANCINE. *Classificação dos canais de programação das programadoras regularmente credenciadas na Ancine*, 2017. Disponível em <<https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/classificacao-canais-programacao/lista-classificacao-canais-08052017.pdf>>. Acessado em 29 de maio de 2017.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Gen/LTC, 2011. p. 28.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 179 e 180.

BAITELLO JUNIOR, Norval. *A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus, 2014. p. 38.

_____. *Corpo e imagem: comunicação, ambientes, vínculos*. In: *Os calores e as atividades corporais*. RODRIGUES, Davis (Org.) São Paulo: Summus, 2008. p. 100.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. p. 11. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescenc-te_9ed.pdf>. Acessado em 28 de maio de 2017.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen. *Historia de la literatura infantil española*, 1963, p. 77. In: AR-ROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 180.

BRITISH LIBRARY. *The Lilliputian Magazine*. Disponível em <<https://www.bl.uk/collection-items/the-lilliputian-magazine>>. Acessado em 06 de julho de 2017.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999. p. 98.

CORRÊA, Luciana. *Geração YouTube: um mapeamento sobre o consumo e a produção de vídeos por crianças – 0 a 12 anos – Brasil – 2005/2016*, 2016. p, 8, 15 e 30. Disponível em <http://pesquisasmedialab.espm.br/wp-content/uploads/2016/10/Media-Lab_Luciana_Correa_2016.pdf>. Acessado em 01 de junho de 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 37. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acessado em 28 de maio de 2017.

LEÃO, Lucia. Paradigmas dos processos de criação em mídias digitais: uma cartografia. *VIRUS Revista do Grupo Nomads*, USP, v. 6, p. 05-27, 2011. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus06/?sec=3&item=1&lang=pt>>. Acesso em: 02 de Julho de 2018.

NAÇÕES UNIDAS. *Um mundo para as crianças*, 2002. p. 13, 16 e 30. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/um_mundo.pdf>. Acessado em 23 de setembro de 2018.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. p. 32 e 94.

ROMANO, Vicente. *Ecología de la comunicación*. Hondarribia: Hiru, 2004. p. 12, 13 e 63.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação*. In: Costa, Maria Cristina Castilho; Baccega, Maria Aparecida. (Org.). *Gestão da Comunicação, Epistemologia e Pesquisa Teórica*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 181 e 182.

_____. *Educomunicação, conceitos básicos*. In: Soares, Ismar de Oliveira. *Educommunication*, 2004. p. 31.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 11.

Sites consultados

ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas. Disponível em <<http://aner.org.br/associados/>>. Acessado em 22 de maio de 2017.

ANJ – Associação Nacional de Jornais. Disponível em <<http://www.anj.org.br/associados/>>. Acessado em 22 de maio de 2017.

Castelo Rá-Tim-Bum (YouTube). Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCSTzvPF1Fti4v7DBc9WfJGA>>.

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>>.

Ministério da Educação. Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acessado em 27 de abril de 2017.

Portal de Periódicos da Capes. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

Portcom. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/>>.

SciELO. Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

Sobre os autores

Heron Ledon Pereira - Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, jornalista e licenciado em Português. Com Formação em Educomunicação pela ABPEducom, desenvolve projetos de comunicação com crianças e adolescentes em um colégio e é professor de Português. Tem experiência em jornalismo esportivo e assessoria de imprensa, também ministrando cursos na área. Reside em São Paulo (SP). E-mail: heronledonpereira@gmail.com.

Lucia Isaltina Clemente Leão - É professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (COS-PUC-SP). Pós-Doutora em Artes pela UNICAMP (2003); Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP (2001 e 1997). Líder do Grupo de Pesquisa em Comunicação e Criação nas Mídias (CCM / PUC-SP, CNPq). E-mail: lucleao@pucsp.br.

O cinema na escola após a lei 13.006/2014

Cláudia de Almeida Mogadouro

Marcelo Eduardo Lopes

Michelle Caroline Bernardes dos Santos

A presença do cinema na escola sempre existiu, mas nem sempre de forma harmoniosa. O que temos visto nas pesquisas e relatos de práticas é que a cultura escolar, tradicionalmente mais esquemática e ainda conteudista, se sobrepõe à criatividade do cinema, buscando didatizá-lo de forma que ele “caiba” em seu projeto pedagógico. Não há nenhum problema em favorecer o diálogo do cinema com o currículo, porém é difícil que a escola o considere como obra de arte e linguagem artística. As pesquisas mostram que a escola ainda tem dificuldade em utilizar o cinema como fruição estética. A linguagem audiovisual, em geral, tendo o cinema como sua matriz, é uma linguagem altamente polissêmica e, portanto, sua recepção não combina com avaliações ou provas.

Foi neste cenário, onde ainda predomina uma visão “didatizante” do cinema na escola, que foi votada a Lei 13.006, em junho de 2014, que coloca o cinema brasileiro como obrigatório no currículo com, no mínimo, duas horas mensais de exibição. Não será possível neste trabalho problematizar esta lei, uma vez

que ela ainda está em processo de regulamentação¹, mas o fato é que a lei já está valendo e pode, ao nosso ver, ser um disparador para que a utilização do cinema ocorra de forma mais ampla e criativa no processo educativo. O que entendemos é que a escola pode assumir um papel de qualificar a assistência de filmes, a partir do diálogo (debates, cineclubes, rodas de conversa, blogs) e possibilitar a produção de um conhecimento transdisciplinar. A prática cineclubista, como se verá, é um caminho muito interessante para que o cinema comece a povoar o imaginário dos estudantes, auxiliando-os a construir, aos poucos, sua cultura cinematográfica, desenvolvendo, também, uma leitura crítica do audiovisual.

Há algumas décadas, com o barateamento dos equipamentos de projeção, temos visto as escolas – primeiramente as da rede particular e depois as da rede pública – adquirirem videocassetes (nos anos 1990), DVD players, computadores e projetores multimídia (conhecidos como *data-show*). A adequação de salas de projeção (com cortinas *blackout* para barrarem a luz) também tem aumentado².

Então, poderíamos concluir que o cinema está presente plenamente no processo educativo? Sabemos que isso não é verdade. Muitos são os equívocos e limitações da relação entre Cinema e Educação.

A utilização de filmes como “ilustração” das aulas é a prática mais comum (Duarte, 2006; Franco, 1997; Napolitano, 2009; Mogadouro, 2011) e que muitas

1 Em 2015, foi formado um Grupo de Trabalho, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e da Cultura (MinC) para regulamentação da Lei 13.006/2014. Dentre os pesquisadores participantes, estava Cláudia Mogadouro, representando as pesquisas acadêmicas desenvolvidas na ECA-USP e as formações audiovisuais desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação de SP. O processo de regulamentação amplamente discutido durante todo o ano de 2015 foi interrompido pelos acontecimentos políticos de 2016, que resultaram no afastamento da presidenta Dilma Roussef. A regulamentação ainda não aconteceu, mas a Lei está em vigor, uma vez que foi votada como alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2 Na pesquisa de doutorado de Cláudia Mogadouro, concluída em 2011, já se constatava que a maioria das escolas da rede estadual do Estado de SP possuíam boas salas de projeção. O mesmo se constatou em nossa prática de formação nas 13 diretorias regionais de ensino da rede municipal de São Paulo.

vezes só vem reforçar outra prática muito equivocada que é a exibição de filmes no caso de ausência de um professor ou quando não houve planejamento da aula (na ingenuidade de se achar que os alunos não percebem e não se ressentem). Pressupõe-se, nesse caso, que o filme esteja substituindo a aula, “os alunos estão assimilando conteúdos, no caso da ausência do professor”. Pode-se dizer que esses equívocos praticados sistematicamente ao longo dos anos são os maiores responsáveis pelos preconceitos e resistências e os piores inimigos de uma interação profunda entre cinema e educação.

A escola continua se eximindo de lidar com essa nova cultura que mescla a cultura letrada, a oral e a audiovisual, mantendo-se amparada em textos impressos e desconfiando do audiovisual (MARTÍN-BARBERO, 2004). O senso comum aponta a sedução pela imagem como o grande responsável pela crise de leitura nas gerações atuais:

(a escola atribui) a crise da leitura de livros entre os jovens unicamente à maligna sedução que exercem as tecnologias da imagem, o que poupa à escola o ter que se propor a profunda reorganização que atravessa o mundo das linguagens e das escrituras; e por conseguinte a *transformação dos modos de ler* que está deixando sem chão a obstinada identificação da leitura com o que concerne somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritas (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam. (MARTÍN-BARBERO, 2004: 338)

Se a escolaridade básica não oferece qualquer formação audiovisual, nos cursos de licenciatura ela também inexistente. A formação audiovisual de professores é espontânea e baseada no senso comum, raramente os professores têm oportunidade de formação audiovisual formal – inicial ou em serviço. Essa situação os deixa inseguros para lidar com o cinema em sua prática educativa. Vemos que os professores que conseguem superar a prática de uso apenas ilustrativo do cinema são aqueles que tiveram pessoalmente boas experiências com o cinema – normalmente por oportunidades da cultura familiar ou escolar. Estes sabem que o cinema é fonte de reflexão e conhecimento, mas é comum que

não dominem os códigos da linguagem audiovisual. Rosália Duarte nos fala sobre a relevância de a escola abraçar a tarefa dessa aprendizagem:

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a *competência para ler* e escrever. (DUARTE, 2006:82) (grifo da autora)

Somado a isso, a estrutura hierárquica da escola normalmente cria uma série de dificuldades para o professor que utiliza o cinema com intencionalidade educativa. Se o cinema costuma ser banalizado no ambiente escolar, sendo utilizado nas horas vagas e de “descontração”, o professor que quer virar esse jogo tem que fundamentar muito bem sua proposta educativa para enfrentar a resistência da direção, coordenação pedagógica, familiares e mesmo dos alunos, que entendem que “hoje não tem aula, é só filme”.

A Lei 13.006/2014 que coloca o cinema brasileiro como “obrigatório” enfrenta uma dificuldade que é o preconceito (inclusive por parte dos professores) com o cinema brasileiro. Porém, ela favorece que se conheça mais sobre nosso cinema, instigando os professores a descobrir obras que passaram quase invisíveis pelas salas de cinema, além da ampliação do repertório dos curtas metragens, que são verdadeiras pérolas para as aulas.

Foi essa a curiosidade provocada pelos cursos oferecidos aos professores, em 2015, pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)³. Os docentes que cursaram O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã, ministrado por Cláudia Mogadouro, ao conhecerem mais sobre a lei e a imensa produção recente do nosso cinema,

3 O Programa Nas Ondas do Rádio existe desde 2009 e, em 2016, passou a se chamar Núcleo de Educomunicação, que é um setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPEP) da Secretaria Municipal de Educação (SME), vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo (NTC).

produção esta de muita qualidade, solicitaram, em suas avaliações do curso, que fosse oferecida uma formação específica sobre Cinema Brasileiro. Surgiu, então, o curso de 18 horas, no âmbito da SME-SP, denominado Panorama do Cinema Brasileiro para Educadores, que tem atendido a dezenas de professores até o momento.

A Educomunicação: o elemento inspirador na EMEF Saturnino Pereira

Em 2014, a equipe de formadores do programa *Nas Ondas do Rádio* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi renovada e os cursos de cinema foram disseminados mais fortemente para os professores da rede. Os cursos *Cinema na Escola*, *Nas Ondas do Vídeo*, *O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã*, *Panorama do Cinema Brasileiro para Educadores*, entre outros, foram oferecidos para centenas de professores interessados, nas 13 diretorias regionais de ensino da cidade.

Tais cursos incentivaram a ampliação do repertório dos professores, a utilização de forma muito mais criativa do cinema nas aulas e a formação de cineclubes dentro das escolas. Um exemplo disso foi o florescimento das ações com cinema na região de Guaianases, extremo leste da cidade de São Paulo, particularmente na EMEF Saturnino Pereira, que se situa na Cidade Tiradentes, uma das regiões da cidade mais estigmatizadas pela violência e desigualdade social. Os professores envolvidos reconhecem que o catalisador dessas ações foi a série de cursos promovidos pelo Núcleo de Educomunicação da SME, a partir de 2014.

Um grupo de professores, apaixonados pela sétima arte, e com o objetivo de trabalhar o cinema na escola, começou a participar de cursos para que pudessem pensar a introdução dessa linguagem nas salas de aula.

O primeiro curso que despertou a vontade de introduzir o cinema na escola foi *Nas Ondas do Vídeo*, promovido pelo Núcleo de Educomunicação, ministrado pela profissional Mariza Pinto. Nesse curso, as professoras de informática educativa, Michelle Bernardes e Patrícia Sales, vivenciaram as práticas de filmagem, incluindo produção de roteiro, introdução dos padrões de planos de filmagens, e ainda, realizaram uma produção coletiva cinematográfica entre as

alunas-educadoras. Após esse curso, surgiu a reflexão: como poderia ocorrer a produção de curtas-metragens na sala de aula?

Havia muitas dúvidas por parte das educadoras, apesar da vontade de introduzir o tema nas aulas de informática educativa, já que era forte a presença das novas tecnologias na vida dos jovens. As professoras tinham o desejo de realizar produções com seus alunos, mas não sabiam por onde começar. No mesmo ano, realizaram outro curso *A construção do conhecimento considerando a linguagem fotográfica e cinematográfica*, na Diretoria Regional de Ensino (DRE) Itaquera, ministrado pelo cineasta da região, João Luiz de Brito Neto, que rendeu a produção do curta-metragem *Você é do tamanho do seu sonho*, produzido pelos alunos do Projeto Imprensa Jovem, dos 8^{os} anos, que participaram do curso juntamente com as professoras Michelle Bernardes, Patrícia Sales (Informática Educativa) e Maria Elizabeth Magalhães (Sala de Leitura).

Ao final do mesmo ano, as professoras da EMEF Saturnino Pereira constataram que haviam participado de muitos cursos, inclusive com seus alunos, mas precisavam de iniciativas que introduzissem o cinema na escola de forma mais transformadora, considerando o cinema como obra de arte e apreciação estética. Notaram também que era preciso envolver outros educadores da Unidade Escolar.

As ações concretas na escola para o implemento de uma cultura cinematográfica na perspectiva da fruição estética vieram no ano seguinte, em 2015, durante o curso *O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã*, também promovido pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação, ministrado pela professora Cláudia Mogadouro.

Outra ação marcante desse grupo de educadoras foi a ida dos alunos do Projeto Educomunicativo Imprensa Jovem a uma sala de cinema tradicional de São Paulo, o Caixa Bela Artes, meses após a sua reinauguração. Os alunos visitaram as salas do cinema, conheceram a história do Belas Artes e sua importância para a cultura da cidade, entrevistaram o dono do cinema e ainda assistiram a um filme.

Em 2016, dois outros cursos promovidos pela SME-SP na DRE Guaianases foram fundamentais para a introdução do cinema na EMEF Saturnino Pereira: *Cinema*

na Escola: Criação de cineclubes com foco nas relações étnico-raciais, ministrado por Paola Prandini *Panorama do Cinema Brasileiro*, ministrado por Cláudia Mogadouro. Durante a realização deste último, educadores de três escolas combinaram de organizar um Cineclube de Educadores na região de Guaianas e Cidade Tiradentes. A ideia se concretizou no ano seguinte, liderada pelos educadores Michelle Bernardes, Marcelo Eduardo Lopes e Victor Ribeiro, iniciativa que será relatada no próximo tópico.

Os dois cursos resultaram na vontade de se criar também um cineclube para os alunos da EMEF Saturnino Pereira, o que foi articulado pelas educadoras Michelle Bernardes (Sala de Informática), Maria Inez de Souza (Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos), e Juliana Borges (Sala de Leitura). O nome dado ao cineclube homenageou um grande artista negro brasileiro. Estava criado o Cineclube Grande Otelo, no início voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizando um grande sonho das educadoras que, além de apreciadoras da sétima arte, valorizam também as obras literárias.

Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. (DUARTE, 2006, p 17)

A citação de Rosália Duarte sintetiza o projeto dessas professoras que conseguiram que a escola promovesse a experiência articulada das linguagens audiovisual e escrita de forma harmoniosa.

O Cineclube Grande Otelo na EMEF Saturnino Pereira

Após a realização dos cursos do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação, a prática cineclubista na escola passou a ser realizada gratuitamente. A sala de vídeo da escola, local onde são exibidas as sessões, foi grafitada pelo Grupo Opni, que possui uma Galeria de Arte na região de São Mateus, com ilustrações de rolos de filmes e com imagens de jovens artistas negros, como Grande Otelo, que leva o nome da sala de cinema onde são exibidos e debatidos os filmes. A inauguração aconteceu em 08 de abril de 2016.

O primeiro filme exibido para os alunos do EJA foi *Que horas ela volta?*, de Anna Muylaert. O debate foi mediado por Cláudia Mogadouro, principal incentivadora da efetivação do cineclube na escola. Boa parte dos 70 alunos que assistiram se identificaram com a personagem principal do filme, uma empregada doméstica de origem nordestina, interpretada pela atriz Regina Casé, pois essa era a condição de muitos dos alunos e de seus parentes. Familiaridade que veio à tona no intenso debate que se seguiu após a exibição. A partir da inauguração, a periodicidade do cineclube passou a ser mensal, com prioridade para a exibição de filmes nacionais, seguidos de debates com convidados, alunos e comunidade.

Outros filmes exibidos: os curtas-metragens *Vidas de Carolina*, dirigido por Jéssica Queiroz, e o documentário *Favela: a vida na pobreza*, da diretora alemã Christa Gottmann – Elter. O debate foi mediado por Paola Prandini, educadora e membro da ONG AfroeducAção; *O papel e o mar*, do diretor Luiz Antonio Pilar, exibido e mediado pela atriz Dirce Thomaz; *Batismo de Sangue*, filme de Helvécio Raton, mediado pelo professor Marcelo Eduardo Lopes, dentre outras produções cinematográficas. Em todas as oportunidades, a média de participação foi muito alta na frequência ao cineclube e no diálogo aberto após o filme.

No ano seguinte, o ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) passou a ser contemplado também com as exibições de filmes seguidas por debates, como: *A invenção de Hugo Cabret*, que inaugurou a presença da escola na FLICT (Feira Literária da Cidade Tiradentes), com mediação de Cláudia Mogadouro e a professora da escola, Maria Inez. Depois de alguns meses, foram exibidos os filmes *O ano em que meus pais saíram de férias*, de Cao Hamburger e *Lute como uma menina*, de Flávio Colombini e Beatriz Alonso, dentre outros.

A recepção do cinema na escola, segundo os professores, tem sido muito apreciada por parte dos alunos. Eles não estavam acostumados com o cinema, na perspectiva da fruição estética, pois o uso do audiovisual para ilustrar conteúdos na sala de aula e depois realizar alguma atividade para nota, era a prática mais comum até então. Contudo, os alunos estão percebendo, aos poucos, que

a intenção do grupo de professores era que eles pudessem apreciar o filme como obra de arte, sentir a sonoridade do filme, confrontar a narrativa, observar a cenografia e o figurino, e, por fim, internalizar, à maneira de cada um, a experiência cinematográfica.

O conhecimento sobre a Lei 13.006/2014 veio impulsionar essas ações na EMEF Saturnino Pereira. O principal entrave ainda é o desconhecimento geral sobre o nosso cinema por parte dos professores, para que se possa escolher um filme adequado e enriquecedor para os alunos.

Portanto, fazer com que o cinema brasileiro chegue às escolas e, ainda, às comunidades de baixa renda, é tão importante quanto difícil. Afinal, apesar da lei já existir, ela ainda não está regulamentada, portanto ainda não se tornou de fato política pública.

O empenho dos professores em exibir os filmes nas escolas e buscar o cumprimento da Lei 13.006/14 dá-se, principalmente, porque sabemos que, para muitos jovens brasileiros, especialmente aqueles que estão nas redes públicas de ensino, a experiência cinematográfica só será possível se a escola propiciar essa oportunidade. É muito importante para a auto estima e para o desenvolvimento dos alunos, em todos os aspectos, que eles se sintam representados na nossa cultura. É preciso considerar que o acesso às obras cinematográficas pode possibilitar o desenvolvimento da empatia e do senso crítico. Como ressaltam Fresquet e Migliorin:

Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme e estimulante desafio para os educadores. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015:7)

A iniciativa dos educadores da EMEF Saturnino Pereira em implantar o cinema nacional na escola se estendeu para outras escolas da região. Hoje ela também acontece na EMEF Luiz Roberto Mega, sob a coordenação da professora Juliana Borges, que teve sua formação em cinema e educação juntamente com os outros professores já citados, vinculados à DRE Guaianases.

As dificuldades encontradas por professores da rede pública, especialmente em uma região tão carente de recursos são inúmeras. A motivação só consegue ser alimentada se houver um projeto conjunto de vários professores, de preferência apoiados pela gestão. Os professores da região de Guaianases resolveram criar um cineclube entre eles para manterem acesa essa chama, permitir trocas de experiências e se sentirem fortalecidos diante do desafio que eles enfrentam diariamente em sua profissão. Nas próximas linhas, relatamos um pouco esse processo de mobilização em torno do cinema e seu significado.

Cineclube de professores: um ato de resistência e de enfrentamento consigo mesmo, e com o mundo.

Inúmeros são os compromissos e várias são as tarefas a que os professores estão submetidos, considerando as atividades escolares que precisam dar conta e os prazos de fechamentos pelos quais são cobrados. Tudo isto faz parte da carreira do magistério, nenhuma novidade para os que a desempenham. Mediante esta realidade, há que se destacar o esforço, a energia e a disposição daqueles profissionais da educação que buscam nutrir-se culturalmente e dar outros sentidos às suas práticas, vivenciando outras experiências. Destacar este esforço é necessário justamente porque o tempo para si, no caso de quem atua no magistério, é exíguo, e o desfrute do ócio é raro. Ócio este conquistado à força por aqueles que se negam a viver apenas sob a esmagadora pressão do ambiente e do tempo escolar, cronometrado e controlado como é próprio da instituição. Nesta direção, formar e fazer parte de um cineclube é um exemplo dessa busca por sentido para alguns professores, uma verdadeira atitude de resistência à maquinaria cotidiana existente na escola.

Frente aos fatores mencionados acima, acrescidos dos compromissos ordinários particulares de cada um, podemos ter uma pequena dimensão da difícil tarefa de agrupar professores cinéfilos, admiradores da linguagem audiovisual,

para a formação de um cineclube de professores. Vários são os obstáculos que se colocam no caminho do acesso à cultura e ao aprofundamento que a pesquisa e o estudo exigem, e, desta forma, destinar tempo e espaço para ver e debater cinema, formar um cineclube, constituem o mesmo desafio. Buscando captar a aura dos antigos cineclubes, tão relevantes na formação cultural de algumas gerações, fomos atrás da história do cineclubismo, para, talvez ressignificá-los no nosso contexto educacional e político.

Breve menção à história do cineclubismo na França e no Brasil

A situação dos cineclubistas franceses era bem diferente quando recuperamos um pouco a história do cineclubismo. O cineclubismo que se desenvolveu no Pós II Guerra na França contou com outra atmosfera cultural e política, marcada pela preocupação em estabelecer uma cultura nacional e popular. Neste ambiente cabe lembrar o protagonismo precursor do cineclubismo de André Bazin, conforme já citado por Claudia Mogadouro:

Uma das figuras centrais da segunda geração de cinefilia (pós-guerra) foi André Bazin que viveu apenas quarenta anos (1918-1958). Figura ímpar na história cultural, esse católico que não se tornou professor por ser gago, desde o final da segunda guerra dedicou-se à formação de cineclubes estudantis e operários e tornou-se também um dos principais críticos e teóricos de cinema na França. (MOGADOURO, 2011, p.126)

A atividade política neste momento atuava lado a lado com a cultura daqueles jovens estudantes cineclubistas. A ambientação daquela efervescência cultural dos anos 1950 a 1960 favoreceu o gosto por assistir e debater cinema, a criação da cinemateca, além da preocupação de exibição às camadas populares, de trabalhadores operários. Esperava-se assim o engajamento político dos cineclubistas que iam aparecendo neste cenário urbano e cultural.

Se o cineclubismo francês contou com a figura de Bazin para sua deflagração, podemos encontrar seu correspondente no Brasil na pessoa do crítico Paulo Emílio Salles Gomes. Responsável por organizar o *Clube de Cinema* em São Paulo, e pela publicação da revista *Clima*, onde foram amadurecendo a crítica e a

formação dos interessados em discutir cinema, somado ao fato de ter iniciado a cultura cineclubista no Brasil. Cercado pela intelectualidade brasileira de peso daqueles anos da década de 1950, composta por Antônio Cândido, Vinicius de Moraes, entre outros, Paulo Emílio e os demais foram testemunhas da chegada da revista especializada em cinema *Cahier du Cinéma*. Liam os artigos publicados e eram enfeitados pela crítica aos filmes analisados.

Cabe salientar que os debates decorrentes da leitura dos artigos desta revista acabaram por catalisar todo um movimento de discussão em torno do cinema, promovendo assim o gosto público, ainda que intelectualizado, por cinema no Brasil, e a reboque a expansão dos cineclubes e a formação de espectadores. É dentro deste mesmo contexto de formação dos cineclubes pelo Brasil que surgiram novos talentos que despontaram na Bahia, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Cineastas oriundos dessa formação da crítica de cinema, todos cineclubistas, influenciados pelos filmes do neorrealismo italiano, surgiam com novas propostas estéticas dentro da linguagem cinematográfica, era o Cinema Novo. De acordo com as intenções de Glauber Rocha, e dos cinemanovistas, tratava-se de mostrar o Brasil para o Brasil.

Surgimento do cineclubes de professores da DRE de Guaianases

Ao tentar descrever a trajetória de surgimento de um determinado grupo, ou ação coletiva, corre-se o risco de esquecer alguns fatos, ou lembrar demais de outros. Neste caso, ao elencar os momentos que foram decisivos para o surgimento do cineclubes de professores da rede municipal de educação de São Paulo, da região de Guaianases, merece destaque o papel formativo e aglutinador que os cursos sobre os temas de cinema/educação e história do cinema brasileiro, oferecidos pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de SP, em parceria com as diretorias regionais, tiveram nesse processo. Foram cursos oferecidos desde 2014, todos voltados para a formação dos professores sobre as especificidades da linguagem do cinema, e, por conseguinte do audiovisual, o percurso da produção nacional, os movimentos estéticos e engajados, o desenvolvimento das animações brasileiras, etc.

Descobriu-se nessas formações que parte significativa do público de professores presentes não conheciam quase nada da história do cinema nacional, que

nunca tinham tido acesso a obras cujos trechos foram exibidos durante as formações. Ou seja, eram oportunidades de se desfazer dos velhos preconceitos e visões equivocadas acerca do cinema brasileiro. De poder comparar produções independentes, autorais, de obras do grande circuito comercial, das grandes distribuidoras de Hollywood, de valorizar a função do diretor, etc. Nas discussões que apareciam durante o curso, foi possível perceber o aumento gradativo do interesse pelo cinema nacional, à medida em que os cursistas passavam a interagir com a formadora. Foi possível ascender o gosto por cinema – para quem ainda não o tinha - e potencializar para os que já gostavam, mas que não estavam fundamentados teoricamente sobre o tema.

A partir de tais cursos promovidos, passou-se a fomentar entre um grupo pequeno de professores cinéfilos a possibilidade de formar um coletivo com o mesmo interesse que fora aprendido nos cursos: assistir e debater cinema, ou seja, a de formar um cineclubes. Graças ao empenho e a insistência incansável de alguns professores deste cineclubes, manteve-se a regularidade dos encontros, o contato para garantir a permanência do grupo, o cuidado com a organização do cronograma, do local a ser utilizado para os encontros e a exibição dos filmes, e assim o grupo foi se fortalecendo, ainda que com poucos membros.

Já fortalecido pelos encontros realizados por este grupo cineclubista, foi organizado um curso em 2017 pelos próprios cineclubistas, cujo objetivo era difundir a experiência do debater cinema, ou seja, fomentar uma ação cineclubista. O curso teve o título *Experiência cineclubista com professores: possibilidades na construção de uma cultura cinematográfica*. Tal evento serviu, entre outros fatores, para solidificar o grupo de cineclubistas de Guaianases, pois novas pessoas passaram a fazer parte e frequentar nossos encontros. Esses encontros do cineclubes também impulsionaram professores a participarem de cursos oferecidos por outras instituições: Biblioteca Mário de Andrade, IEDEP, Espaço Itaú Cultural, etc. onde cada um foi ampliando seu repertório sobre cinema.

Enfim, conforme mencionado, há vários elementos, que fazem parte da vida cotidiana de cada um, que disputam nosso tempo. Desde compromissos familiares, responsabilidades da carreira do magistério, e todas as demandas que requerem nosso tempo fora da escola. Afinal, somos professores, logo, nos-

so trabalho docente não se encerra na sala de aula. No entanto, a vigilância quanto ao que temos feito de nosso tempo tem que ser constante de nós para conosco. No objetivo de não sucumbir ao turbilhão de compromissos que assumimos, sem cuidar de nós mesmos no sentido filosófico, urge manter este cineclubes como movimento de resistência à superficialidade vigente no mundo. Continuar com as ações do cineclubes também significa lutar contra a mesmice trágica das paixões tristes que acometem grande parte da comunidade escolar. O cinema é um respiro delirante de outras formas de vidas possíveis, que pode nos alimentar ante a mediocridade reinante destes dias difíceis.

Referências

BERGALA, Alain, *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008

DUARTE, Rosália *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Marília S., “Você sabe o que foi o I.N.C.E?” in: *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*. São Paulo: Annablume, 2004

FRESQUET, Adriana *Cinema e Educação – Reflexões e Experiências com Professores e Estudantes de Educação Básica, dentro e “fora” da Escola*. Autêntica, 2017. FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. 2015:7

MARTÍM-BARBERO, Jesús, *Ofício de Cartógrafo*. São Paulo: Loyola, 2004

MOGADOURO, Cláudia A., *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. Tese de Doutorado - ECA-USP, 2011

MOGADOURO, Cláudia. Cinema e Escola: Ver, Sentir e Fazer. In: José da Silva Ribeiro; Carlos Eduardo Viana. (Org.). Encontros de Cinema. Viana do Castelo, Portugal, 2013, v. 1, p. 11-19.

MORETTIN, Eduardo V. *Cinema Educativo: uma abordagem histórica*, Revista Comunicação & Educação (4), set/dez/1995 – Moderna, CCA-ECA-USP: São Paulo, 1995

NAPOLITANO, Marcos, *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*, São Paulo: Contexto, 2009

SETTON, Maria da Graça J. (org), *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*. São Paulo: Annablume, 2004

SETTON, Maria da Graça J. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

Sobre os autores

Cláudia Mogadouro nasceu e mora em São Paulo. É doutora e Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Graduada em História, especialista em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA-USP. Pesquisadora do NCE-USP. Formadora audiovisual da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, representante do Cineduc em São Paulo, criadora e coordenadora do Grupo Cinema Paradiso. Participou do grupo de trabalho do MEC-MinC para regulamentação da lei que inclui o cinema brasileiro no currículo da educação básica. Coordena o Coletivo Janela Aberta: Cinema e Educação. E-mail para contato: claudia.mogadouro@gmail.com

Michelle Caroline Bernardes dos Santos, Professora na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo; integrante do Coletivo Janela Aberta - Cinema e Educação, integrante do Cineclubes de Educadores de Guaianases, formada em Letras e Pedagogia, especialista em Educação e Cinema pelo IEDEP. É integrante do Grupo de Estudos Maio de 68, sobre Foucault, Guatari e Deleuze. É responsável por organizar mensalmente o Cineclubes Grande Otelo, com os alunos na EMEF Saturnino Pereira. Email para contato: michellecbarnardes1980@gmail.com

Marcelo Eduardo Lopes, nascido em Guarulhos e morador de Itaquera em São Paulo. É Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, e Professor de História da rede privada no Colégio Objetivo; Formado em História pela Universidade de São Paulo - USP, com pós-graduação em Educação em Direitos Humanos pela mesma universidade. Especialização em Educação e Cinema pelo IEDEP; Atuou como formador de educação étnico-racial na DRE de Guaianases. É integrante do Cineclubes de Educadores de Guaianases e do Grupo de Estudos Maio de 68, sobre Foucault, Guatari e Deleuze. E-mail para contato: macarrao@uol.com.br

A importância de educar para as novas competências e dispositivos

Roberta Dabdab

Os habitantes conformam-se ao que Marcuse¹ chama de padrão do pensamento e comportamento unidimensionais; desprovidos da dimensão crítica de suas potencialidades para transcender seu estado presente. Aqui, até as opções - que aparentemente são muitas - são predefinidas. Tudo isso se dá em caixas, dentro de caixas. Não só o espaço, mas também tempo e experiência foram encaixotados; encaixotados em unidades distintas de transmissão eficiente ministrados diretamente do emissor aos receptores. Estas cercas são internalizadas, o que existe por fora é replicado por dentro. E estamos sujeitos a inspeções periódicas passamos por uma série de ferramentas para calcular e nos converter em dados, impostas por forças muito distantes, que não veem e que não são vistas, para que determine nossa medida. Desaplanar, Nick Sousanis.

1 Herbert Marcuse, filósofo e sociólogo alemão, cunhou o termo o Homem Unidimensional, em 1964.

O trecho acima do livro de ficção em quadrinhos *Desaplanar*² apresenta um cenário distopicamente atual e, mais uma vez, nos coloca em xeque com o impacto de que a tecnologia pode condicionar nossas vidas. Trata-se de uma narrativa de *comics*, tese de doutorado de Sausanis, e que contextualiza conceitos filosóficos bastante aproximados com este artigo.

Interessante considerar que segundo Jill Lepore, historiadora e professora da universidade de Harvard, a distopia deixou de ser uma ficção de resistência e se tornou uma ficção de submissão: “seu sucesso absoluto e repetitivo se deve à nossa incapacidade de imaginar um futuro melhor”.

Este artigo não trata de questões referentes à produção intelectual e artística da distopia, mas busca verificar e reconhecer a existência dos mecanismos de controle da cultura indicados por Morin em seu livro “O Método IV”. Será que podemos considerar a atual produção de narrativas diatópicas imbuídas de um conformismo cognitivo³?

A imaginação é um conceito crescente e recorrente para os pensadores da cultura e, apesar de também não estar especificada neste artigo, claramente perpassa diametralmente pelas diversas relações entre a produção de conhecimento, cultura e o ambiente. Kamper afirma que “contra as forças do imaginário – esse impedimento quase perfeito à liberdade – ajuda somente a força da imaginação” (KAMPER, 2016, p.34).

No que diz respeito à nossa incapacidade de imaginar, este artigo se propõe a refletir sobre o porquê de uma certa conformidade e um possível achatamento em nossa percepção com relação ao uso diário dos aparelhos, principalmente o smartphone, e apontar caminhos para um conteúdo educacional que contemple as competências necessárias para a construção de uma postura mais ativa e autônoma em nosso dia a dia na relação ao uso da tecnologia, e também um aprofundamento nas questões que permeiam a visualidade, que passa a se tornar uma dominante nas comunicações midiáticas.

2 Tese de doutorado na linguagem dos quadrinhos; a primeira neste formato da Universidade de Columbia.

3 O poder imperativo do conjunto de crenças oficiais, doutrinas reinantes, verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos (2011, p.29).

Sabemos que o século XXI requer aprendizados e ensinamentos que vão além do que se espera dos conteúdos propostos nas escolas atualmente. Somos mais de 205 milhões de habitantes no Brasil e há 300 milhões de smartphones, segundo pesquisa da FGV⁴. Faz-se urgente pensar um letramento midiático e imagético abordado pelas ciências da cultura e comunicação, preparando educadores e jovens do Ensino Fundamental 2 e Médio para um “Estar No Mundo 4.0”, nos esclarecendo frente à técnica e à compreensão dos sentidos dos conteúdos midiáticos e seus conceitos abstratos que se alastram pelos aparelhos e redes sociais em nossa sociedade.

Em seu livro, *The Silent Revolution*, Mercedes Bunz⁵ sinaliza para uma implacável transformação que se desenrola em silêncio. Segundo a autora, uma vez que passamos a ter algoritmos e dados juntos, produzindo conteúdo intelectual, vamos nos tornando uma sociedade “algorítmica”, que vai perdendo seu poder de decisão e passando a viver sob os controles instantaneamente criados, impostos e incorporados pelas corporações que detêm estes dados e tudo isso desdobra-se relativamente despercebido.

Flusser também já argumentava e esclarecia sobre este controle invisível que se propaga pelos dados: “o fato é que a telemática tece fios que religam todos com todos dialogicamente, mas estes fios correm em campo dominado” (2008, p.87), e alerta para o fato de que em se tratando de um ambiente onde todos podem dialogar entre si e que distribui massivamente informações, a dinâmica acaba sendo de distribuição das mesmas informações, e nesta situação todo diálogo se torna redundante (FLUSSER, 2008, p.87).

“Claramente os estudantes necessitam de uma educação voltada para a construção de um pensamento crítico junto às práticas digitais [...]”, assimilando assim a capacidade de trabalhar com os dados de forma criativa e também

4 Disponível em: <<https://link.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-diz-estudo-da-fgv,70002275238>>. Acesso em: 20 jul.2018.

5 Pesquisadora sênior da Universidade de Westminster, escreve sobre filosofia da tecnologia e mídia digital.

criticá-los, defende José van Dick, professora de *Comparative Media Studies* da Universidade de Amsterdã (DIJCK, 2017, p.12).

Bunz considera a sociedade algorítmica uma grande oportunidade de diálogo com a tecnologia; homem e máquina como um “ensemble”⁶, e propõe um outro olhar para este “amalgama”, compreendendo a tecnologia como algo que “pode ser modelada” a partir de intenções humanas, ao contrário da maneira estereotipada que nos aproximamos dela: “estamos sempre ou contra, ou a favor dela, como confirmam as pesquisas analíticas que desenvolvo” (BUNZ, 2017, p. 250).

Uma vez que vivemos em uma cultura “dadificada”⁷, que media o nosso estar no mundo, precisamos criar um diálogo com a técnica, compreendendo-a e se fazendo compreender pelos seus meios, destacando que esta competência - de criar diálogos com a tecnologia - deveria ser considerada na educação escolar, com foco nas ciências da cultura, que provêm conhecimentos aprofundados na relação homem/cultura/sociedade.

Uma vez que os algoritmos desempenham um papel cada vez mais importante nas sociedades ocidentais, todos nós precisamos nos tornar letrados digitalmente; isto não significa necessariamente aprender programação mas sim entender o que os programas podem ou não fazer (BUNZ, 2017 p. 251).

Nosso Grande Computador, a Cultura

Cultura e sociedade estão em relação geradora mútua; nesta relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura (MORIN, 2011, p.19).

6 FÍSICA: conjunto cujos elementos são sistemas de partículas que servem para descrever um único sistema dado.

7 *Datafiefd Society - Studying Culture through Data*. Amsterdam University Press, 2017.

Para Ivan Bystrina, cientista político e semiótico da cultura, a Cultura e seus fenômenos surgiram no momento em que nossos ancestrais se viram motivados a mudar seu habitat, desceram das árvores e foram viver nas savanas.

A mudança de habitat dos primeiros seres que precederam a chegada dos homens trouxe a sensação de perda do abrigo e da segurança que sentiam na mata virgem, dando lugar às sensações de medo e insegurança. Na medida que o homem se tornava mais humano, mais se tornava passível de viver em profundo medo existencial (BYSTRINA, 1990, p.5).

Assim, a Cultura é uma esfera de conhecimento e cognições desenvolvida pelo homem como resposta ao desafio de sobreviver ao desconhecido e imprevisível. Ao se afastarem da realidade imediata, aquela apreendida pelos órgãos do sentido, os primeiros homens passaram a inventar, como alternativa, uma segunda realidade; a cultura nasce da ideia de que podemos superar obstáculos pela via simbólica.

Para Edgard Morin, com um olhar direcionado para a cultura de massa, tecnologias da informação e as consequências engendradas por elas na sociedade, a Cultura é ao mesmo tempo capital cognitivo e ferramenta para a construção deste conhecimento (MORIN, 2011, p.19).

Se a cultura contém um saber coletivo acumulado em memória social, se é portadora de princípios, modelos, esquemas de conhecimento, se gera uma visão de mundo, se a linguagem e o mito são partes constitutivas da cultura, então a cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva: é uma máquina cognitiva cuja práxis é cognitiva (MORIN, 2011, p. 20).

Ao conceber metaforicamente a cultura de uma sociedade como uma espécie de megacomputador complexo que memoriza todos os dados cognitivos e que “prescreve normas práticas, éticas e políticas desta sociedade” e que individualmente faz trocas com os espíritos/cérebros⁸ (que, por sua vez, também fazem

8 Espírito/cérebro é uma terminologia criada por Morin para os indivíduos.

trocas entre eles), Morin conclui que o conjunto de interações entre espíritos-cérebros e a cultura constitui este grande computador.

Acompanhando seu raciocínio de que a cultura molda e pode ser moldada e que ela é tecida por relações sub/inter/transubjetivas, gerando um ambiente de máxima complexidade - a noosfera - e sabendo que vivemos, hoje em dia, em dois espaços distintos mas concomitantes, a saber: “o espaço da sobrevivência cotidiana e o espaço virtual” (CAUQUELIN, 2010, p. 14), podemos afirmar que em toda a relação indivíduo e sociedade algorítmica⁹ o conhecimento e a liberdade de pensamento do homem passam a ser determinados por interesses de corporações que detêm suas informações “dadificadas”. A revolução computacional começou na década de 50...e continuou ininterruptamente até hoje. Diz respeito à “dadificação” de qualquer coisa: todos os aspectos da vida são agora transformados em dados quantificáveis” (SCHAFER; ES, 2017, p.13).

O grande paradoxo aqui é perceber justamente que, se temos uma cultura “que modela e que pode ser modelada”, a noção de que precisamos nos aproximar e olhar para ela por todos os ângulos, usando inclusive o corpo para chegar-se e ter uma postura ativa, se faz urgente.

Esta é a aposta deste artigo: articular um conteúdo educacional para educadores e alunos com um olhar para o humano, a técnica e seu entorno cultural e social, mídia e imagem, baseando-se nos conceitos do corpo de Harry Pross, Dietmar Kamper e Norval Baitello e no pensamento complexo de Morin: um método sem metodologia, capaz de instrumentalizar o homem a refletir com mais profundidade sobre seu entorno.

Educar para a sociedade informacional

Para além dos erros, fracassos e frustrações, o planeta já conta com a infraestrutura necessária para a criação de uma sociedade planetária, graças ao vertiginoso desenvolvimento das tecnologias da informação (MORIN, 2003, p. 90).

9 Defining the Algorithmic Society as “a society organized around social and economic decision-making by algorithms, robots, and AI agents”. Jack M. Balkin, *The Three Laws of Robotics in the Age of Big Data*, 78 OHIO ST. L.J.1217, 1219 (2017).

Edgar Morin, em seu livro, “Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana”, reconhece a potencialidade da técnica, mas em seguida o autor ressalva: “a existência desta tecnologia é uma condição necessária, mas não suficiente para a possível emergência de uma sociedade-mundo” (MORIN, 2003, p.90).

Segundo Bunz, a tecnologia está provendo nossa sociedade com informação 24/7 e ocupando o nosso tempo 24/7, e “fazendo isso é internacionalmente considerada a provedora de estupidez da humanidade – uma reação interessante e surpreendente. Deve haver uma razão para esta resposta, o que seria bom de compreender” (BUNZ, 2014, p.12).

No livro “24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono”, Jonathan Crary anuncia um tempo sem tempo. Desumanamente redutor, é um tempo que celebra a alucinação da presença, composta de operações automáticas e ininterruptas: “inscreve-se num momento em que a vida comum se transformou em objeto da técnica” (CRARY, 2014, p.39).

Por outro lado, é importante lembrar do potencial que os processos digitalizados provocaram em economias mundiais, inclusive facilitando, em muito, os processos automatizados da sociedade. Porém, quando analisados pelo ponto de vista da sociedade e suas relações sociais, este potencial tem sido considerado uma ameaça para nós (BUNZ, 2014 p.13).

Quer dizer, temos a infraestrutura apropriada para um grande desafio planetário, só que esta tecnologia quando usada nas interações sociais acaba por provocar uma apatia no pensar nos fazendo retornar à ideia de “planura” – conforme demonstrado na citação inicial deste artigo.

Foram os pensadores da Escola de Frankfurt, na segunda metade do século XX, quem mais refletiram sobre de que forma a Indústria Cultural – a conversão da cultura em mercadoria – agia sobre a sociedade. “A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, 1985, p. 14-15).

Herbert Marcuse, um dos principais pensadores da Escola de Frankfurt, lança em 1964 o livro “O Homem Unidimensional”, no qual aponta de forma contundente o que o autor considera como o pensamento unidimensional universal

– a passividade acrítica e conformista das estruturas, das normas e dos comportamentos atuais. Para ele, as sociedades capitalistas e socialistas modernas perderam sua autonomia e seus indivíduos, a liberdade pessoal, frente a uma opressão do estado tecnológico. Em suas palavras: “A técnica, como um universo de instrumentos, pode aumentar tanto a fraqueza como o poder do homem. Na fase atual ele se apresenta talvez mais impotente com relação ao seu aparato do que nunca dantes” (MARCUSE, 1964, p. 217).

Voltando à ideia da planura, Sausanis traça uma intersecção interessante para a produção de conhecimento a partir da unidimensionalidade de Marcuse com o livro “Planolândia – Um romance de muitas dimensões¹⁰”: os planolandeses (habitantes da Planolândia) não compreendiam a noção de ACIMA, uma vez que não havia a percepção da terceira dimensão; da altura (SAUSANIS, 2017, p. 22).

Nessa atualidade, vivemos claramente em uma sociedade informacional e se queremos buscar outras possibilidades para a produção de conhecimento, é bastante oportuno trazer “a escalada da abstração” de Vilém Flusser para nos situarmos; aqui o autor atualiza nossa percepção do espaço e das formas de ocupação no mundo, um degrau abaixo de Marcuse.

Sobre a escalada da abstração, Baitello explica: “a cada degrau ocorre uma redução, uma perda espacial, a cada passo, reduz-se uma das dimensões” (BAITELLO JR, 2005, p.4).

Para Flusser uma vez que “vivenciamos o mundo graças a superfícies imaginadas”, e que “estas superfícies são construídas por pontos, e estes pontos são vivos, transitórios, vazios e livres de matéria, vivemos em uma cultura que despenca para a zerodimensionalidade” (FLUSSER, 2007, p. 31).

Destacamos que a perda da última dimensão não significa a planura do mundo unidimensional; mas sim uma realidade diferente dentro do contexto da sociedade. E é justamente sobre esta virada epistemológica e fenomenológica do ser

10 Do escritor e professor da Universidade de Cambridge Edwin A. Abbott (1838-1926). O livro é considerado pioneiro da literatura de ficção científica.

humano que devemos refletir para entender como atuar com mais autonomia frente a interesses maiores e manipuladores.

Em nosso mundo atual, as formas estão soltas e a matéria está disponível, é energética, latente e acessível para ser informada. Vivemos uma cultura com característica materializadora (FLUSSER, 2007, p.31) e apropriada para um possível afloramento da sociedade-mundo (MORIN, 2003, p.90).

Porém, através de diversos estudos na área das humanidades, sabe-se que a grande maioria dos indivíduos continuam se relacionando com a técnica de uma forma passiva, movimentando-se a partir de certas normas impostas e rígidas das corporações e religiões.

O que será que está faltando para que nos apropriemos desta massa informacional que é ao mesmo tempo, data, imagem e mídia?

Este artigo pensa o corpo, o olho, a percepção e pontos de vista como instrumentos humanos materializadores da cultura e emancipatórios no que diz respeito a um estar no mundo informacional, e defende um conteúdo educacional que englobe as ciências da cultura, a cultura do humano, a cultura técnica e a cultura do relacional.

O Sujeito anthropos

É preciso tentar captar como nos movimentamos atualmente no mundo, para podermos compreender como tomamos consciência do mundo e de nós mesmos (FLUSSER, 2008, p.30).

Dentro do complexo retroalimentar Conhecimento – Cultura – Sociedade, é fundamental considerar o corpo como instrumento indispensável para esta engrenagem. O corpo está presente na cultura e na natureza; nosso corpo nos leva a novos caminhos, rumos, possibilidades. O corpo como sujeito no mundo é criativo e se humaniza a partir de sua existência.

Dietmar Kamper chama a atenção para o corpo como produtor de vínculos, construtor de sociabilidade. Graduado em Educação Física, este importante pensador da cultura buscou compreender a complexidade da corporeidade na filosofia e na sociologia em seus estudos subsequentes. “Do ponto de vista de

uma teoria da civilização, o corpo humano esteve presente na qualidade de “objeto de troca”, de repressões e disciplinamentos que comumente apresentavam-se sob a máscara da emancipação” (KAMPER, 2012, p.2).

Para Kamper, a instrumentalização do corpo começa na Idade Média, mas é justamente nas revoluções industriais que o corpo vai sendo transformado em serviço, como força de trabalho. Aqui ele segue inserido em sua condição unidimensional.

Para Flusser, quando os nossos ancestrais pagãos se transformaram em mão de obra ao redor das máquinas, esta massa populacional passou a se programar por meio dos códigos lineares. Dessa passagem, como já foi falado aqui, perde-se uma dimensão juntamente com a magia, a “fé nas imagens”, e por consequência saímos da nossa condição de imaginadores e passamos a viver sob o código da linearidade, do pensamento científico (FLUSSER, 2007, p.134).

Agora, na era tecnológica e informacional, o corpo se esvai, não há mais corpo; somos potências corporais com gestos concretizadores ou materializadores. “Por gesto que reagrupa pontos para formarem superfícies, isto é, por gesto que vai do abstrato ao concreto” (p.31). Isto significa que nesta era o “sujeito informacional¹¹ recua para dentro da sua subjetividade” (FLUSSER, 2007, p.19).

Se o corpo desaparece, chegamos ao nada e, segundo Flusser, “não há nada que seja menos do que nada”. Partindo disso, o autor propõe uma volta em 180 graus, recomeçando um retorno rumo ao concreto: de pontos para linhas, linhas para planos, planos para corpos (FLUSSER apud KAMPER, 2011, p. 36) e que a essa “volta do retrocesso” deveria ser concedida o título de *torna-se humano (Menschwerdung)* (2011, p.43).

Porém, Kamper (2011) afirma que esta mudança deve ser organizada para o ar livre, isto é, para fora, pensar o sujeito como projeto. E volta a citar Flusser (2007): “precisamos nos levantar da sujeição e lançarmo-nos à projeção. Enquanto sujeitos estamos submetidos a nossos artefatos; enquanto projetos podemos ser eretos, ou seja, *anthropos* no sentido grego, humanos” (FLUSSER apud KAMPER, 2011, p. 39).

11 Denominação criada aqui para o produtor de conteúdos digitais, o sujeito midiático.

E complementando a investigação do *Menschwerdung* de Flusser, Kamper assinala a importância de incluir no “mundo do corpo” as outras competências humanas, isto é, mobilizar as habilidades de ler, ver, ouvir e sentir (2011, p.41). Norval Baitello, acompanhando os sintomas apontados por Nietzsche¹² há um século, dedica um livro inteiro ao que ele denomina O Pensamento Sentado, refletindo sobre o processo civilizatório do corpo e a domesticação do pensamento e da vida.

Nietzsche percebeu quase um século antes, o fenômeno que viria a se agravar ainda mais no século XX, a sobrecarga dos glúteos diante das telas, telinhas, telonas, no trabalho, no lazer, na educação, e que esta condição diagnostica um pensamento que se assentou, ou se sentou mesmo, literalmente, tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construído de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida e as vezes, acomodada (BAITELLO, 2012, p. 17).

Afinal, o corpo é repositório para todo um repertório muito além da sua genética; somos constituídos de experiências, memórias, sonhos, projeções e culturas que nos orientam. E em dado momento o autor provoca: não será inquietante que nossa civilização tecnológica, a sociedade informacional, faça tudo sentada? (BAITELLO JR, 2012, p.35).

De forma que, até agora este artigo indica a necessidade de uma educação que contemple pensar “um estar no mundo informacional” pelo ponto de vista do corpo que se movimenta, que cria e gera vínculos, o estofamento para nossa subjetividade e imaginação.

Autonomia é possível?

Uma educação que tem por objetivo uma concepção complexa da realidade, e que efetivamente conduzisse a ela, estaria colaboran-

12 “A vida sedentária (Sitzfleisch) já o disse antes, eis o verdadeiro pecado contra o santo espírito”. Nietzsche.

do com os esforços que visam atenuar a crueldade do mundo (MORIN, 2003, p.59).

Iniciei um grupo de estudos sobre visualidade, fotografia e mídia com adolescentes da comunidade de Heliópolis /São Paulo, em agosto de 2018. São jovens entre 13 e 20 anos bastante interessados em fotografia e imagens.

Em nossos encontros, estamos conversamos sobre sociedade, cultura, tecnologia, lixo, controle, redes sociais e imagem, e percebo que a grande maioria deles tem muito interesse para compreender esta engrenagem toda na qual vivemos amalgamados diariamente.

Independente da dinâmica de nossos encontros, por enquanto, o que me interessa são os jovens interagindo e se reconhecendo nos conteúdos que trocamos, e tanto a fotografia como o ato de fotografar são absolutamente “uma paixão nacional”. Tenho tido a impressão, ainda de forma embrionária, que o ato de fotografar interessa ainda mais do que o resultado dele.

A ideia é instigá-los a pensar o entorno de uma forma diferente, usando inicialmente do corpo e do olhar para, só então, seguir ao ato de fotografar. Sousanis chama a atenção para o fato de que os aparelhos, apesar de serem responsáveis por expandir nosso conhecimento, acabam também restringindo a nossa vista a uma pequena gama do todo, levando-nos a confundir a realidade com a vista que temos a partir dela (SOUSANIS, 2017, p. 36).

A dependência de um único ponto de vista não esclarece todo o panorama. Um ponto de vista fixo? ... uma única linha de raciocínio? ... pode ser uma armadilha onde só encontramos o que procuramos (cegos a outras possibilidades) (SOUSANIS, 2017, p. 36).

Mesmo considerando o “sujeito apertador de botões” um funcionário da tecnologia, Flusser considera a práxis fotográfica contrária a toda ideologia: “ideologia é agarrar-se a um único ponto de vista, tido por referencial, recusando todos os demais”. (FLUSSER, 2002, p. 34) e define o gesto de fotografar como o ato de um caçador, no qual aparelho e fotógrafo se confundem, para formar uma unidade funcional inseparável.

Porém, não podemos desconsiderar o fato de que atualmente a cultura tecnológica nos proporciona uma quantidade grande de aparelhos a serviço da visão. E este predomínio do olhar se deve ao fato de que todos os aspectos da visão (criação, transmissão e recepção) são geridos pelos aparatos eletrônicos. Para Weibel, o triunfo da visão humana se deu graças à ajuda das máquinas: “elas observam e veem por nós” (WEIBEL, 2002, p. 340).

Dessa forma, nosso olho passou a ser o órgão dominante do século XX e a fotografia passa então a ser a mídia predominante, a atração principal dos dispositivos tecnológicos. Todavia, paradoxalmente, filósofos da cultura indicam uma degeneração gradativa da nossa percepção e expressão.

Norval Baitello Jr, cientista da comunicação e da cultura, concentra boa parte da sua produção intelectual na reflexão de uma crise de visibilidade e iconofagia¹³ potencializadas pela indústria cultural. Com a reprodutibilidade excessiva das imagens, o olhar, assim como o corpo, tornam-se exauridos e passam a não mais querer atuar e enxergar; “desliga-se a *aisthesis*, a porta de entrada pela qual o corpo inspira o mundo externo” (BAITELLO JR, 2014, p.27).

E sobre o “assentamento das ideias”, o autor ao investigar a raiz semântica per- indo-europeu¹⁴ (peregrinar, perambular ou perigo e experiência) descobre haver uma proximidade entre “o caminhar e o reunir saberes”. E sagazmente deixa a pergunta: “Não será inquietante que nossa civilização tecnológica, a sociedade da informação, faça tudo sentado?” (BAITELLO JR, 2012, p. 35).

Procuo me aproximar da proposta moriniana de um método complexo; o desafio vai ao encontro da necessidade de se desenvolver a consciência crítica e planetária: uma conduta ética e uma postura ativa para um estar no mundo com autonomia e o olhar presente para o espaço, ocupando um corpo que

13 Termo cunhado por Baitello inspirado na Antropofagia do modernista Oswald de Andrade. Refere-se ao fenômeno típico da cultura no qual ocorre a apropriação (devoração) de elementos culturais. O fenômeno da Iconofagia remete à nossa condição contemporânea apontada por Walter Benjamin em seu notável artigo: "A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica".

14 Ver p. 35. O Pensamento Sentado.

também carrega imagens e ideias e, é claro, com seus *devices*, importantes complementos para a vida na sociedade.

Na minha opinião, esta conduta engloba ter uma visão mais abrangente do mundo, em que os conteúdos da cultura estejam presentes ao lado também do entendimento de processos estéticos do sensível, do invisível e do metafísico, e com isso construir uma narrativa mais criativa e interessante da realidade percebida.

Em um mundo regido pelos aparelhos em uma sociedade que não se pode dispensá-los, produzir diferentes pontos de vista permite uma abertura para o novo - o diálogo. Percebe-se o humano e isso pode servir de motivação para ampliarmos as fronteiras da comunicação e, por consequência, ampliarmos nossas próprias fronteiras.

“Carregar o ponto é carregar o mundo”.



Figura 1 – Autorretrato de uma aluna durante nossas aulas. Fonte: Próprio autor

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Mark. *A Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 1985.

BAITELLO JR, Norval. *O olho do furacão*. A cultura da imagem e a crise da visibilidade. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/furacao.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. *Vilém Flusser e a terceira catástrofe do homem ou as dores do espaço, a fotografia e o vento*. 2005. Disponível em: <<http://www.flusserstudies.net/pag/03/terceira-catastrofe-ho-mem.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. *A era da Iconofagia: Reflexões sobre Imagem, Comunicação, Mídia e Cultura*. São Paulo: Paulus, 2014.

_____. *O Pensamento Sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Paulo: Unisinos, 2012.

BUNZ, Mercedes. *The Silent Revolution: How Digitalization Transforms Knowledge, Work, Journalism and Politics without making too much Noise*: Palgrave Macmillan UK, 2014.

BUNZ, Mercedes. *The Need for a Dialogue with Technology*. In: SCHAFFER, Mirko Tobias; ES, Karin van. (eds). *Datafied Society: Studying Culture Through Data*. Amsterdam University Press, 2017, p. 249-253.

BURNETT, Ron. *How images think*. Massachusetts: MIT Press, 2005.

BYSTRINA, Ivan. *Semiótica da Cultura: Alguns Conceitos Semióticos e suas Fontes*. 1990. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BYSTRINA%20Ivan/alguns_conceitos_semiticos_e_suas_fontes.pdf>. Acesso em: 30 ago.2018.

CAUQUELIN, Anne. *No Ângulo dos Mundos Possíveis*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CRARY, Jonathan. *24/7 Capitalismo Tardio e os Fins do Sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DIJCK, Van José. Foreword. In: SCHAFFER, Mirko Tobias; ES, Karin van. (eds). *Datafied Society: Studying Culture Through Data*. Amsterdam University Press, 2017, p. 11-12.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *O mundo Codificado*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *O Universo das Imagens Técnicas*. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. *A new imagination*. 2007. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/35979/11986692783Session1-A_new_imagination-Flusser.pdf/Session1-A+new+imagination-Flusser.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GULDIN, Rainer. *Iconoclasm and beyond: Vilém Flusser's concept of techno-imagination*, 2007. Disponível em: <www.scoms.ch/current_issue/abstract.asp?id=351>. Acesso em: 16 abr. 2009.

KAMPER, Dietmar. *Mudança de Horizonte: O Sol Nasce para Todos*. São Paulo: Paulus, 2016.

_____. *Corpo*. 2012. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/KAMPER%20Dietmar/corpo.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

LEPORE, Jill. *A Golden Age for Dystopian Fiction*. 2017. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/06/05/a-golden-age-for-dystopian-fiction>. Acesso em: 30 ago.2018.

MORIN, Edgard. *Método 4*. São Paulo: Salinas, 2011.

_____. *Educar Para a Era Planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez e Unesco, 2008.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

WEIBEL, Peter. *Sobre la Historia Y la Estetica de la Imagem Digital*. 2004. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/19281597/Sobre-La-Historia-y-La-Estetica-de-La-Imagem-Digital>>. Acesso em: 20 set.2014.

_____. *The World as an Interface*. Disponível em: <<https://art-tech.arts.ufl.edu/~jack/courses/f06-art6933/papers/time/weibel-interface.pdf>>. Acesso em: 20 set.2018.

Sobre a autora

Roberta Dabdab é doutoranda do Programa de Comunicação e Semiótica da PUC SP e orientada pelo prof. Norval Baitello Jr. É fotógrafa e artista visual. Email: robertadabdab.9@gmail.com

A Educomunicação na formação e as Metodologias Ativas: caminhos possíveis de intervenção

Verônica Martins Cannatá
Lilian Bacich

Introdução

O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das necessidades de formação de professores, gestores e profissionais do terceiro setor, e vem se consolidando como uma referência nacional para a formação inicial e continuada de professores e especialistas em educação por ter como meta a contribuição na formação em nível superior nas áreas prioritárias da educação¹. Os cursos de graduação, pós-graduação e extensão têm como características aulas que se embasam em práticas que possibilitam uma formação integral e conectada com as demandas da educação do século XXI.

1 Instituto Singularidades. Disponível em <www.institutosingularidades.edu.br> Acesso em 02.out.2018.

É nessa perspectiva que o curso de pós-graduação *Metodologias ativas para uma educação inovadora*² oferece aos cursistas a oportunidade de aprender a partir de vivências que englobam as metodologias ativas, refletindo sobre abordagens que valorizam o protagonismo do estudante.

Segundo a professora doutora Lilian Bacich, coordenadora pedagógica da pós, implementar metodologias ativas de forma integrada ao currículo

requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais como: o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que se distancia do modelo considerado tradicional; o papel formativo da avaliação, a organização do espaço, o papel da gestão e a influência da cultura escolar nesse processo. Um dos aspectos centrais a serem explorados nesse sentido é a contribuição das tecnologias digitais na valorização da criatividade, da colaboração, do pensamento crítico, da autoria e do protagonismo do estudante. (BACICH, 2018)

O curso foi organizado em uma metodologia singular que valoriza a homologia de processos em que na e pela prática são construídos, coletivamente, conhecimentos apoiados na interação e na formação de uma rede entre educadores com o intuito de inovar em suas salas de aula. Para isso, fazem parte do curso temas como Ensino Híbrido, Gamificação, Design thinking, Aprendizagem Baseada em projetos, Cidadania Digital, Educomunicação, entre outros, tendo como público-alvo profissionais das áreas de educação (professores, diretores, coordenadores, orientadores educacionais) com interesse em discutir sobre inovação em sala de aula.

A Educomunicação e os espaços dialógicos na sala de aula interdisciplinar

Foi a partir de reflexões sobre a avaliação, a reconfiguração dos espaços de aprendizagem, o papel da gestão e a influência da cultura escolar que, como

2 Metodologias ativas para uma educação inovadora. Disponível em <<http://dante.pro/cqxx4mz>> Acesso em 02.out.2018.

parte integrante do curso, a disciplina *A Educomunicação e os espaços dialógicos na sala de aula interdisciplinar* contextualizou a presença da mídia na sociedade contemporânea e a reflexão ética e cidadã nos processos midiáticos, abordando conceitos da Educomunicação na perspectiva de uma prática pedagógica que promove espaços para a leitura, para a análise crítica, para a produção, para o consumo da informação e para a intervenção no meio.

Partindo de uma análise sobre o conceito, a disciplina permitiu aos estudantes reconhecer como a educomunicação pode ser inserida na sala de aula em um contexto interdisciplinar, bem como planejar e mediar uma proposta educacional, como avaliar na perspectiva da educomunicação e, ainda, qual o papel da gestão e do professor num ecossistema educacional.

A parte prática da disciplina contemplou um planejamento participativo e interdisciplinar sobre o uso das mídias na educação, com a elaboração de sequências didáticas estruturadas na comunicação horizontal dialógica, bem como na produção autoral de conteúdos educativos, no uso criativo das tecnologias digitais, no desenvolvimento do protagonismo juvenil (sujeitos midiáticos ativos) e na gestão democrática e prática das mídias.

A questão disparadora da primeira aula foi “*O que é Educomunicação?*”, com um panorama da produção acadêmica do NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação) e da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação) como referência para a elaboração das respostas. Sobre os aportes teóricos, nessa aula, foram abordados os seguintes autores: Ismar Soares, “a educomunicação é um paradigma na interface comunicação/educação”; Jesús Martín-Barbero, “devido às diferentes mediações vivenciadas pelos receptores, diversificados serão os sentidos que as mensagens irão ganhar”; Claudemir Viana, “a epistemologia da educomunicação, da formação da consciência à educomunicação na América Latina de 1960 -2018”; Paulo Freire, “toda educação ou é comunicativa, ou não é educação. Toda comunicação ou é dialógica ou não é comunicação”.

Na parte prática da aula, os alunos criaram um fanzine digital utilizando o aplicativo Canva (<https://www.canva.com/>). A partir da livre criação, foram estimulados a responder à questão: o que o move a ser o profissional (ou o estudante)

que você é hoje? A produção dos alunos foi publicada no grupo fechado do Facebook para que os colegas pudessem curtir e comentar.

Na segunda aula, a questão disparadora foi *“Como a Educomunicação pode ser inserida na sala de aula interdisciplinar?”*, propondo uma reflexão sobre a abordagem educ comunicativa buscar uma convergência de ações em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações e das relações humanas. E para tal, apresentou-se aos alunos do curso a necessidade de apropriarem-se em metodologias ativas que oportunizem a aplicação prática da BNCC (www.basenacionalcomum.mec.gov.br) no conjunto das 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, em especial em Língua Portuguesa, que faz referência ao emprego, por exemplo, de gêneros digitais.

Sendo a Educomunicação um paradigma, e não uma proposta metodológica, vislumbraram-se, nessa aula, caminhos possíveis de intervenção no contexto escolar e, para além dele, a partir da aproximação de metodologias ativas que estão alinhadas aos princípios educ comunicativos. Soares ressalta que

não se emprega em educomunicação o conceito de intervenção no sentido de interdição, invasão, imposição ou interrupção, pelo contrário, o sentido é o da realização de atividades, da proposição de alternativas inovadoras, da mediação, da oferta de referências libertadoras, que usualmente, por diferentes motivos, não são vislumbradas pelos membros de uma comunidade (SOARES, 2011, p.49).

Para o autor, a educomunicação permite a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos; a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias; além do fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e o consequente exercício prático do direito universal à expressão.

Após o relato de prática da professora Verônica Cannatá, que faz a mediação das oficinas Dante Em Foco no Colégio Dante Alighieri, ao lado da jornalista Barbara Endo e dos educ comunicadores Adriano Leonel e Henrique Amaral, os

alunos da pós vivenciaram atividades práticas que são ministradas aos alunos da educação básica:

- **Análise de mídia:** sugestão dada aos educadores como um treino da habilidade da leitura crítica do mundo a partir do que é noticiado pela mídia, pois muitas vezes é possível

perceber que, numa geração conectada, altamente ligada em infográficos e memes, não há a compreensão das relações entre os recursos gráficos e os elementos verbais [...]. Ao que parece, os alunos não relacionam a imagem com o texto: ou fazem apenas a leitura da imagem ou simplesmente a leitura do texto escrito, sem relacioná-los como conteúdos complementares. (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2012, p.17)

Além da formação de leitores críticos, a análise de mídia parte do princípio de que os estudantes não devem ser meros reprodutores de técnicas da comunicação, mas sim comunicadores de caráter reflexivo, que possam, além de questionar, formar e informar.



Imagem 1: Análise da abordagem da temática eleições nas capas das revistas Veja e Época.

- **Notícia impressa:** sugestão dada como um treino das habilidades de comunicação e de senso estético e repertório cultural, com as quais o estudantes após elaboraram capas de revista sobre qual será a matéria de capa em 2019.
 - **Notícia de rádio:** a partir das capas criadas individualmente, em um segundo momento, organizados em grupos, os estudantes escreveram laudas de rádio, adaptando a notícia impressa para uma notícia radiofônica, e gravaram os *podcasts* utilizando seus smartphones.
 - **Notícia para a TV:** a partir da campanha da emissora Rede Globo “O Brasil que eu quero” (<http://g1.globo.com/o-brasil-que-eu-quer/>), os estudantes foram convidados a repensar sobre o seu papel enquanto educadores e a gravar vídeos de até 1 minuto, a partir da afirmação “*O Brasil que eu quero ajudar a fazer*”, com objetivo de refletir sobre o fato de que, mais do reivindicar, é preciso ajudar a construir. Os vídeos foram publicado no AVA³ do curso.

Na terceira aula do curso, a questão disparadora foi “*Como planejar e mediar uma proposta educ comunicativa?*”, na qual reforçou-se a ideia de que, mais do que elaborar um planejamento criativo, considerando-se os princípios educ comunicativos, cabe ao professor uma mudança de atitude na sala de aula, um novo olhar, muito diálogo e uma gestão participativa. A fim de exemplificarem práticas educ comunicativas que contemplassem essas questões, os alunos tiveram contato com as práticas: *Rádio Tem Gato na Tuba*, *MOVA Brasil - Instituto Paulo Freire*, *Nas Ondas do Rádio*, *Imprensa Jovem*, *Imagens do povo - Agência Escola*, *Arte no Dique*, *Jovens em Comunicação*, *EduComunicação em Movimento*, *Focados book Histórias na Paulista*. Sobre planejar, Soares alerta que a educação deve ser vista

como um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coefi-

3 Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ciente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2000, p.63-64)

Segundo as educadoras Maria Rehder e Paola Prandin (2018)⁴, ao implementar práticas educacionais na escola e no seu entorno, é preciso: analisar a realidade social na qual a comunidade/grupo está inserido e identificar as necessidades e os desejos de mudança; compreender os processos histórico e social que deram origem à situação que se quer mudar e as relações institucionais, comunitárias e grupais que podem influenciar o desenvolvimento de um projeto; planejar uma intervenção, considerando as possibilidades e os limites de uma transformação.

Na parte prática da aula, utilizando o modelo de ensino híbrido rotação por estação, os estudantes elaboraram jornais impressos, conforme o roteiro abaixo da atividade “Qual é a notícia?”

Estação 1: A notícia (4 minutos)

- Organize os trechos da notícia recortada;
- Verifique com o seu grupo se o texto traz coesão para o leitor;
- Trechos em ordem, cole as tiras na página em branco;
- No final do texto cole a fonte;
- Ao lado do texto, cole as duas fotos.

Estação 2: A legenda (3 minutos)

- Leia a notícia;
- Analise as imagens e a relação com o texto;
- Escreva as legendas;
- Atenção: as legendas devem ser informativas e não simplesmente descritivas.

4 Conteúdo extraído do curso Gestão, Planejamento, Implementação e Avaliação de Projetos de Educomunicação. ABPEducom. Formadoras: Maria Rehder e Paola Prandini; 2018.

Estação 3: A manchete (2 minutos)

- Leia a notícia;
- Analise as fotos e as legendas;
- Crie o título da notícia.

Estação 4: O jornal (2 minutos)

- Leia a notícia;
- Crie um nome para o jornal;
- Abaixo do nome do jornal coloque a data e local

Estação 5: A publicidade (2 minutos)

- Crie um anúncio publicitário em qualquer lugar da página

Estação 6: A diagramação (2 minutos)

- Analise o design da página do grupo
- Usando canetinhas, faça interferências para valorizar a diagramação

Estação 7: O retorno (30 segundos)

- Retorne para a página em que iniciou a produção, na estação 1

Estação 8: O registro (2 minutos)

- Faça uma self com os editores do seu jornal, aparecendo a produção do grupo
- Publique a foto no Facebook, dentro do grupo Pós-Graduação em Metodologias Ativas - Turma 1, com as #EducomunicacaoSingularidades #SouEducador

Inserir diversos recursos e alternar os modelos de reconfiguração dos espaços na sala de aula tem o objetivo de possibilitar o multiletramento midiático, pois a prática da leitura de mundo não se dá de maneira isolada, devendo antes ser enriquecida com materiais complementares ao texto impresso. No entanto, cabe à escola encontrar meios, pois

é necessário pensar em novos letramentos, que, entretanto, incluem todos os tipos de mídia, inclusive o “velho” jornal impresso. Hoje, não basta que o aluno seja alfabetizado; ele tem que estar preparado para deparar-se com qualquer tipo de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada um. (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2012, p.18)

Na quarta aula do curso, a questão disparadora foi *“Como planejar e mediar uma proposta educ comunicativa?”*, na qual se abordou por meio de quais aspectos a educomunicação possibilita ao professor um olhar diferenciado sobre a avaliação: ter uma comunicação horizontal dialógica (professor-aluno, aluno-aluno); ter uma avaliação personalizada; dar o espaço para o "o que queremos avaliar?", para o "tente outra vez" e para o "vamos fazer de outra forma?"; considerar que ela não é o produto, mas sim o processo, e que avaliar é algo que se constrói com todos os envolvidos na proposta educ comunicativa. Para Soares, a prática educ comunicativa

poderia converter-se em aliada de processos de avaliações formativas, preparando os caminhos para que toda a comunidade educacional possa rever e reconstruir, de forma permanente, as relações de comunicação no interior dos ecossistemas educativos de cada escola. A possibilidade certamente daria mais vida às escolas e envolveria mais profundamente os alunos em seus projetos educativos (SOARES, 2016).

Na última aula do curso, a questão disparadora foi *“Qual o papel da gestão e do professor num ecossistema educ comunicativo?”*, em que, finalizando as atividades pedagógicas, no dia 3 de setembro de 2018, os alunos apresentaram como produto final do curso propostas de práticas educ comunicativas a partir da agenda global 2030, da ONU, sob o título de *“17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”* (ODS).⁵

5 Saiba mais sobre as ODS acessando: <<http://dante.pro/u79yemq>>

Os trabalhos voltaram-se para os temas: *Economia Solidária no Zilda* (ODS 1); *É plantando que se come* (ODS 2); *Saúde e bem-estar* (ODS 3); *Saúde Pública e Fake News* (ODS 4); *Igualdade de Gênero* (ODS 5); *Biodigestão escolar e local. É possível?* (ODS 7); *Desigualdades no urbano* (ODS 10); *LIXO: De onde vem? Para onde vai?* (ODS 12) *Canudos plásticos: para quê?* (ODS 14); *Desmatamento: um problema de todos nós* (ODS 15).

Com objetivo de exemplificar o papel da gestão e do professor num ecossistema educacional, nesta última aula, os alunos Danilo Barbosa Amorim e Nataly Geovanna de Jesus Mendes do CÉU EMEF Casa Blanca, ao lado da aluna Bianca Boya Barcellos, do Colégio do Dante Alighieri, apresentaram a linha do tempo do projeto pedagógico Educom.geraçãocidadã, que teve seu início em 2016.

O Educom.GeraçãoCidadã é uma proposta educacional interinstitucional nascida em 2016. As temáticas que norteiam as ações são pensadas anualmente, levando em conta o repertório dos alunos. Articulado pela ABPEducom, e impulsionado por todas as instituições envolvidas, o projeto envolve hoje ações colaborativas entre educadores e alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Colégio Dante Alighieri é uma instituição de ensino da rede particular, já o CEU EMEF Casa Blanca é uma instituição da rede pública ligada à Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Os alunos participantes integram, respectivamente, as oficinas Dante Em Foco e o programa Imprensa Jovem, do Núcleo de Educomunicação da SME, que tem como referências a implantação de Políticas Públicas Educacionais.

Na sequência da fala dos alunos, os respectivos professores das instituições, Lucilene Varandas e Adriano Leonel, juntamente com aluna de licenciatura da ECA USP, Andressa Caprecci, abordaram os desdobramentos do projeto em sua trajetória. Encerrando a apresentação do grupo, o professor Ismar Soares contextualizou a metodologia envolvida no projeto interinstitucional, apresentando a Educomunicação como um caminho para colaborar com professores e alunos na implantação da BNCC, no que diz respeito tanto às competências gerais quanto às competências específicas da Área de Linguagens.

A cobertura da apresentação do Educom.geraçãocidadã no Instituto Singularidades feita por Naira Rivelli Martins, da Imprensa Jovem, e Marina Raniere Gomes Silva, da Dante em Foco, está disponível no link <<http://dante.pro/7rxspcp>>.

A disciplina *A Educomunicação e os espaços dialógicos na sala de aula interdisciplinar*, ministrada nos dias 6, 13, 20 e 27 de agosto e 3 de setembro de 2018, pautou-se pelos objetivos de **conceituar**, **contextualizar**, **vivenciar**, **compreender** e **planejar** uma aula interdisciplinar com práticas educacionais, assim como descreve a *timeline* da disciplina compartilhada com os alunos da pós no encerramento do curso:

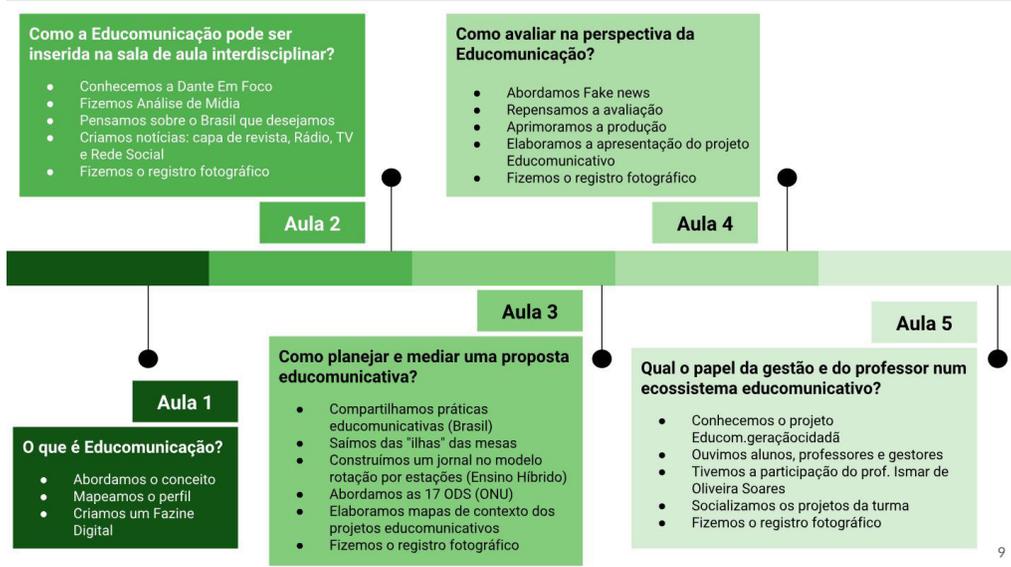


Imagem 11: Timeline descritiva das aulas

De acordo com o plano de curso, contou com um ambiente no Moodle, onde os referenciais teóricos e metodológicos foram disponibilizados para leitura. Para a professora Verônica Cannatá – que é associada à ABPEducom – o objetivo principal do curso foi disseminar a Educomunicação como um paradigma contemporâneo, um caminho possível e transformador: “Sendo a Educomunicação um paradigma, é possível, em sala de aula, inserir outras metodologias ativas desde que estejam alinhadas aos princípios educacionais, pois assim a conduzo na minha prática docente.”

Pensando na gestão democrática das aulas a fim de contribuir para uma melhor circulação das informações, para a democratização do conhecimento, bem como para o estabelecimento de uma relação dialógica, os alunos preencheram um formulário (<https://goo.gl/forms/3axGL1AXziyiYgop1>) de forma anônima, cujas respostas foram utilizadas pela professora para melhorar a prática em sala de aula.

Na proposta das metodologias ativas, o aluno deve estar no centro processo do processo, ressignificando o “ser”, o “fazer” e o “estar” em sala de aula. Os gráficos a seguir trazem a análise dos alunos sobre a relevância do conteúdo abordado na disciplina, sobre a participação em sala de aula e, ainda, sobre como o aluno avalia a sua produção na(s) aula(s):

Em relação à relevância do conteúdo abordado, você o considera:

165 respostas

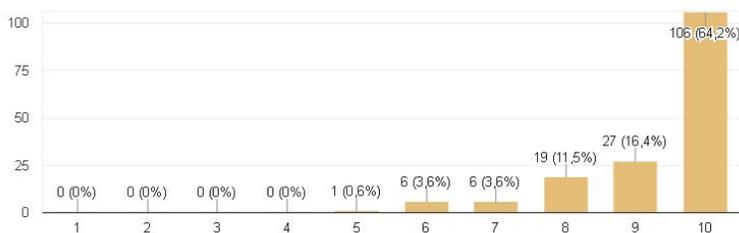


Gráfico 1: Avaliação sobre a relevância do conteúdo abordado em sala de aula.

Como você avalia a sua participação na aula?

165 respostas

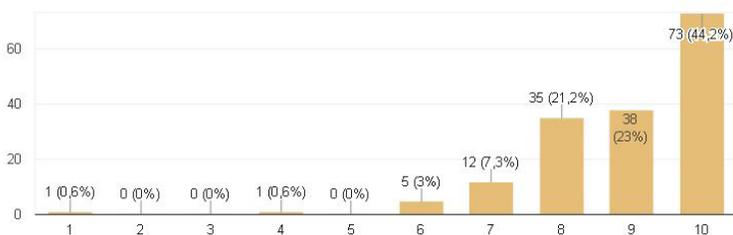


Gráfico 2: Autoavaliação sobre a participação na de aula.

Como você avalia a sua produção na aula?

165 respostas

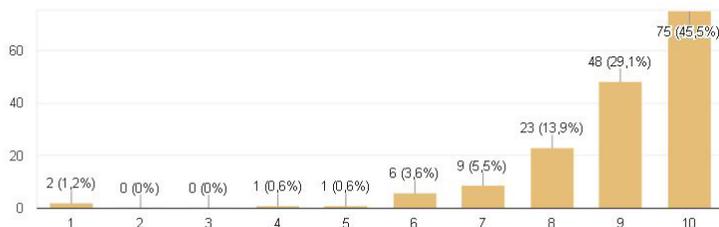


Gráfico 3: Autoavaliação sobre a produção em sala de aula.

Em relação à pergunta aberta “Gostaria de deixar algum comentário?”, a seguir uma breve amostragem de algumas respostas:

“Pensar assuntos atuais e intervenções possíveis estimula ainda mais o trabalho em sala de aula. Saio sempre angustiada para interferir de alguma forma com meus alunos.”

“Esse módulo foi bem inspirador e ampliador de ideias. Todos os projetos que já realizamos em nossas escolas, quando trabalhados sob o prisma educacional, ganham potência, escala e mais significado. Agradecido e que nossos caminhos voltem a se cruzar num futuro breve...”

“Aprendi muitas coisas e achei muito relevante! Vou me aprofundar no assunto e trabalhar a educação na formação de professores! Penso que o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia devem ser trabalhados em todos os níveis, inclusive no superior. Vamos precisar de ajuda. Espero poder contar com seu apoio. Muito obrigada por tudo! Foi incrível!”

“O módulo foi de extrema relevância para a minha prática em sala de aula. Pude perceber que há necessidade do aluno ter senso crítico em relação aos conteúdos aprendidos nas diversas competências do curso, mas também dele perceber a necessidade de incorporar e

avaliar o que é produzido e divulgado pela mídia na sua prática profissional e pessoal. As aulas foram inspiradoras e já implantei uma ação educ comunicativa feita exclusivamente pelos alunos.”

Considerações finais

Abordar a Educomunicação na sala de aula é refletir sobre a necessidade da inclusão da discussão desse paradigma contemporâneo nos cursos de base e nas licenciaturas, bem como na formação continuada da docência. É um exemplo de como é possível educar para e pelos meios de comunicação. É incentivar, a partir da produção midiática, o protagonismo infantojuvenil. É resguardar a liberdade de expressão e os direitos humanos. É dar espaço para o diálogo aberto e franco como uma metodologia de aprendizagem e de convivência. É estabelecer uma relação dialógica que vai além da tecnologia escolhida e dos recursos disponíveis.

A Educomunicação na sala de aula fundamenta-se em questões motivadoras no que tange ao universo midiático e sugere ao educador escolhas pedagógicas por uma forma de convívio mais humano, proporcionando o envolvimento interdisciplinar em paralelo com o fortalecimento dos espaços de convivência e com a gestão democrática dos processos de comunicação.

Referências:

ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). *E-books sobre Educomunicação*. Disponível em <<http://dante.pro/f4b2cjr>> Acesso 19 mai. 2018.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. *Mídia e Educação: a necessidade do Multiletramento*. Disponível em <<https://goo.gl/dB464m>>. Acesso em 27 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo, Contexto, 2014: CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Cristina. Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira; PRÓSPERO, Daniele. *Manuais de Educomunicação: subsídios das organizações sociais e da política pública*. Disponível em: <<http://dante.pro/6h978n3>> Acesso em: 21 jun. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A Educomunicação a serviço de um Plano de Educação para os Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://goo.gl/LoUg4V>>. Acesso em 13 abr. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. Disponível em: <<http://dante.pro/hzb7wwd>>. Acesso em 11 jul. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de Mediações*. Disponível em <<http://dante.pro/f36z2ppq>> Acesso 19 mai. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Mas, afinal, o que é educomunicação?* Disponível em: <<https://goo.gl/eNr5AU>>. Acesso em 12 set. 2017.

VIANA, Claudemir E. Lago. *O Processo Educomunicacional: A Mídia na Escola*. Disponível em <<http://dante.pro/yfx2uav>> Acesso 19 mai. 2018.

Sobre as autoras

Verônica Martins Cannatá - Coordenadora-assistente e professora de Tecnologia Educacional no Colégio Dante Alighieri. Professora do curso de pós-graduação do Instituto Singularidades. Membro da ABPEducom. Mestre em Educação (UMESP). Pós-graduada em Sistema de Informação (FSA). Licenciada e bacharel em Ciências Sociais (FSA).

Lilian Bacich - Coordenadora do curso de pós-graduação em Metodologias ativas do Instituto Singularidades. Doutora em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano (USP). Mestre em Educação (PUC SP). Pedagoga (USP) e Bióloga (Mackenzie).

Educação Midiática por Meio de Tecnologias Avançadas de Produção e Visualização de Informação: Uma Análise de Uso no Ensino Fundamental

Jorge Ferreira Franco

Pesquisa e desenvolvimento (P&D) e práticas referentes à criação de arte e serviços digitais de indústrias, como as do entretenimento e de tecnologia, têm estimulado a criação de conteúdo por meio de tecnologias avançadas de produção e de visualização de informação (TAPVI). Essas tecnologias fazem parte da infraestrutura do ciberespaço e por consequência da construção de ambientes digitais tridimensionais (AD3D) e de realidade virtual (RV) (CHEN, 2009; COLSON, 2007; IMATECH, 2018; JONES, 2018; KHAN ACADEMY, 2016; MAGIC NEWS LATINO, 2016; PARENT, 2007; WITHERS, 2015).

Além disso, expansão nos processos de P&D amplia acesso ao ciberespaço e suas TAPVI para a construir AD3D e de RV, universalizando acessibilidade a esses recursos. Para tanto, é utilizada uma combinação de softwares proprietários e livres, incluindo navegadores e linguagens, no padrão da internet. Assim,

propiciando possibilidades de que, para além de serem usuários/consumidores com pouco conhecimento técnico, os cidadãos aprimorem conhecimento técnico e científico. E também se tornem produtores e publiquem conteúdo digital de alta qualidade (CHEN. 2006; FRANCO; LOPES, 2012, 2013; COELHO, 2012, 2018; JOHNSON et al., 1998; MERCHANT, 2010; X3DOM, 2018).

Entretanto, essas possibilidades de acessar, dominar e usar TAPVI para construir e publicar conteúdo digital, em particular, por meio de aplicar conceitos e práticas relativos à ciência da computação, como os de computação gráfica e de programar computadores, para criar interfaces de RV, de modo integrado com ensinar e aprender conceitos científicos de um dado currículo, ainda, são pouco exploradas no ensino fundamental (FRANCO; LOPES, 2012, 2013; FRANCO; OLIVEIRA, 2018; GARDONIO, 2017).

Assim, essas possibilidades propiciam campo para aprofundar investigação sobre como ampliar a participação dos indivíduos e estimular seu domínio de conceitos e técnicas relativas ao letramento computacional e produção de interfaces de RV (FRANCO; OLIVEIRA. 2018; REPENNING, 2018; GARDONIO, 2017). Portanto, aprimorar e escalar procedimentos educacionais e compartilhar conhecimentos que oportunizem a compreensão e o uso dessas tecnologias pelos indivíduos de maneira combinada com a construção e aplicação de saber científico curricular têm sido objeto de várias pesquisas.

Tais pesquisas promovem a formação de educadores e de estudantes com base em letramento em codificação e ou computacional desde a educação básica (BAILEY; MOAR, 2002; COELHO, 2012, 2018; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; FRANCO, 2017; GARDONIO, 2017; JOHNSON et al., 1998; MOREIRA, 2018; VENÂNCIO, 2018). E exploram, por meio de uso de TAPVI e de RV, formas de ensinar e de aprender mais plurais, interculturais e transdisciplinares (FRANCO; OLIVEIRA, 2018).

Embasamento Transdisciplinar e Educomunicação

Parafraseando Hanna e Philipov (2018, p. 1), essas formas podem estimular os indivíduos relacionarem a percepção de que a interconectividade entre pes-

soas de culturas dessemelhantes, condicionada ao convívio plural, obriga seus participantes a praticarem novas e intensas intertextualidades culturais em ambientes de transnacionalização do cotidiano. Esta interconexão subordinada às extraordinárias mudanças no comportamento linguístico global, sugere internacionalização dos saberes, intensificação de intercâmbios nos campos mais variados do conhecimento, significa, igualmente, acolher nesse julgamento uma estratégia interculturalista, um conhecimento multidisciplinar, uma prática embasa em diálogo transdisciplinar. Implicando na combinação de áreas do conhecimento e na transferência de conceitos teóricos e de metodologias que colaborem para fundamentar processos de ensinar e de aprender embasados na resolução de problemas.

Segundo Litto (2010), a habilidade de aprender como aprender será a mais importante a ser adquirida e aprimorada pelas pessoas no futuro. Aprender, nesse sentido, significa saber identificar problemas, achar informação apropriada para a solução de problemas, tirar conclusões adequadas, e comunicar a terceiros, com clareza, os resultados da tarefa, fazendo isso novamente várias vezes ao dia. Uma vez que diferentes problemas, de uma nova ordem de complexidade, surgirão constantemente, haverá sempre novos desafios, novos obstáculos para serem derrubados.

Com suporte no conceito de educomunicação que é um campo teórico-prático que propõe intervenção pedagógica e dialógica processual que promova educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; gestão democrática das mídias; e prática epistemológica e experimental do conceito (WIKIPEDIA EDUCOMUNICAÇÃO, 2018). E de utilizar realidade virtual e suas tecnologias de maneira inter-relacionado com o funcionamento da mente humana, como um instrumento de comunicação (JERALD, 2016) e estímulo ao aprimoramento da cognição dos indivíduos (CHEN, 2006), para ler, escrever, pesquisar, comunicar e resolver problemas de modo integrado (ROGERS; SHARP; PREECE, 2013).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar experiência de uso de TAP-VI e RV no padrão da internet por indivíduos de ensino fundamental em projeto

educacional pré/pós-aula, relatando como, por meio de uso dessas tecnologias e de interações humano computador, indivíduos foram estimulados a se comprometer com processos formais e não formais de educação continuada e de formação colaborativa em serviço. Incluindo como aprimoram habilidades de pesquisar, programar computador e resolver problemas por meio de produzir AD3D e de interfaces de RV e publicar em blogs.

Estratégia de Investigação

Para tanto, a metodologia de pesquisa e a análise qualitativas têm base em uma revisão bibliográfica de publicações referentes a letramento em codificação e/ou computacional (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; MOREIRA, 2018; TENENBERG et al. 2018). Inclui descrição de caso de uso de TAPVI e RV, no projeto pré/pós-aula que é oferecido no ambiente natural de uma escola de ensino fundamental de modo longitudinal (FRANCO; LOPES, 2012; FRANCO; OLIVEIRA, 2018). E em informações etnográficas coletadas, em ambiente natural, não controlado, via observação de campo (ROGERS; SHARP; PREECE, 2013), como fotos, e-mails, vídeos, áudios e blogs dos indivíduos na internet e, com apoio em registros das interações humano computador (IHC) sob coordenação deste autor. As IHC ocorrem uma vez por semana, durante quarenta e cinco minutos, uma hora-aula, das onze horas da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) da rede de ensino municipal de São Paulo. A JEIF propicia aos educadores espaço e tempo, em serviço, para continuamente aprimorarem seus saberes pedagógicos e técnicos. A estratégia de compartilhamento e construção de conhecimento do projeto pré/pós-aula acontece por meio de convite para que, de modo voluntário, estudantes e educadores de ensino fundamental I e II estudem junto com o autor deste capítulo, modos de como integrar TAPVI e RV, como meios de sustentar processos interativos e colaborativos de ensinar, aprender e aplicar conceitos científicos do currículo (FRANCO; LOPES, 2012, 2013; FRANCO, 2017; FRANCO; OLIVEIRA, 2018).

Caso de uso TAPVI

Na modernidade em que vivemos, se ampliam as reflexões e as utilizações inter-relacionadas de técnicas e conhecimentos interculturais e transdisciplinares

(FRANCO; OLIVEIRA, 2018; HANNA, 2018). Assim, promovendo processos de hibridização cultural e intertécnicos, nos quais os produtos e os serviços procedentes evidenciam recorrentes misturas de culturas, por exemplo, envolvendo música erudita e popular; arte digital e artesanal por meio de uso de tecnologias da cultura eletrônica (CANCLINI, 2001).

Esses conhecimentos e técnicas transdisciplinares e processos culturais e intertécnicos híbridos são utilizados, também, em estudos educacionais que objetivam aprimorar os processos de ensinar e de aprender. Isto, para melhorar a capacidade de letramento dos indivíduos e propiciar inclusão digital e sociotécnica com equidade por meio de práticas escolares fundamentadas no uso de TAPVI e sistemas de AD3D e de RV (FRANCO; OLIVEIRA, 2018; HANNA, 2018; MERCHANT, 2010; MERCHANT et al. 2013).

O *'framework'* modo de trabalho X3Dom (2018) é uma tecnologia aberta, acessível e híbrida que combina em sua infraestrutura vários recursos técnicos no padrão da internet, como as linguagens Hypertext Markup Language (HTML) e Extensible 3D (X3D).

Vantagens relativas a manipular diretamente essas linguagens hipertextuais durante a formação dos indivíduos são proporcionar vivências com tecnologias digitais e estimular ações cognitivas como as de ler, escrever, pensar espacialmente. Isto, utilizando conceitos e técnicas relativas a ciência da computação e de computação gráfica via usar TAPVI e aparelhos computacionais, como computadores pessoais, tablets e celulares inteligentes. Portanto, a tecnologia X3Dom propicia base técnica para práticas educativas embasadas em diálogos transdisciplinares, que envolvam fundamentos de IHC e de educomunicação, que sejam apoiadas em letramento em codificação e ou computacional de modo integrado com a aplicação de conceitos científicos de um dado currículo. Exemplo de uso do X3Dom, como um apoio educacional para embasar diálogos transdisciplinares, combinando letramento em codificação com base em representação simbólica de informação, conceitos científicos e construção de AD3D e de RV por meio de uso de TAPVI durante práticas educativas está referente às imagens na figura 1.

```
http://omundoeuslugares.blogspot.com/2018/05/3d.html - Mozilla Firefox
(6,717 unread) - música X Dashboard X Dashboard X transcript.pdf X -x3dom.org X Lugares do Mundo: 3D X http://
view-source:http://omundoeuslugares.blogspot.com/2018/05/3d.html 133% Pesquisar
588 <div class='post-body entry-content' id='post-body-7645009468995672779' itemprop='description articleBody'>
589 <html>
590 <head>
591 <title>My first X3DOM page</title>
592 <script type='text/javascript' src='http://www.x3dom.org/download/x3dom.js'> </script>
593 <link rel='stylesheet' type='text/css' href='http://www.x3dom.org/download/x3dom.css'></link>
594 </head>
595 <body>
596 <h1>Hello, X3DOM!</h1>
597 <p>
598 This is my first html page with some 3d objects.
599 </p>
600 <p>
601 Essa é minha primeira página html com alguns objetos 3d.
602 </p>
603 </p>
604 <x3d width='600px' height='400px'>
605 <scene>
606 <shape>
607 <appearance>
608 <material diffuseColor='0.1 0.5 0.5'></material>
609 </appearance>
610 <box></box>
611 </shape>
612 </scene>
613 </x3d>
614 </body>
615 </html>
616 <div style='clear: both;'></div>
```

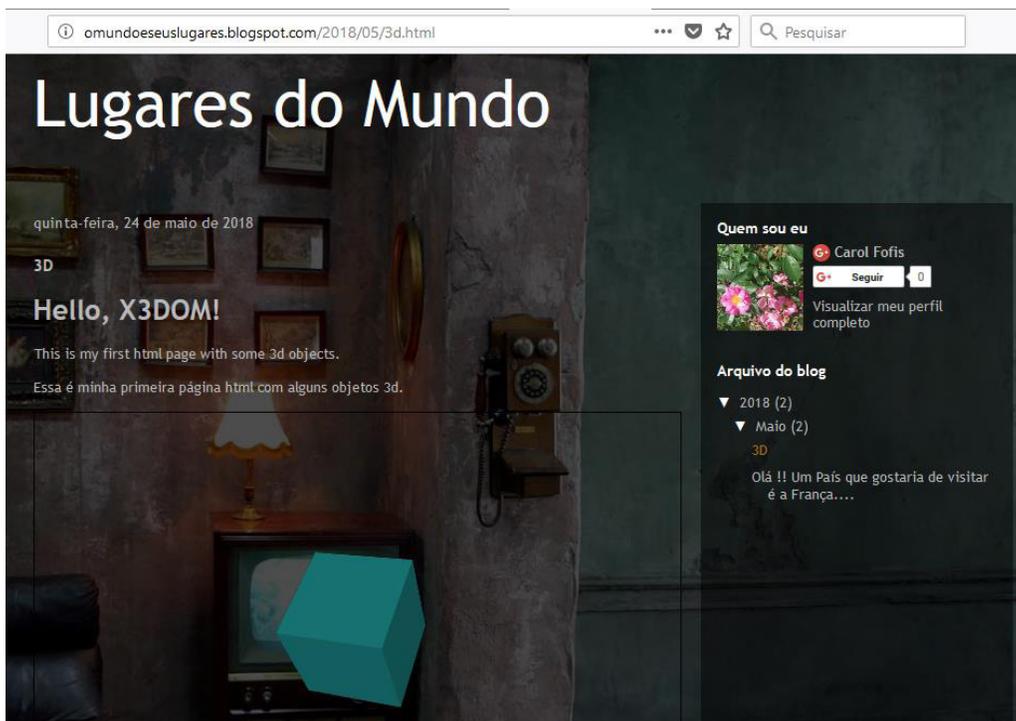


Figura 1. Código e interface de blog com objeto digital 3D construído por meio do framework X3Dom. Fonte: <http://omundoeuslugares.blogspot.com/2018/05/3d.html>

O processo de compreensão e de domínio técnico descrito neste caso teve como participantes este autor e três estudantes. Por meio do processo de participação voluntária descrito na seção de estratégias, a estudante, na figura 2, vivenciou um processo de quatro semanas / 4 horas-aulas para a primeira criação de objeto digital 3D. Enquanto que um estudante que já havia participado do projeto, em 2017, levou 2 horas-aulas. Um 3º estudante que participou do projeto em 2016, 3 horas-aulas, retornou e usou suas habilidades, de programar em linguagem HTML, iniciadas no projeto e aprimoradas como autodidata. Isto por meio de processo de educação midiática, continuada e sustentável propiciado por tecnologias abertas no padrão da internet.

O processo educacional de domínio de recursos técnicos digitais envolveu a criação de um e-mail para acesso a uma plataforma da internet. Neste caso, a plataforma Google^(TM), que possibilitou ao usuário cadastrado acessar serviços como e-mail, blog, etc.

Por meio do blog, como mostrado na figura 1, foi utilizado o 'framework' X3D-dom, para estimular letramento em codificação de maneira integrada com promover inclusão digital sustentável e educação continuada, como no exemplo do estudante que iniciou no projeto em 2016. Além disto, foram aplicados conhecimentos multiculturais e transnacionais referentes a línguas materna e estrangeira via estimular letramento em codificação e produzir conteúdo intertextual bilíngue; de matemática, geometria, de artes visuais, de pensar espacialmente por de programar computador para construir objeto digital 3D, como exemplifica a interface do blog 'Lugares do Mundo', figuras 1 e 2.

Este processo educativo, de modo colaborativo, envolveu adquirir e melhorar conhecimentos técnicos, científicos e humanos por meio de IHC e de interações educacionais, propiciando também desenvolver, compartilhar e aprender como aprimorar conhecimento tácito (CT) dos participantes (FRANCO; LOPES, 2012) figura 2.

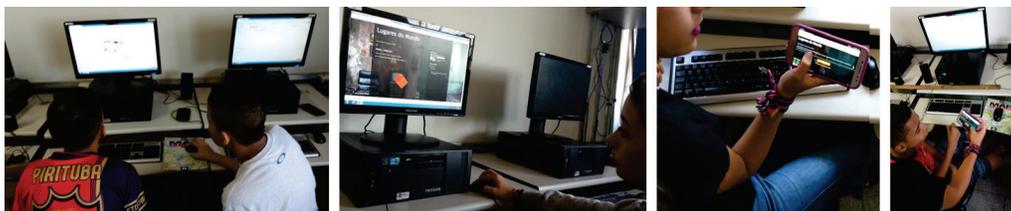


Figura 2. Processo de produção de artefatos digitais 2D e 3D por meio de uso do framework X3Dom combinado com conceitos científicos. Inclui aquisição e aprimoramento de conhecimento tácito

Aprimorar CT é relevante. Segundo Polanyi (1966 apud CYBERARTSWEB, 2018), em suas dimensões técnica e cognitiva, CT se interliga com processos subjetivos referentes à intuição, às ações, à experiência, aos valores e às ideias de cada indivíduo. Na dimensão técnica, CT envolve desenvolver habilidades pessoais de saber como fazer. E na dimensão cognitiva, os valores, experiências e modelos mentais estabelecidos, que são difíceis de articular, entretanto compõem a maneira como percebemos o mundo.

Reflexões sobre Educação Midiática com Apoio em TAPVI

Esta análise da experiência de uso de TAPVI e de RV, por meio de revisão bibliográfica e etnográfica, e de reflexão sobre produções visuais e textuais, incluindo IHC e educacionais colaborativas que envolveram indivíduos de ensino fundamental, como nas figuras 1 e 2, mostra resultados que indicam campo para aprofundar pesquisa sobre estimular educação midiática com embasamento em letramento computacional.

Alguns resultados foram estimular a educação midiática de estudantes em situação de desvantagem socioeconômica e a participação feminina para compreender e usar tecnologias digitais utilizadas nos processos de produção industrial (FRANCO; LOPES, 2012, 2013; FRANCO, 2017; FRANCO; OLIVEIRA, 2018), como por exemplo, no dos estudantes e da estudante, na figura 2. Desse modo, via educação midiática, desde o ensino fundamental, contribuindo com reflexões e ações práticas. Isto para contrapor o problema de desequilíbrio de equidade de gênero, pois prevalece a participação do masculino no campo da tecnologia. E o problema de como estimular e sustentar que indivíduos em desvantagem socioeconômica e sociotécnica se apropriem de conhecimentos científico e téc-

nico aprofundados relativos às artes, à engenharia, às ciências, à matemática e à tecnologia (ARORA, 2018; FRANCO, 2017; ROSS, 2018).

Houve também melhora dos processos comunicativos entre os indivíduos, que impactaram em aprimorar suas competências de conhecimento técnico e cognitivo para manusear recursos de visualização de informação e linguagens de programação no padrão da internet de modo integrado com conceitos científicos.

Além disto, os processos educativos de domínio de recursos midiático promoveram protagonismo juvenil por meio de letramento em codificação com apoio em uma tecnologia aberta da internet, a X3Dom, e na criação de blogs com interfaces de realidade virtual; conforme exemplifica a figura 2, ampliaram a consciência de como, por que e para que usar tecnologias computacionais fixas e móveis de modo integrado com o desenvolvimento curricular, figuras 1 e 2; estimularam uso inter-relacionado de habilidades cognitivas de pensar espacialmente, escrever, ler, pesquisar, comunicar e de pensar de modo transdisciplinar com conceitos científicos de um dado currículo e TAPVI; e propiciaram educação continuada formal e informal, em serviço e para além do espaço escola, resultando em formação de professores e inclusão digital de estudantes com sustentabilidade (FRANCO; LOPES, 2012; FRANCO, 2017; FRANCO; OLIVEIRA, 2018).

Assim, esta análise se estende por meio de mais um exemplo de educação continuada sustentável, que transcendeu o espaço do laboratório de informática da escola de ensino fundamental Ernani Silva Bruno (ESB), que foi utilizado para as interações do projeto pré/pós-aula mencionado na seção de estratégias.

Um, das e dos 12 estudantes que estavam cursando o quarto e foram convidados para iniciar o projeto citado, em 2012 (FRANCO; LOPES, 2012, 2013), persistiu em seu aprimoramento de conhecimento científico e técnico com suporte de TAPVI (BATISTA, 2013). No segundo semestre de 2018, ele entrou em um curso técnico de nome 'Sistemas Web' cujo o conteúdo envolve programação para internet (ETEC PAULISTANO, 2018).

Com suporte da empatia dialógica e técnica (FREIRE, 2011) entre ambos, que foi desenvolvida por meio das IHC e educacionais, esse ex-estudante da

ESB voltou para informar o autor deste texto de seu êxito em conquistar a vaga para participar do curso. E mencionou que o curso trataria de assuntos referentes às tecnologias digitais utilizadas durante o projeto pré/pós-aula.

Os exemplos do ex-estudante e do caso uso corroboram com a ideia de que a escola é elemento-chave para desenvolver uma cultura sustentável de inclusão sociotécnica e de equidade de gênero no campo da tecnologia, desde a educação básica (FRANCO, 2017; FRANCO; OLIVEIRA, 2018; ROSS, 2018).

Além disto, as práticas escolares, como as apresentadas neste texto, têm respaldo do marco legal (BRASIL, 1996). Pois, elas foram desenvolvidas em conformidade com o artigo 1, parágrafo 2º, “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; e o artigo 32, capítulo 2, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Considerações Finais

Com apoio nos suportes teóricos, técnicos e práticos apresentados durante o desenvolvimento deste capítulo, as análises e ou reflexões proporcionaram considerar, que usar TAPVI de modo integrado com os processos de ensinar e de aprender conhecimentos de conceitos científicos do curricular, desde o ensino fundamental, processualmente, aprimora a educação midiática dos indivíduos (WILSON, 2013; WIKIPEDIA, 2018).

Portanto, propicia melhor compreensão dos sujeitos para lidarem com as complexas transformações da sociedade do conhecimento (LITTO, 2010). E estimula as cidadãs e os cidadãos aprederem pensar e agir de modo transdisciplinar em suas trajetórias de vida (FRANCO; LOPES, 2012; 2013; FRANCO, 2017; FRANCO; OLIVEIRA, 2018). Isso, por meio de incentivar sua educação e formação profissional continuadas, com sustentabilidade e com consciência para evoluírem permanentemente, para com sabedoria, como consumidores e produtores de conhecimentos, usufrírem das constantes transformações culturais, científicas, artísticas e técnicas contemporâneas.

Referências

ARORA, Anjali, *Bridging the gender gap in tech*, Diversity, Information Age, 2018. Disponível em: <<https://www.information-age.com/gender-gap-in-tech-123474907/>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BAILEY, Fiona; MOAR, Magnus, *The Vertex Project: Exploring the creative use of shared 3D virtual worlds in the primary (K-12) classroom*, 2002. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.130.757&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BATISTA, Matias, *Galeria x3dom a casa x3d*, Matias.com, 2013. Disponível em: <<http://856585.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2018.

CANCLINI, Nestor Garcia, *Culturas Híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*, Argentina: Paidós, 2001.

CHEN, Chaomei, *Information visualization: beyond the horizon*. London: Spring, 2006.

CHEN, Chwen. Jen., Theoretical bases for using virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, Special Issue, Pages 71-90, Klidarithmos Computer Books, 2009. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131320.pdf>>. 03 ago. 2018.

COELHO, Arthur Manuel Rodrigues, *3D Alpha: Aplicações de 3D e VRML/X3D em projetos interdisciplinares*. In: *Anais da Conferência Internacional Investigações, Práticas e Contextos em Educação*, ESECS Instituto Politécnico de Leiria, 25 – 26, maio, Portugal, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Filipe_Moreira2/publication/283297220_MiniLab_do_Valado_um_projeto_de_intervencao_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico_e_no_Pre-Escolar/links/5631517508ae506cea67933d/MiniLab-do-Valado-um-projeto-de-intervencao-no-1-ciclo-do-Ensino-Basico-e-no-Pre-Escolar.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

COELHO, Arthur Manuel Rodrigues, *Projeto 3DIGITAL*, 2018. Disponível em: <<http://3dalpha.blogspot.com/>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

COLSON, Richard, *The fundamentals of digital art*, New York: AVA Publishing, 2007.

CYBERARTSWEB, Tacit versus Explicit Knowledge, 2018. Disponível em: <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/thonglipfei/tacit_explicit.html>. 03 ago. 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark, *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCO, Jorge Ferreira, Aplicando uma Inter-relação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais de Visualização de Informação para Estimular Conhecimento Transdisciplinar de Conceitos Científicos e Protagonismo Infanto-juvenil: um Caso de Uso. In: *Anais do V Encontro de Educomunicação*, São Paulo, Abpeducom, 2014, p. 360 - 365. Disponível em: <https://issuu.com/marc.ela/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FRANCO, Jorge Ferreira, Aplicando uma Inter-relação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais de Visualização de Informação para Estimular Conhecimento Transdisciplinar de Conceitos Científicos e Protagonismo Infanto-juvenil: um Caso de Uso. In: Soares, Ismar de O.; Viana, Claudemir E.; Xavier, Jurema B.. (Org.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. 1ed. São Paulo: ABPEducom, 2017, v. 1, p. 360-366. Disponível em: <https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FRANCO, Jorge Ferreira; LOPES, Roseli de Deus, Uso do Potencial de Sistemas de Realidade Virtual como Suporte para Aprender através de Processos Exploração, Observação e Construção Colaborativa de Conhecimento. In: *Congresso Brasileiro de Informática na Educação, CBIE, Workshops (WCBIE 2013), 2013*. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/2716>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FRANCO, Jorge Ferreira; OLIVEIRA, Aline Bersa Santojo, Educational Transdisciplinary Reflections and Interactions Stimulating Individuals' Multiliteracies with Support of Web Based Technology. In: *Proceedings of Edulearn18, 2 – 4 July, Palma de Mallorca, Spain, 2018*.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GARDONIO, S., Augmented and Virtual Reality in Education – Part 1: K-12, *Education Week*, Vol. 37, Issue 20, September, 3, 2017a. Disponível em: <<https://www.ietfforall.com/augmented-virtual-reality-in-education/>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

HANNA, Vera Lucia Harabagi, Globalização cultural e educação linguística: línguacultura, interculturalidade, transdisciplinaridade. In: *TODAS AS LETRAS*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/10875/7140>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

HANNA, Vera Lucia Harabagi; PHILIPPOV, Renata, *Apresentação – Transdisciplinaridade nas Letras: saberes cruzados em língua, literatura, cultura*. In: *TODAS AS LETRAS*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/11486/7139>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

IMATECH, Imatech Education, 2018. Disponível em: <<http://www.ima-brazil.com/miss%C3%A3o---mission.php>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

JERALD, Jason, *The VR Book: Human-Centered Design for Virtual Reality*, New York: ACM and Morgan Claypool, 2016.

JOHNSON, Andrew; Roussos, Maria; LEIGH, Jason; VASILAKIS, Christina; BARNES, Craig; MOHER, Thomas, The NICE project: Learning together in virtual world. In: *Proceedings of the IEEE Virtual Reality Annual International Symposium*, IEEE Computer Society, 1998, p. 176-183. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/3735424_The_NICE_project_Learning_together_in_a_virtual_world>. Acesso em: 04 ago. 2018.

JONES, Ayana, Program aims to address gap for students of color in STEM, *The Philadelphia Tribune*, 2018. Disponível em: <http://www.phillytrib.com/news/business/program-aims-to-address-gap-for-students-of-color-in/article_0e9e94f6-559e-587b-926f-24586af83445.html>. Acesso em: 03 ago. 2018.

KHAN ACADEMY, *Hair simulation overview*, Pixar in a Box Simulation, 2016. Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/partner-content/pixar/simulation/hair-simulation-101/v/hair-simulation-intro>>. Acesso em: 03 Ago. 2018.

LITTO, Fredick M., *Aprendizagem a distância*, São Paulo: Imprensa Oficial, 2010, p. 23.

MAGIC NEWS LATINO, Moana | Walt Disney Animation Studios | Production B-roll - Behind The Scenes, YOUTUBE, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MH4qo6QeO-ek>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MERCHANT, Guy, 3D virtual worlds as environments for literacy learning. *Educational Research*, 52 (2), 2010, p.135-150. Disponível em: <<http://3dalpha.blogspot.com/>>. Acesso em: 04 Ago. 2018.

MERCHANT, Guy, I oversee what the children are doing: challenging literacy pedagogy in virtual worlds. In: MERCHANT, Guy; GILLEN, Julia; MARCH, Jack; DAVIES, Julia, (Eds.), *Virtual literacies: interactive spaces for children and young people*. New York: Routledge, 2013, p. 161 – 177. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=yygkq6oVWvoC&pg=PA171&lpg=PA171&dq=Barnsborough&source=bl&ots=_9kIZiYSMq&sig=aof25s_ILRPqqtkSUXrm775yyac&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj2tO251dfcAhVCI5AKHXsKDrAQ6AEwDXoECAEQAQ#v=onepage&q=Barnsborough&f=false>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MOREIRA, Ivana, Já ouviu falar em letramento computacional? Metro, Colunistas, 2018. Disponível em: <<http://3dalpha.blogspot.com/>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PARENT, Rick, *Computer animation: algorithms and techniques*, USA: Morgan Kaufman, 2008.

REPENNING, Alexander, Education scale or fail: moving beyond self-selected computer science education in Switzerland. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*, View Point, VOL 61, Nº5, MAY, 2018, p. 40 - 42.

ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen; PREECE, Jenny, *Design de interação: além da interação humano-computador*, 3ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2013.

ROSS, Andrew, *Number of women studying computer skills falls by a third*, Diversity, Information Age, 2018. Disponível em: <<https://www.information-age.com/women-studying-computer-skills-123474826/>>. Acesso em: 24 set. 2018.

TENENBERG, Josh; ROTH, Wolff-Michael; CHINN, Donald; JORNET, Alfredo; SOCHA, David; WALTER, Skip, A teacher and students coding together make explicit unwritten rules of programming. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*, Contributed Articles, VOL 61, Nº5, MAY, 2018, p. 66 - 71.

VENÂNCIO, V., *Visão antiessencialista de tecnologia na educação: estudo sobre a interpretação, por professores em formação, do software de programação usado em sala de aula*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052018-141305/pt-br.php>>. Acesso em: 6 ago. 2018

WIKIPEDIA, Educomunicação, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Educomunica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

WILSON, C. et al., (org) *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, 2013, p.194. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

WITHERS, Maida, *MindFluctuations: dance, neuroscience, virtual art, live music*. A Java 3D application drives the participants within a metaphorical virtual reality journey, 2015. Disponível em: <<http://maidadance.com/works/mindfluctuations/>>. Acesso em: 04 Ago. 2018.

X3DOM, *X3dom: The instant HTML way*, 2018. Disponível em: <<https://www.x3dom.org/>>. Acesso em: 24 set. 2018.

Sobre o autor

Jorge Ferreira Franco - Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Mestre em Ambientes Virtuais pela Universidade de Salford, Inglaterra. Professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I e II, rede pública, Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo.

"Com vocês e por vocês, fazia e fez completo sentido" - O Whatsapp unindo os mundos discentes e docentes para uma comunicação interconectada de ótimas intencionalidades

Samuel Moraes Cecconi
Ana Maria Cervato-Mancuso
Lígia Ferreira Gomes

Introdução

Essa é uma análise da experiência didática estruturada com a interação de comunicação virtual estabelecida num grupo de WhatsApp, criado com a finalidade de promover interação discente-docente na Disciplina de Metodologias de Ensino do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional Interunidades Formação Interdisciplinar em Saúde, na Universidade de São Paulo, no período de 30 de março de 2018 a 20 de junho de 2018.

O Whatsapp é um programa de interação social amplamente usado para comunicação informal e, de forma crescente, por organizações e empresas, visando um maior contato e diminuição do tempo de espera para a obtenção da

informação, do *feedback*, da evolução dos debates e da efetividade das ações. É classificado como um aplicativo intuitivo leve, com número crescente de recursos, que permite resposta em tempo oportuno e variável, de acordo com a possibilidade e experiência do usuário, além de ter expandido sua atuação para tablets e computadores, com versões específicas para essas plataformas, mas tendo sua maior utilização em *smartphones*. "A receptividade pelo uso deste recurso entre alunos fica evidente quando se constata que 95% dos discentes o acessam diariamente, trocando qualquer tipo de informação, que favorece o processo de comunicação, tão importante para aprendizagem".(SOUZA, 2016)

Está classificado entre as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), expressão recente, que incorpora em seu âmbito as tecnologias que interferem e mediam os processos informativos e comunicativos, bem como quaisquer formas de transmissão de informação, refletindo a relevância da comunicação na moderna tecnologia da informação. Nesse contexto, o WhatsApp passa a ser alvo do estudo da Educomunicação, tida pela intervenção a partir do uso das mídias com construção de ecossistemas comunicativos, abertos e criativos e que pode ser caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, identificando a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação e democratizando o acesso às tecnologias, na sociedade. A Educomunicação implica na possibilidade de novas perspectivas, de algo que será construído por meio de uma fundamentação, porém apto a ser questionado, respeitando o princípio do coletivo, mas também o individualismo de pensamentos e decisões, agindo como campo de integração, interdiscursivo, participativo e crítico. No âmbito transdisciplinar, educa-se com e para as linguagens midiáticas, ao propor o uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação, tanto para aprofundar conhecimentos, quanto para desenhar estratégias de transformação, mediante projetos educacionais legitimados por criatividade e coerência epistemológica. (SOARES, 2011)

O presente trabalho propõe evidenciar aspectos de uma experiência de educação estabelecida com a utilização do WhatsApp por docentes e estudantes de uma Disciplina de pós-graduação da Universidade de São Paulo onde aplicaram-se Metodologias Ativas e outros métodos ao ensino interprofissional.

Objetivo

Descreveremos e discutiremos a experiência de facilitação do ensino-aprendizado com o uso de um grupo de WhatsApp, criado como uma das ferramentas virtuais de comunicação do curso, proposta para docentes e estudantes de uma Disciplina de Metodologia de Ensino oferecida para o Mestrado Profissional Interunidades da USP.

Materiais e Métodos

Os principais materiais não são palpáveis nem físicos, pois são os ecos e reflexos da interação dos integrantes com o coletivo organizado denominado Grupo. Sensações, impressões, dúvidas, brincadeiras, trivialidades, envios de documentos e áudios fazem parte dos materiais e conteúdos do que foi vivido e experimentado na Disciplina estudada.

Quanto aos métodos, o artigo foi escrito como um relato da experiência compartilhada pelos autores e baseia-se na análise histórica, revisão das postagens, compilação de relatos individuais, estudo dos elementos constituintes e promotores dessa interconexão, como se apresentaram no registro eletrônico do grupo de WhatsApp "MP Carpe Diem", no período 30 de março de 2018 a 20 de junho de 2018. O programa da Disciplina e o registro da produção coletiva, em diálogo, foram os pontos de partida para a reflexão crítica e a conclusão condizente com as sensações descritas pelos integrantes. A organização do relato foi efetivada após uma reunião de trabalho e troca de impressões entre os autores de forma equitativa e proporcional, e contou com as contribuições individuais de todos, respeitadas as suas diferentes participações nas experiências presenciais e virtuais que compuseram o relato.

Resultados

Dentro da experiência da Disciplina de Metodologia de Ensino do curso do Mestrado Multiprofissional, a ideia do uso de um grupo do Whatsapp, surgiu como uma construção coletiva e natural, pela vontade dos alunos e dos professores de ampliar a interação entre todos os participantes quanto de favorecer discus-

sões, debates e trocar conhecimentos. Ironicamente, foi necessário utilizá-lo várias vezes para garantir o bom andamento dos trabalhos da turma.

Alguns detalhes do vivido, conforme registrado ou recordado pelos autores, merecem descrição e discussão.

- A proposta da Disciplina Metodologia de Ensino e a criação do grupo

O grupo "MP Carpe Diem" originou-se a partir da reflexão sobre ferramentas de apoio aos novos modelos de educação e foi criado para servir a disciplina sediada na faculdade de Odontologia da USP e conduzida pela Prof.a Ana Maria Cervato Mancuso (Nutrição) e pelo Prof. Celso Zibovicius (Odontologia). A provocação original foi instaurada pelo tema de discussão: "Diante de um novo modelo de educação, é preciso mais do que a simples transmissão de conteúdo. Torna-se indispensável diversificar as maneiras de dar aula, apoiadas em ferramentas capazes de gerarem competências e habilidades nos estudantes." (MOREIRA & SIMÕES, 2017)

Na aula seguinte à aula inaugural, a criação do grupo no aplicativo foi proposta pelo professor Celso na tentativa inicial de facilitar a comunicação entre alunos e professores além de, eventualmente, servir como uma via de transmissão eventual do material de referência e avisos.

Foi criado por um aluno e, simultaneamente, listaram-se os celulares dos participantes do mestrado, graduados de diversos cursos, inclusive fora da área da saúde. Imediatamente, houve uma interação entre todos dentro da própria aula, concomitantemente dentro da plataforma do aplicativo e presencialmente na sala de aula.

A ferramenta tecnológica havia recentemente expandido suas potencialidades para o envio de textos e arquivos, o que foi mencionado e valorizado no debate, contribuindo para o consenso de que seria uma utilidade para o coletivo em questão.

O nome do grupo foi escolhido devido à expressão motivadora do filme "Sociedade dos Poetas Mortos", usado na aula inaugural para "criar o clima" de horizontalidade, motivando o espírito dos participantes a integração, e a estratégia didática da Disciplina.

- A dinâmica dos trabalhos e das postagens: a interação entre os ambientes virtual e presencial

Desde a criação do grupo, a interação no ambiente virtual, que geralmente é associada a problemas do uso do celular em sala de aula, ocorreu de maneira produtiva.

Durante as explanações, alunos comentavam acerca dos assuntos expostos em debate, sobre impressões e opiniões e se comunicavam virtualmente de forma ampliar a interação.

As intencionalidades do curso desde o primeiro contato eram discutir, manejar e interagir com as diversas metodologias de ensino, experimentando-as de forma a internalizar as técnicas, testá-las dentro das suas potencialidades/limitações e analisar o “aprender a aprender” e “aprender a ensinar”.

O que se operou, com a inclusão de um ambiente virtual ao trabalho presencial, foi o surgimento de inúmeras potencialidades e oportunidades de integração em triplo nível: professor-aluno, ensino-aprendizado e teoria-realidade, e dependeu de fatores específicos, tanto por parte dos condutores da Disciplina quanto dos ativos do ensino- aprendizagem.

Durante o trabalho presencial, os estudantes eram convidados, desde o início, a experimentar diversos modelos didáticos e a desempenhar diferentes papéis em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

No projeto pedagógico da Disciplina, qualidades inseridas em aula pelos professores, foram decisivas. A saber:

- a) Intencionalidade como objetivo e estratégia de unificação e trabalho;
- b) Utilização de diversas tecnologias de ensino trocando conteúdo por experiência e vivência;
- c) Adaptação ao público-alvo da modalidade Mestrado profissional, que valoriza as realizações e a experiência em serviço;
- d) Uso da técnica “aprender para ensinar” que horizontaliza os participantes;
- e) Estímulo para prática docente através de seminários e vivência em sala de aula;

No ambiente virtual, isso tudo foi possível, também pela disposição da equipe docente de acompanhar e estimular a participação coletiva, que se estabeleceu tanto no grupo de WhatsApp quanto nas atividades em sala de aula. A percepção do grupo é que a adesão e a utilidade do ambiente virtual, neste cenário de interações, dependeram muito do que continham e de que forma foram postadas as intervenções por parte dos Professores, a intenção dessas mensagens e o acompanhamento ou não do tempo tecnológico:

Exemplo da intencionalidade como forma de unificação:

"[20/3 20:55] Sd: Pessoas

[20/3 20:56] Sd: Peço uma coisinha: coloquem fotinho no perfil do whats

[20/3 20:56] Sd: 📷

[20/3 21:03] Sd: E é bom tentarmos embriões do grupo para cada grupo de apresentação... quem quiser, claro... da maneira livre e autônoma como exercitamos hoje.

[20/3 21:04] Sd: 😊📷" (Sd, Aluno do MP)

Exemplo de troca do conteúdo pela vivência estimulando horizontalização:

"[20/3 21:29] ProfX: http://obviousmag.org/cinema_pensante/2015/10/sociedade-dos-poetas-mortos-a-educacao-como-libertacao.html

[20/3 21:29] ProfX: Adorei nosso primeiro debate

Segue uma reflexão do Filme e educação como libertação!

Abraços" (ProfX, Docente -)

Exemplo de Horizontalização gerando Sensação de Pertencimento:

"[20/3 22:29] Mestrado Jp: Indico "Peles"ou Pielés Netflix

[20/3 22:30] Mestrado Jp: Indigesto

[20/3 22:30] Mestrado Jp: Provocativo

[20/3 22:30] Sd: Seriado, Jp?

[20/3 22:30] Mestrado Jp: No

[20/3 22:30] Mestrado Jp: Filme

[20/3 22:31] Sd: Verei

[20/3 22:31] Sd: 🤔

[20/3 22:31] Mestrado Jp: O soco é forte" (Mestrado Jp, Aluno do MP)

Por parte dos alunos, em contrapartida, houve disposição em acolher e participar de forma ativa, tanto das conversas em tempo real, quanto de retornar para as mensagens enviadas, em períodos alternativos e fora da sala de aula. Isso se tornou evidente em mensagens onde participantes explicitaram que desejariam estar junto com a turma para participar do processo:

[8/5 15:59] Mestrado Rp: Pessoal, infelizmente não vou poder estar presente na aula de hoje estou passando por uns problemas na família e achei melhor não ir pra São Paulo essa semana. Peço desculpas aos professores e desejo sucesso pro grupo que apresenta o seminário hoje. Arrasem e até semana que vem se Deus quiser! 🙏

[8/5 16:36] Mestrado Gt: Tudo de bom para você, Rp. 🙏🙏🙏

[8/5 17:23] Mestrado Sf: Pessoal, ainda no trabalho

Dia de pedido

Vou tentar chegar, mas vou atrasar

Já me desculpando com a galera que vai fazer a apresentação hj 😞😞

[8/5 17:27] Mestrado Md: Obrigada Rp!!! Q td se resolva ai e ate semana q vem!!!

[8/5 17:27] Mestrado Md: Sem problemass!! 😊😊

[8/5 17:44] Mestrado An: 😊😊😊😊

[8/5 17:48] Mestrado Gt: Tem gente já estudando!

[8/5 17:56] Mestrado Cp: 🐱

[8/5 18:05] Mestrado Pt: Aqui no trabalho deu ruim. Tive que ficar! Desculpa pessoal ! Boa apresentação e arrasem!!"

Estabeleceu-se, desde o início, nas trocas de mensagens do grupo, uma Ecologia de saberes, uma produção do que fazia sentido para cada um e do que era possível, seja professor, aluno ou visitante, de forma a garantir e amadurecer a horizontalidade:

"[21/3 09:46] Mestrado Mn: Bom dia! Sobre o texto do Delors o texto ja esta no edisciplinas, mas a indicação da leitura eh soh o capítulo 4, é isso?

[21/3 09:49] Mestrado Cp: É um livro. Onde viu ser o capítulo 4?

[21/3 09:53] Mestrado Mn: Vi que temos q ler sobre - pilares da educação

[21/3 09:54] Mestrado Cp: Ok 👍👍

[21/3 09:54] Mestrado Cp: Garot esperto!

[21/3 09:57] ProfX: Isso pessoal

Capítulo 4 os quatro pilares da educação

[21/3 09:57] Mestrado Mn: Obrigada ProfX!

[21/3 09:58] Mestrado Mn: Kkkk ó quem fala! 🙏

[21/3 10:00] ProfX: Mas seria importantenlerem a introdução do Delors "A educação ou A utopia necessaria" pois ele contextualiza os pilares

Então mais a obra.

Carpe Diem

[21/3 10:00] Mestrado Vm: Por favor, alguém poderia postar a foto da lousa de ontem?Obrigada bjs

[21/3 10:02] Mestrado Vm: Obrigada"

O fato de ser um mestrado profissional foi vantajoso para intensificação da vivência através da discussão do que efetivamente estava sendo feito, reforçando e aprimorando os sentidos de forma a pensar incansavelmente na melhoria durante, e não após, a confecção do trabalho:

"[21/3 20:28] ProfX: Oi pessoal

Este artigo pode ajudar no aprofundamento dos conteúdos da roda de conversa de ontem.

Espero que gostem opinem debatam

Abraços

[21/3 20:42] ProfX: Tem uma tabela sobre escola tradicional muito boa

[22/3 10:05] Mestrado Cp: Obrigada

[22/3 10:19] Sd: 👍 🙏

[22/3 11:29] Mestrado Sf: 👍 🙏 👍 🙏

[25/3 17:41] Sd: Quanto ao texto, estou conseguindo ler agora

[25/3 17:43] Sd: Como a discussão se inicia com uma discussão... rs... a educação tradicional persiste, ao meu ver, porque se apresenta mais fácil e mais cômoda na condução que outras...

[25/3 17:44] ProfX: O importante é vcs estarem afiademos sobre Dellors para 3a feira

[25/3 17:44] Sd: Ok

[25/3 17:44] Sd: Mas ainda gostei do texto... rs

[25/3 17:45] Sd: Vou tentar ler os dois

[25/3 17:45] ProfX: Bom aluno é assim

[25/3 17:46] Sd: Curioso... bom é questionável..

[25/3 17:46] Sd: De acordo com que escola de ensino

[25/3 17:47] Sd: ?

[25/3 17:47] Sd: 🤔🤔

[25/3 17:48] Sd: Bom domingo amigos

[25/3 18:37] ProfX: Construtivista

[25/3 18:37] ProfX: Kkkk”

- Os novos sentidos e a produção de ótimas intencionalidades interconectadas
Um ato comum, que partiu instintivamente e naturalmente do coletivo foi justificar, via grupo, ausência ou atrasos. Surgiu da percepção dos participantes sobre o momento único de cada aula e a importância da presença de todos juntos:

“[27/3 16:42] Mestrado Pt: Queria dizer que há uma conspiração contra minha presença na aula hoje! Maior chuva em São Miguel paulista bem na hora que eu vou sair 🤔

[27/3 16:42] Mestrado Mn: Aqui na USP ta chovendo mto tb 😞

[27/3 16:44] Mestrado Tt: Nossa gente saindo aqui do Jabaquara n tá chovendo

[27/3 16:44] Mestrado Tt: To sem guarda chuva

[27/3 16:44] Mestrado Tt: 🙌🙌🙌

[27/3 16:45] Sd: Nossa

[27/3 16:45] Sd: Acabei de chegar

[27/3 16:46] Mestrado An: 😞

[27/3 16:46] Mestrado An: Se vc for atrasar e quiser algo de comer avise rsrs

[27/3 16:47] Mestrado Tt: 🙌🙌🙌

[27/3 16:49] Mestrado Pat: Obrigada linda! Hoje almocei e tenho lanche haha

[27/3 16:50] Mestrado Md: Aki em santana de parnaiba ainda sem chuva tb

[27/3 16:51] Mestrado Gt: Chegando na USP. MÓ chavão

[27/3 16:54] Mestrado An: 😞

[27/3 16:57] Mestrado Sld: Já estou preso na radial....mais uma terça de sufoco no trânsito

[27/3 17:07] Sd: Meu Deus gente

[27/3 17:07] Sd: Boa sorte para vcs”

A sensação de pertencimento predominou a Disciplina e teve seu ponto alto durante os seminários, com atitude de cooperação entre os estudantes e entre os grupos, em prol de um bom resultado para as apresentações, em uma vontade

de crescente de inovação não pela competição entre indivíduos, mas no desejo apresentar o melhor de si aos outros.

Muito além do conteúdo, a presença e a entrega significavam formar um grupo, fazer parte de algo maior, transcender o individual. Vivências e conteúdos se misturavam, catalisando evolução pessoal e coletiva, enriquecendo o uso da ferramenta:

[27/3 20:49] Sd: Pedagogia da autonomia- Paulo Freire

[27/3 21:25] Mestrado Mn: Eu quero carona p metro, cabe ainda?

[27/3 21:25] Mestrado Pt: Vem!

[27/3 21:41] Sd: Desenho: aprender a aprender

[27/3 21:53] ProfX: Postem quando quiserem as impressões do vídeo

Ele traz muitas reflexões

[27/3 21:54] ProfX: https://youtu.be/Pz4vQM_Emzl

[28/3 11:33] Mestrado Gt: O vídeo é tocante e mostra a relação de confiança entre mestre e aprendiz, em que possíveis erros/ falhas no processo não recebem reprimendas, mas fazem parte da autonomia, da descoberta. O mestre é um facilitador, vejo elementos do desenvolvimento proximal de Vygotsky e a importância da interação. Mas sobretudo, há um clima de respeito, de confiança e da importância dos sentimentos na atividade realizada. É um vídeo emocionante.

[28/3 11:38] ProfX: Maravilha Gt

É por aí

A relação de confiança guiando a autonomia

Não há repressão pedagógica

Há prazer na relação

[28/3 11:41] ProfX: E como a Gt bem citou Vigotzky para quem quiser conhecer esse grande psicólogo que tanto influencia a educacao

<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>

[28/3 11:42] Mestrado Gt: Sim! Cabe a nós buscamos estas possibilidades. No dia a dia, na educação em saúde com mães e familiares dos bebês, vejo a importância de chamar a atenção para o afeto e o prazer na brincadeira. Porque trabalho com reabilitação, e não dá para ficar no automatismo e no exercício motor/funcional.

[28/3 14:32] Mestrado Sld: Bacana esse evento...vale a pena assistir!

[28/3 15:26] Mestrado Gt: Obrigada, Gt!

[28/3 20:11] ProfX: Oi pessoal

Um presente de Páscoa!

O livro que falei do Paulo Freire em pdf

<http://lelivros.love/book/download-pedagogia-da-autonomia-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>

[28/3 20:11] Mestrado Jp: Uebaaaa

[28/3 20:11] Mestrado Jp: 👍 🍷 👍 🍷 👍 🍷

[28/3 20:13] Mestrado Vm: Obrigada!!

[28/3 20:20] Mestrado An: Legal tem e-book 😊

[28/3 20:21] Mestrado Gt: 👍 🤔

[28/3 20:22] Mestrado Sf: 🤝 🍷 🤝 🍷 👍 🍷

[28/3 20:27] Mestrado Vd: Nossa! Obrigada!

[28/3 20:37] Mestrado Spe: É uma leitura que vale a pena... 🤝 🍷

[28/3 21:34] Mestrado Mn: Acabei de assistir o filme "Menino do pijama listrado" com minha filha de 8 anos! Lembrei mto da nossa aula de ontem p explicar o filme p ela..."

As mensagens funcionaram como hipertextos durante a aula em tempo real, um uso do grupo, no "modo presencial":

"[28/3 21:38] Mestrado Mn: O professor no filme teve papel fundamental para "cegar" as crianças e foi totalmente parcial nas aulas.

[28/3 21:42] ProfX: No menino do pijama Gustavo?

[28/3 21:42] Mestrado Gt: Sobre o vídeo (do final da aula), achei lindo! Haha.

Penso no professor não só como facilitador, mas tbm como catalisador, que consegue identificar necessidades (ou não), criar um espaço seguro onde o estudante/aprendiz consegue se colocar, e ele consegue provocar mudanças, incomodar. O respeito pelo tempo da menina, pelo processo me chama a atenção. O professor por vezes consegue identificar as demandas da turma, dos estudantes e levar inquietações, criar um caminho junto ao estudante para se buscar por essas respostas.

[28/3 21:43] Mestrado Gt: Hahah. Estava na aula ainda. É que vou escrevendo e começo a pensar outras coisas sobre os termos. Hahahaha

[28/3 21:44] Mestrado Mn: O menino chamava Bruno rrsr

[28/3 21:44] Mestrado Mn: E o outro Chimum

[28/3 22:32] ProfX: É isso mesmo Gustavo além de facilitar ele transmite o prazer de experimentar, no ritmo dela sem imposições

Como isso é difícil

[29/3 09:50] ProfY: Bom dia a todos

Vale ouvir para ajudar na nossa roda de conversa na próxima terça-feira!

Um abraço a todos e bom feriado.

<http://jornal.usp.br/wp-content/uploads/NA-CULTURA-O-CENTRO-EST%C3%81-EM-TODA-PARTE-28-MAR%C3%87O-ROBERTO-CASTRO.mp3>

Mesmo após o fim da disciplina, houveram poucas dissidências por parte dos participantes, ainda persistindo o grupo como meio de comunicação e troca por meses após o findar as aulas. O grupo silenciou, mas não se desfez.

Para descrever a experiência, a reflexão sobre o grupo resultou da união entre as percepções do aluno que vivenciou à Disciplina, da professora que fez parte do grupo e de uma observadora externa, que é orientadora do aluno e que participou do grupo e de aulas da Disciplina.

Discussão

De acordo com a experiência descrita, o grupo de Whatsapp pode ser uma poderosa ferramenta de apoio ao ensino, aproximando professor-aluno, favorecendo o ensino-aprendizado, ampliando a integração teoria-realidade. Inicialmente proposta para uma comunicação mais rápida entre envolvidos na Disciplina, essa TIC foi apropriada como um campo adicional para troca de experiências, tomadas de decisões coletivas e suporte à resolução de problemas, inclusive de ordem prática. O grupo se prestou a transmissão de dados, funcionou como palco de debates, escala para equipes de trabalho, sociabilização e muito mais, corroborando as novas relações com o saber, proporcionadas pela tecnologia, entre as “mutações do mundo atual”. Nesse sentido, apoiou também “a educação, que visa à troca de informação e conhecimento entre pessoas, e torna-se importante à medida que, em ambientes novos, seja necessária a relação com as tecnologias do pensamento e da informação.” (BREITENBACH, 2012).

A interação estabelecida entre os diálogos e ações que se verificaram no ambiente virtual e presencial foram guiados pela proposta da própria Disciplina, mas representados segundo as potencialidades dos seus integrantes, congregando ecologicamente os diversos saberes, inclusive no manuseio da TIC (SANTOS, 2007).

Assim, a Disciplina apresentou projeto e bibliografia dirigidos a ampliar os meios de ensino e de interação interprofissional e de formar profissionais capazes de transmitir e auxiliar outros dentro deste aprendizado, bem como propôs-se instrumentalizar os alunos com essa finalidade realizando um laboratório de métodos de ensino, onde o aprendiz se colocava e era convidado a manusear o maior número de possibilidades em forma, maneiras e plataformas de ensino-aprendizado, estruturando-se uma forte base em metodologias ativas de ensino que, mesmo em períodos de aula expositiva, revelavam uma intencionalidade de que os alunos assumissem papel ativo no processo.” (SODRÉ, 2012) Baseada nos ensinamentos de Moran, a turma transitou pelos “quatro pilares”, alternando conhecimento e prática, convivendo e promovendo a produção do que testavam e aprendiam. Os professores se integraram ao grupo até o limite do exercício em que se materializou intenso aprendizado mútuo.

Diversas questões específicas e inespecíficas, tanto da parte docente quanto da discente favoreceram potencializaram e deram lugar para que o grupo de WhatsApp adquirisse importância. Entre as específicas: as trocas de informação e materiais didáticos, o debate e a consulta interpessoal. O aplicativo também serviu como um tutorial para resolução de problemas administrativos do curso, onde quem conhecia um pouco mais trocava com os demais o passo a passo das soluções possíveis. Entre as inespecíficas: greves, chuvas, feriado de última hora, alterações no cronograma dos trabalhos devido a imprevistos ocorreram durante o período das aulas e as interferências foram atenuadas graças à agilidade da comunicação através dessa TIC.

Quanto a reprodutibilidade da qualidade obtida nessa experiência única, como todas serão, além de todas as variáveis aqui apresentadas, o êxito dessa ferramenta depende principalmente das inter-relações em sala de aula, já que “[...] são as que mais favorecem a aprendizagem de conteúdos e de comportamentos sócio-afetivos e morais” (RAASCH, 2006). No entanto, “... comprovou-se que as inter-relações em sala de aula, em torno dos objetivos comuns, são as que mais favorecem a aprendizagem de conteúdos e de comportamentos sócio-afetivos e morais. A interação grupal fortalece a auto-estima do aluno, a convivência solidária e a visão de mundo que ele constrói. Nestes termos, as relações

professor/aluno, aluno/aluno, família/aluno, professor/aluno/família e demais participantes do processo educativo devem ser próximas, intensas, abertas o suficiente para permitirem as trocas efetivas favoráveis ao melhor termo do processo ensino-aprendizagem.”(RAASCH, 2006).

Segundo um exercício reflexivo, os elementos que trouxeram sucesso ao desafio da obtenção de meios e métodos voltados para um ensino de qualidade em metodologias de ensino, ativas ou passivas, foram: interconectividade, relacionamento interpessoal, contato, compartilhamento, intencionalidade verdadeira para com a interação e o aprendizado.

Conclusões

A facilitação do aprendizado por uma tecnologia que propicia comunicação imediata corroborou a potência da relação professor-aluno construída de forma integral e íntima e beneficiou-se da horizontalidade produzida na proposta da Disciplina, oferecida para o Mestrado Profissional “Formação Interdisciplinar em Saúde”, em que os saberes de cada integrante do grupo foram considerados na perspectiva de uma contribuição de valor equivalente a partir de experiências diversas, para o coletivo. Como um recurso que facilita a comunicação não presencial, essa TIC tem como elemento chave a qualidade do relacionamento interpessoal, já que sem que esta comunicação se verifique adequadamente, há uma imensa probabilidade do desuso ou da impassividade dos participantes frente à evolução das discussões.

O resultado obtido dependeu especificidades, tanto dos condutores da Disciplina onde se organizou o aprendizado(professores) quanto dos ativos do ensino-aprendizado(alunos). Disponibilidade, contrato social, sociabilização, entrega, companheirismo, pertencimento, vontade do debate e busca incessante estiveram presentes nessa parceria de forma massiva e potencializaram a efetividade da educomunicação. Como intencionalidade, calibração das possibilidades da TIC e pactuação foram garantidos como elementos essenciais na disciplina, contribuíram para o sucesso vivenciado.

Referências

BREITENBACH, Deucyr João. As tecnologias da informação e comunicação na relação com a gestão estratégica escolar: uma análise segundo Pierre Lévy. Educação a Distância, Batatais, v. 2, n. 1, p. 89-105, junho 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

LEVY, Pierre, A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2010.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MÁRQUES, Fernanda Telles, TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. DA COMUNICAÇÃO POPULAR À EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÕES NO CAMPO DA "EDUCAÇÃO COMO CULTURA". Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354 Blumenau – vol. 11, n. 2, p.422-443 ago./nov. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p422-443>.

MOREIRA, Michele Lopes; SIMÕES, Anderson Savio de Medeiros. Uso do whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino de química. ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 21-43, out./dez. 2017. <<http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em 26 set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2000. 192 pp.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Cartas sobre educación infantil. Madrid: Tecnos, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2007), "Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes", Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 3-46.

SILVA, Sidney. (2001). Morin: os sete saberes necessários à educação do futuro. EDT : Educação Temática Digital. 2. 10.20396/etd.v2i3.587.

SOARES, Ismar de Oliveira. EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE MEDIAÇÕES. Comunicação & Educação, São Paulo, (19):12a 24, set./dez.2000.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Lidia Ramos Aleixo de; FREITAS, Cesar Bento de; SANTOS, Juçara Maria Montenegro Simonsen. WHATSAPP – INIMIGO OU ALIADO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/113.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2018.

Sobre os autores

Samuel Moraes Cecconi (3cecconi@usp.br) - Residente na cidade de São Paulo/SP. Técnico em Processamento de Dados pela ETESP em 1994. Graduando em Odontologia pela UNISA/OSEC em 2002. Especialista em Ortopedia Funcional dos Maxilares pelo CFO em 2006. Especialista em Docência em Saúde pelo Min. Saúde/UFRGS em 2015. Cirurgião Dentista de Estratégia Saúde da Família na UBS Vila Piauí em São Paulo/SP. cursando Mestrado Profissional Interdisciplinar em Saúde da USP de 2018 até 2020.

Ana Maria Cervato Mancuso (cervato@usp.br) - Residente na cidade de São Paulo/SP. Nutricionista, com mestrado e doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde da USP. Orientadora do Programa de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da USP. Temas de interesse: segurança alimentar e nutricional, ensino superior, pesquisa qualitativa.

Ligia Ferreira Gomes (ligiafgomes@gmail.com) - Residente na cidade de São Paulo/SP. Farmacêutica, Mestre em Farmácia e Doutora em Ciências-Bioquímica, pela Universidade de São Paulo (USP). Vice coordenadora da Residência em Atenção Farmacêutica e Farmácia Clínica da Faculdade de Ciências Farmacêuticas - USP. Professora Doutora da Faculdade de Ciências Farmacêuticas e do Instituto de Física - USP. Orientadora do Programa de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da USP. Temas de interesse: Microscopia Quantitativa, Fisiologia Multiescala, Educação Interprofissional em Cenários de Prática e Promoção da Saúde na Primeira Infância.

2

FORMAÇÃO - A formação pela e para a Educomunicação

2.1 Educomunicação como formação específica, no Ensino Técnico e na Graduação

O currículo do bacharelado em educomunicação como proposta de formação cidadã no nordeste do Brasil

Danielle Andrade Souza
Iasmin Araújo Bandeira Mendes

Introdução

A educação é uma das áreas que vem atravessando diferentes modificações ao longo das últimas décadas, entre estas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 – como um marco paradigmático que possibilitou, entre outras coisas, a ruptura com uma concepção de ensino que se vinculava apenas a um processo de acumulação de conhecimentos técnicos. De outro lado, no campo da Comunicação Social, diferentes e rápidas foram as mudanças ao longo dos últimos anos, “provocadas pelos avanços tecnológicos dos meios de comunicação, a reconfiguração da sociedade atualmente pautada pela revolução tecnológica da informação” (Castells, 1999) trazida pelas mídias digitais.

Todas estas transformações sociais alteraram não só a criação e a produção de informação e seus suportes, bem como as dinâmicas de interação social no contexto dos processos comunicacionais e educativos. Elas trouxeram em paralelo a exigência de novas competências e habilidades para atuação profissional e novas demandas profissionais e de mercado de trabalho.

A interacionalidade entre os campos comunicação-educação, após a revolução tecnológica da informação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma sociedade constitutivamente tecnológica, ganhou-se tamanha densidade na constituição de um campo de conhecimento (teórico) e de intervenção social (pragmático) específico, em que os conceitos de Comunicação e Educação passam a inter-relacionar de maneira imprescindível, na tentativa de dar conta dessa nova realidade.

Isso por que, nenhum assunto ou questão observada na sociedade contemporânea pode-se dizer inteiramente alheio à questão educacional, tudo pode ser objeto de ensino-aprendizagem, e a cada invenção tecnológica a sociedade atribui aos processos comunicacionais, uma expectativa educacional. Nesse sentido, a escola e a família já não são mais as únicas instituições que se encarregam da educação, uma vez que a mídia vem se impondo mais presentemente no cotidiano dos indivíduos e também desenvolvendo esse papel.

Em contrapartida, este surgimento de novos campos de atuação na sociedade contemporânea, motiva as Instituições de Ensino Superior a acompanharem essas demandas, gerando conhecimento e formação adequada a própria sociedade. A área da Comunicação, cada vez mais, amplia-se com vigor, na medida em que as tecnologias da comunicação ocupam, de forma crescente, as atividades sociais e constituem dispositivos não apenas de informação, mas também de formação de sujeitos.

Assim, o campo da Comunicação Social se expande requerendo profissionais habilitados a atuar na interface da Comunicação/Educação, a fim de responder aos desafios colocados pelas atuais práticas sociais. Apresentamos, pois, o registro de uma nova formação: um Bacharelado em Comunicação Social, com

ênfase em Educomunicação¹, o qual está amparado na resolução do CSE/UFCG nº 36/2009. Neste sentido, o curso de Comunicação Social com esta ênfase, se apresenta como uma opção e procura preencher a lacuna existente de formação profissional num campo de trabalho inter e transdisciplinar. O diferencial da proposta pedagógica concentra-se em vislumbrar novos itinerários curriculares dentro da interface comunicação-educação.

Enquanto um paradigma transversal, o intuito é o de oferecer uma formação acadêmica voltada a uma *práxis* que estimule a capacidade de criação e análise crítica das mídias e dos sistemas comunicacionais. Trata-se, de uma formação que busca criar um profissional com perfil inovador voltado a contextos sócio-educativos marcados pelas transformações das práticas culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Também a proposta, procura atender, em consonância com as mudanças de linhas pedagógicas discutidas e revistas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação em comunicação social do país, alinhando-se também ao novo processo de reconfiguração das chamadas habilitações em Comunicação Social, que se reorganizam em todo o país.

Em meio a todo esse contexto, de transformações político-pedagógicas e originalmente sócio-culturais, o curso de graduação em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação, busca dar suporte a compreensão das linguagens das mídias (Citelli, 2004), bem como, gerir processos comunicativos em contextos sócio-educativos. Para tanto, traz-se a afirmação de Soares (2001, p. 29):

Se, de um lado, como informa a pesquisa da MacArthur Foundation, a tecnologia vem se transformando na grande aliada da juventude, por outro, o uso fluente e especializado dos recursos da comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improvisado e a autoexpressão.

1 Surgiu no contexto de implementação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que por sua vez, resulta do Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil.

Dessa maneira, se propõe a realização de um projeto de formação referencial, para além das especialidades técnicas profissionais e que proporcione um entendimento amplo e rigoroso da interacionalidade entre os campos comunicação-educação. Nossa formação traz como pano de fundo uma visão que se volta para uma percepção integral e crítica sobre esta interface. Entre estes campos do saber, no qual as especialidades da comunicação e da educação se inscrevem, a assimilação crítica das teorias e práticas de ambos os campos de conhecimento, vinculados à realidade social possibilita ao formando, uma condição de participação mais consciente no que concerne ao debate público sobre os temas que permeiam toda produção social mediatizada.

O currículo do curso

Sabemos que os componentes curriculares de comunicação estiveram por muito tempo relegados à rotinização banalizadora da atividade intelectual, desconsiderando a compreensão de competências humanas em diversos contextos, a focalizar, os princípios mercantis e burocráticos. As propostas em sua maioria, não explicitavam uma filosofia de ensino, o que ocorria até então era um entrave decorrente da longa tradição em se conceber o currículo enquanto mera justaposição de disciplinas.

Visando a superação deste paradigma, a estruturação curricular dos cursos² de Comunicação Social, com ênfase em Educomunicação da UFCG, prima pelo equilíbrio e integração entre os componentes teóricos como: Recepção e Educação para os Meios, Comunicação nos Espaços de Educação Formal, e os práticos como: Práticas Educomunicativas em Rádio, Editoração, TV, estes últimos relacionados ao campo educ comunicativo de ação.

A proposta curricular sustenta-se em bases teórico-científicas advindas dos campos da comunicação, da educação e da cultura. Dentro dessa triangulação, não só a entendemos como situamos a comunicação como uma prática cultural. Nesse sentido, a perspectiva dos estudos culturais nos dá condições não só

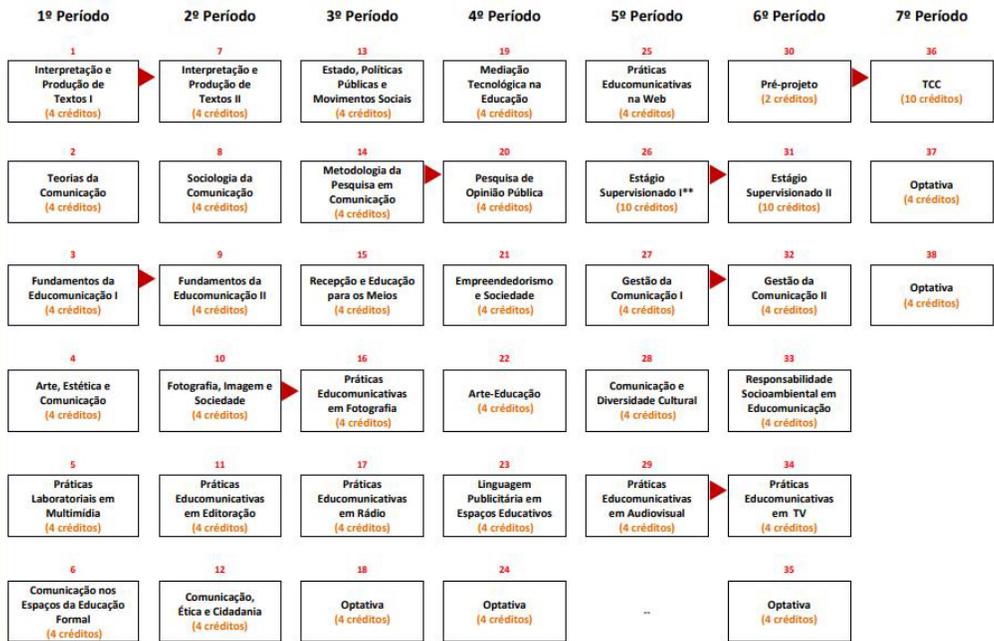
2 Aqui tratamos no plural, pois estamos considerando o funcionamento do curso, em dois turnos.

de promover, mas ampliar a compreensão das práticas e símbolos com os quais os indivíduos vivem em seu cotidiano. Observemos a idéia de Martino (2005, p.35) que evidencia melhor o que afirmamos:

Em seu famoso ensaio *Codificação/Decodificação*, praticamente o marco teórico inicial do que se entende hoje por Teoria das Mídia, Hall mostra como os textos culturais circulam pela sociedade, com ênfase no papel da mídia como produtor-reprodutor da cultura e também como espaço de luta simbólica.

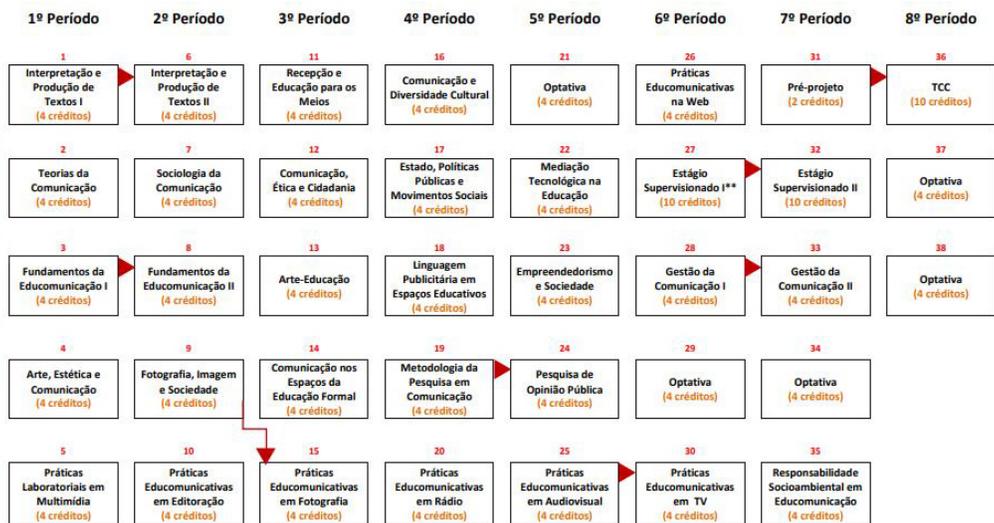
Os componentes curriculares comportam, além de conteúdos básicos, comumente conhecidos como componentes do tronco comum aos cursos por que se configuram como caracterizadores da formação geral da área de Comunicação Social, a saber: Teorias da Comunicação e Sociologia da Comunicação. Já os conteúdos específicos, referentes ao perfil técnico-profissional do educador, os quais se apresentam como os relevantes diferenciais são: Mediação Tecnológica na Educação e Linguagem Publicitária nos Espaços Educativos.

A distribuição das disciplinas ao longo do curso foi realizada em função de uma ordem crescente de evolução e complexidade, promovendo um relativo dinamismo como forma de criar condições de tornar o processo de aprendizagem mais motivador. Nesse processo, as práticas pedagógicas projetadas privilegiam os preceitos educacionais da interdisciplinaridade e da construção participativa do saber.



Fluxograma do curso diurno de Educomunicação.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educomunicação. 2014.



Fluxograma do curso noturno de Educomunicação.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educomunicação. 2014.

Assim, construída especialmente a partir de um paradigma transversal e da interdiscursividade nos campos Comunicação-Educação, a formação do educador

municador não está centrada numa concepção de ensino tradicional, mas sim, em dinâmicas de aprendizagem que reconhecem a dimensão dialógica inerente à interface comunicação-educação, ou seja, *opera-se com a perspectiva pedagógica dos processos comunicacionais e com a perspectiva comunicacional das práticas educativas*, as quais se historicizam a partir de referências freireanas. Dessa forma,

As práticas de mídia educação emergem como resistência ao autoritarismo entre as décadas de 60 e 80 e se concretizam longe das escolas, em iniciativas de educação popular, promovidas pela Igreja Católica com as experiências dos Centros Populares de Cultura, Movimentos de Educação de Base e Movimentos de Cultura Popular, todos amparados no ideal da educação libertadora de Paulo Freire. (DELIBERADOR & LOPES, 2010, p. 93)

Essa abordagem de formação transdisciplinar, plural e relativamente aberta, privilegia diversos ângulos de estudos de mídia, a partir da inter-relação educação-comunicação: *educação para os meios, pelos meios, com os meios, sobre os meios, a partir dos meios e nos meios*. Para reafirmar a evolução histórica e de construção do campo, vejamos a afirmação abaixo:

Na década de 1980, um grande marco impulsionou as práticas pedagógicas deste campo de pesquisa: o estudo das mídias passou a ser incluído formalmente na educação escolar, por meio de disciplina específica (*media studies*). Atualmente, a tendência do campo *media literacy* tem sido trabalhar mediante às inovações tecnológicas. O objetivo é preparar criticamente usuários e consumidores de mídia para que tirem mais proveito dos benefícios que as novas plataformas, mídias, ferramentas e conteúdos podem oferecer. (ALMEIDA, CERIGATTO e ANDRELO, 2013, pág. 65)

É assim que o curso de Comunicação Social com ênfase em Educomunicação tenta desenvolver-se, buscando uma abordagem pedagógica que estimule e fortaleça a autonomia intelectual do aluno, procurando torná-lo capaz de superar os desafios de novas condições de exercício profissional, por meio do

domínio e compreensão de novas linguagens e processos tecnológicos, de uma precisa leitura crítica dos sistemas de comunicação, atenção aos processos de mediação social e tecnológica e, sobretudo, pelo desenvolvimento da capacidade de gestão de processos comunicacionais em diferentes contextos, inclusive, institucionais (redes educativas de rádio e TV, organizações não governamentais do terceiro setor, ONG's, escolas, instituições culturais, veículos de comunicação).

De maneira resumida, a estruturação curricular do curso orienta-se pelas seguintes diretrizes: a) *contemplação dos conteúdos básicos*, caracterizadores da formação geral da área de Comunicação Social, bem como de conteúdos específicos, referentes à capacitação em Educomunicação, com vistas a uma consistente formação profissional em termos teóricos, conceituais, reflexivos, técnicos e práticos; b) *ênfase em atividades pedagógicas interdisciplinares*, de modo a integrar conteúdos de naturezas distintas, estimulando a criatividade, a valorização das diversas experiências e a percepção do fazer educacional em seu aspecto amplo e dinâmico; c) *flexibilização da estrutura curricular do curso*, atentando para possibilidades de reajustes, com o natural desenvolvimento do campo da educomunicação, considerando-se ainda, as características da realidade, do mercado, do global e do local.

O curso enquanto ecossistema comunicativo

No ambiente acadêmico do curso, a filosofia mais básica é criar as condições para o fomento da humanização e socialização para além da sala de aula, mediante o diálogo e promoção dos saberes interdisciplinares, da pesquisa, do trabalho coletivo e de uma educação humana de caráter emancipatório. Os professores são constantemente desafiados a impulsionar e motivar as descobertas e, com isso, colaboram com a formação de atores sociais responsáveis e comprometidos com a cidadania, procuram não valorizar as práticas e discursos que reforçam as ideologias de sujeitos aptos à competitividade.

As práticas permitem ao alunado, orientado e obviamente incentivado pelos professores, relacionar os conteúdos abordados em disciplinas de naturezas distintas, porém integradoras, contribuindo assim, para a possibilidade de uma melhor percepção da diversidade cultural, por exemplo, da integração

entre os saberes, bem como, das relações que entre eles podem ser estabelecidas de maneira mais humanística. O curso funciona como um próprio ecossistema comunicativo (Soares, 1999). O professor desempenha o papel de mediador neste processo de construção de conhecimentos. Os estudantes, por sua vez, passam à condição de protagonistas de sua própria aprendizagem, adquirindo conhecimentos de forma significativa pelo contato com metodologias de ensino que respondem às preocupações educacionais contemporâneas constituintes deste novo campo de reflexão e de intervenção social que chamamos de Educomunicação.

Torna-se, na verdade, cada vez mais evidente que os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo, desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências. (SOARES, 2011, ps. 24-25)

Semestralmente, são empreendidas no curso, o que chamamos de práticas educ comunicativas (Schaum, 2002) envolvendo docentes e discentes, no qual as experiências práticas são valorizadas e compartilhadas. Atualmente, essas práticas foram intensificadas a partir da criação de projeto advindo dos alunos, denominado de “Dialoga Educom”, no qual alunos e professores se reúnem em dois encontros para discutir os sucessos e desafios do curso naquele semestre. Desse modo, acredita-se que juntos, professores e alunos, terão mais condições de trabalharem os conceitos, as linguagens e as técnicas para aperfeiçoarem sua prática cotidiana. Os envolvidos na atividade são estimulados a não só praticar, mas pensar o ‘fazer educ comunicativo’, com todo seu caráter plural e dinâmico. Trata-se, pois, de um momento ímpar, onde a valorização das estratégias pedagógicas que incentivam a criatividade, do trabalho em equipe, da capacidade de ordenamento lógico e estratégico de informações e conteúdos e à reflexão crítica, tornam-se o ápice do momento, afinal abre-se efetivo espaço para se operar com os aspectos tidos como fundamentais para uma formação profissional fortemente embasada numa ideologia de crítica, mas principalmente, de intervenção.

Elucidando essa dinâmica, recorramos ao pensamento de Melo (2011, p.90): “Somente o diálogo construtivo e permanente com a sociedade pode conduzir a universidade, em geral, e os cursos de comunicação, em particular, a novos patamares de organização acadêmica”. Portanto, essas diretrizes vão se solidificando à medida em que amadurecemos as reflexões sobre e com as nossas práticas cotidianas, por meio de um processo participativo, no qual são valorizadas as experiências, conhecimentos e opiniões de todos aqueles que fazem o Curso de Comunicação Social com ênfase em educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande hoje.

É consenso entre os docentes que se torna cada vez mais urgente e necessário compreender a emergência de um novo tipo de aluno, com novas necessidades e novas capacidades (Green & Bigum, 1995). Daí porque, compartilhamos a idéia de que os trabalhos de sala de aula, por exemplo, devam nascer de projetos que estimulem a reflexão, a criatividade e o dinamismo, sem dúvida alguma, algo desafiador para o professor-educador. Ainda são promovidas as atividades complementares vinculadas à comunidade, na medida em que permitem ao aluno um exercício sistemático do conhecimento adquirido no decorrer de sua graduação. A saber,

No que diz respeito ao protagonismo juvenil, documentos recentes têm mostrado que – certas circunstâncias, como a condição socioeconômica da família, em termos de resultados concretos – as redes sociais possibilitadas pela Internet vêm ganhando importância na formação de hábitos e na maneira como os jovens convivem socialmente, construindo conceitos próprios quanto a formas de aprendizado, podendo, até mesmo, desenvolver aguçado senso crítico em suas relações com o mundo. (SOARES, 2011, p. 28)

Baseando-se nas premissas inovadoras do campo da Educomunicação, o curso de Comunicação Social com ênfase em Educomunicação da UFCG-PB, após diversas e dialógicas discussões, entende que o estudante deve ter uma visão panorâmica, mas também integradora e horizontalizada, sem desconsiderar as especificidades de sua área de atuação que se caracteriza inerentemente pela transdisciplinaridade (Morin, 2011). É justamente o caráter transdisciplinar que

vai proporcionar uma melhor compreensão das dinâmicas das modalidades comunicacionais e educativas em suas inter-relações, bem como, sua vinculação com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

O perfil profissional

A partir da formação, o graduando em educomunicação é levado a pensar analiticamente sobre os sistemas comunicativos, sua diversidade, e ainda, refletir sobre as mudanças das demandas sociais e profissionais deste campo, necessidade premente diante da complexidade das sociedades contemporâneas de hoje em dia.

O perfil específico de formação, portanto, caracteriza-se: a) pela capacidade de gerir projetos nas áreas de comunicação-educação-cultura por meio do planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da triangulação: comunicação/cultura/educação, quer ocorram em contextos educativos formais e não formais; presenciais e/ou à distância, também no âmbito das organizações públicas, privadas ou do Terceiro Setor; b) pela compreensão e uso das linguagens midiáticas e no entendimento de como se constitui o universo simbólico no qual os sujeitos sociais interagem, constroem e negociam seus sentidos, suas relações com o mundo e entre si; c) pela atuação como mediador de processos de comunicação; d) pelo exercício de relações com outras áreas sociais, políticas, culturais, e econômicas com as quais a educomunicação se estabelece como interface.

A formação³ do graduado em comunicação social pela UFCG, em Campina Grande, privilegia o papel do educador e o reconhece como significativo na medida em que ele será responsável por lidar com as múltiplas mediações que não só a escola, mas também, os meios de comunicação exercem enquanto experiências de construção cultural, além de se relacionarem em seu dia-a-dia

3 O projeto político-pedagógico do curso passa no momento, por uma atualização que está sendo realizada pelo corpo docente que constitui o Núcleo Docente Estruturante do Curso. A idéia é assumir objetivamente o nome: Bacharelado em Educomunicação.

profissional com instâncias sociais como a família, o próprio mercado de trabalho, grupos identitários, entre outros.

Considerações Finais

Deste modo, a inter-relação comunicação-educação é reconhecida como marco dos processos culturais em que o fenômeno comunicativo não se esgota na relação emissor-receptor, mas é reorientado a partir da valorização cultural dos sujeitos, de sua capacidade de interpretação e negociação dos sentidos sociais. Faz-se necessário então, estabelecer a relação entre cidadania e cultura, na qual se instaura como uma formação cidadã por essência. Nosso objetivo maior não é somente formar um profissional que domine a técnica, mas um profissional que se diferencie pela sua capacidade de ler e analisar a sociedade contemporânea e tecnicamente compreender com clareza as múltiplas mediações da relação comunicação-educação exercida no cotidiano das práticas sociais, incentivar a integração e a inserção nas comunidades locais e regionais, com compromisso no desenvolvimento da cidadania, também faz parte de nossas intenções.

Para além de um profissional bem informado, pensamos em formar alguém capaz de transformar informação em conhecimento, com consciência crítica da realidade em que vive e participa, defesa dos princípios éticos e morais e principalmente, uma competência técnica para intervir e melhorar a qualidade de vida, preservando o meio ambiente, o direito à cultura, enfim, 'educando' e orientar a população através de sua formação. Reflitamos, a partir de Chauí (2006, p.36):

Como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho no interior do tempo, é pensá-la como instituição social, portanto, determinada pelas condições materiais de sua realização.

Enfim, essa formação responsabiliza-se pela criação de um profissional com essencial capacidade crítica enquanto agente de transformação social, compromisso ético com sua atividade profissional, perspectiva acadêmico-científica, solidária e emancipatória. A capacidade empreendedora para buscar novos

campos de atuação também é projetada na concepção do projeto de curso. Objetivamente, ainda se vislumbra, a capacidade para implementação de programas educativos que possam, inclusive, auxiliar na criação e fomento de políticas públicas junto ao país, região; na gestão de projetos que promovam a produção de mídias educativas e a apropriação destas, e fundamentalmente, na capacidade de flexibilização e de readaptação profissional diante de um novo mercado, ou mesmo, diante de uma sociedade em permanente mutação.

Referências

ALMEIDA, Lígia B. C. de; CERIGATTO, Mariana P.; ANDRELO, Roseane. Mídia-educação: uma proposta de formação de profissionais de comunicação. Revista da Casper Líbero – São Paulo – v. 16, n. 32, p. 61-70, jul./dez. de 2013.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultural – o direito à cultura. São Paulo. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

DELIBERADOR, Luiza M. Yamashita; LOPES, Mariana Ferreira. Mídia Educação e a Formação Cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR. In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.34, n.1, p.85-103, jan./jun. 2011.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Comunicação: troca cultural? São Paulo: Paulus, 2005.

MELO, José Marques de. Cidadania Glocal, identidade nordestina: ética da comunicação na era da internet. Campina Grande, PB: Ed. Latus, 2011.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. São Paulo: Sulina, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SCHAUM, Ângela. Práticas Educomunicativas. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

UFCG-PB. Projeto Político Pedagógico do Curso de Comunicação da UFCG. Curso de Graduação em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação. Campina Grande-PB, 2011.

Sobre os autores

Danielle Andrade Souza - Docente do curso do Bacharelado em Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Administração de Marketing e Mestra em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Membro Pesquisadora do CIC Digital - Centro de Investigação em Comunicação, Informação e Cultura Digital, também, membro do grupo de pesquisas em Comunicação, Cidadania e Práticas Culturais, vinculado ao CNPQ. E-mail: danielle.pp@hotmail.com

Iasmin Araújo Bandeira Mendes - Graduanda em Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora de inglês, tendo atuado em escolas bilíngues e de idiomas de Campina Grande, em projetos com crianças entre 2 e 56 anos. Ministrou o curso Educomunicação e Formação Docente para estudantes de licenciatura e professores do ensino básico na UFCG e minicursos de WebQuest, ensino híbrido e literatura de cordel na educação infantil. Desenvolve estudos no campo da pesquisa em Educomunicação e Formação Docente. E-mail: iasminabmendes@gmail.com

A formação de educadores no Vale do Paraíba/SP: um estudo de caso

Luciani Vieira Gomes Alvareli
Maria Cristina Marcelino Bento
Neide Aparecida Arruda de Oliveira
José Jefferson Ribeiro de Moura

Introdução

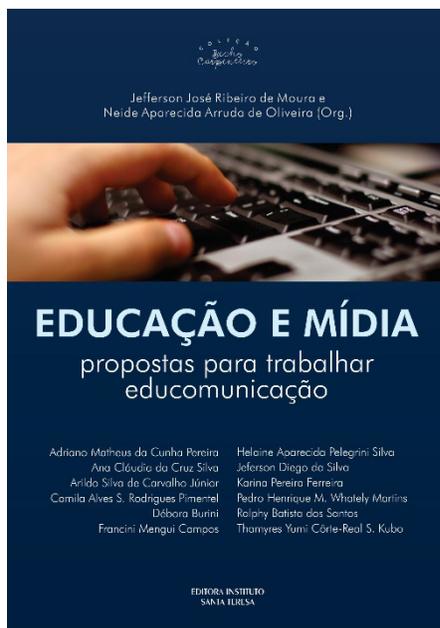
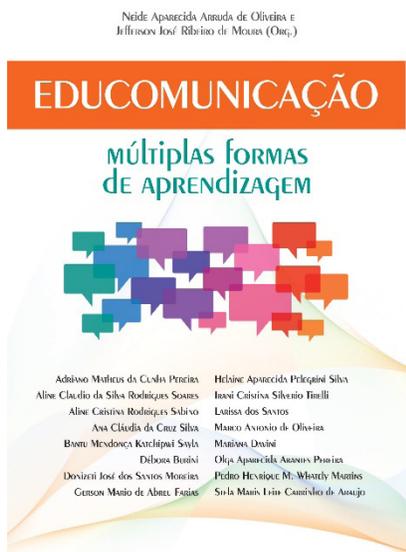
A Educomunicação tem sido alvo de estudos e práticas há muitos anos, embora ainda haja espanto de alguns quando ouvem a denominação pela primeira vez.

Existe uma grande demanda no mercado do Vale do Paraíba por profissionais na área da Educação capacitados nas áreas de linguagem midiática, comunicação audiovisual e tecnológica. Em vista disso, há uma ampla demanda por um curso de aperfeiçoamento com esse escopo que atenda não somente ex-alunos dos cursos de licenciatura, mas também bacharelados. Não existe, na região, nenhum curso de aperfeiçoamento neste segmento. Por este motivo, há aproximadamente sete anos, começou-se a discutir Educomunicação de

forma mais sistemática no meio acadêmico situado no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, em uma instituição de ensino superior Salesiana, situada na cidade de Lorena. O objetivo deste curso de pós-graduação é proporcionar o aperfeiçoamento das pessoas para a utilização eficiente, ética e responsável das ferramentas audiovisuais, propiciando uma reflexão prática e teórica voltada para o processo de criação e realização de produtos midiáticos a serem utilizados em sala de aula, assim como do enriquecimento da interação entre produtor e público.

Algumas experiências começaram a ser realizadas em disciplinas nos cursos de licenciatura e bacharelado na graduação, já que para formar cidadãos críticos, é necessário promover reflexões sobre os produtos midiáticos existentes. Resultados foram analisados e, fruto deles, foi criado em 2012 o curso de pós-graduação que inicialmente denominou-se Educação e Mídia. No ano seguinte, passou a ser chamado de Educação, Mídia e Tecnologia. E finalmente em 2013 passou a ser denominado Educomunicação. Em 2014, houve uma nova reformulação na matriz curricular e foi intitulado Introdução à Docência do Ensino Superior: Educomunicação.

Este estudo de caso tem como objetivo relatar a trajetória e os resultados obtidos no curso de pós-graduação Lato-sensu (360 horas) em Educomunicação em uma instituição de ensino Salesiana situada na cidade de Lorena, Vale do Paraíba, interior de São Paulo. São sete anos desde o planejamento, implementação e avaliações do curso. São oitenta e cinco participantes até 2018. Duas obras foram publicadas com os trabalhos de finalização do curso: “Educomunicação, múltiplas formas de aprendizagem”, publicada em 2014, e “Educação e Mídia: propostas para trabalhar Educomunicação”, publicada também em 2014 no IS-SUU em formato de e-book, no endereço <https://issuu.com/cadic.adm/docs/educa____o_e_midia_propostas_para_t> .



Fonte: autores

O curso é oferecido aos sábados, quinzenalmente, das oito às dezessete horas, com intervalo de uma hora para almoço (das 12h. às 13h) , café da manhã (das 10h às 10h15min.) e café da tarde (das 15h. às 15h15min.).

Muitos destes educadores, agora especialistas, voltaram para as faculdades e instituições escolares como professores, já que possuíam a graduação em Letras, Biologia, História, Educação Física, Pedagogia e Informática. Bacharéis também fizeram o curso, das mais diversas áreas como: Publicidade, Rádio, TV e Internet, Design, Jornalismo e Administração.

Apresentação dos resultados

No ano de 2012, o curso denominado “Educação e Mídia”, teve seu início com doze alunos, sendo um grupo pequeno de bacharéis em Rádio, TV e Internet, Publicidade, Jornalismo e alunos de licenciatura em Letras. Dos doze alunos, apenas um não concluiu o Trabalho Final de Especialização. Os Trabalhos Finais de Especialização foram: 1) O Facebook como ferramenta de ensino de ensino e aprendizagem de língua estrangeira; 2)O jogo Angry Bird Spaces como ferramenta educativa; 3) Educomunicação: uma análise das téc-

nicas publicitárias como ferramenta de ensino-aprendizagem na formação do senso crítico com alunos do 7º ano de escolas das redes pública e particular de ensino; 4) Gênero discursivo peça teatral: uma adaptação da obra Dom Casmurro; 5) Uso da Comunicação Social como ferramenta complementar de Educação para educandos da Casa do Pequeno; 6) Uso da tecnologia como mediação pedagógica; 7) Educomunicação: um campo de conquistas e desafios a partir de práticas educacionais; 8) A utilização do roteiro como estratégia de ensino e aprendizagem; 9) A rádio-comunitária como exercício da cidadania; 10) Produção de rádio para crianças do ensino de Base em Lorenna-SP; 11) Projeto educacional e formação docente: oficina de intertextualidade para o curso de Pedagogia.

Em 2013, houve mudança na matriz curricular do curso e em sua nomenclatura, passando a ser chamado “Educação, Mídia e Novas Tecnologias”. Foram vinte e um alunos inscritos. Treze concluíram o curso e oito não apresentaram o Trabalho Final de Especialização. Os temas foram: 1) Educomunicação: A telenovela “A escrava Isaura” como complemento educacional nas aulas de literatura do 3º ano do ensino médio; 2) Vídeo-documentário como produto de educação para professores utilizarem em sala de aula; 3) Inclusão digital por meio de jogos digitais, como um auxílio no processo de ensino / aprendizagem na educação especial; 4) Educomunicação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da Plataforma Duo Lingo; 5) O filme como estratégia de ensino e aprendizagem não formal no Abrigo de Guaratinguetá; 6) O processo de ensino e aprendizagem virtual por meio de jogos via facebook.; 7) Educomunicação: Desenvolvimento do Senso Crítico por meio de anúncios publicitários voltados ao meio ambiente na Língua Inglesa (5º ano do ensino fundamental); 8) Educomunicação: incentivo à Leitura por meio do Estudo das Cores na Capa do Livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal”; 9) Ensino da Língua Inglesa por meio da Elaboração de um Programa de Televisão: Gênero Culinário; 10) Criação de um Núcleo de Educomunicação no Ensino Médio; 11) A educação não formal como ferramenta para divulgação da cultura local; 12) Educomunicação: práticas urbanas no ambiente escolar; 13) Projeto educacional e formação docente: oficina de intertextualidade para o curso de Pedagogia.

Já em 2014, inscreveram-se onze alunos e seis concluíram o curso apresentando o Trabalho Final de Especialização. Os temas foram: 1) Linguagem e conteúdo midiático, processo de formação e informação por meio dos avanços tecnológicos; 2) O uso da ferramenta Prezi como prática Educomunicativa em sala de aula; 3) O uso dos recursos audiovisuais na sala de aula e 4) Prática audiovisual em sala de aula: conteúdo informativo e formador de cidadãos – uso do telejornal; 5) A educação não formal como ferramenta para divulgação da cultura local; 6) Educomunicação: práticas urbanas no ambiente escolar.

Em 2015, ingressaram sete alunos, sendo que quatro finalizaram o Trabalho Final de Especialização. Foram os seguintes temas: 1) Rádioescola: um estudo de caso no Colégio Salesiano; 2) Educomunicação e o contexto do Lugar de Memória: Colégio São Joaquim e Escola Municipal Vovó Fiúta; 3) Educomunicação: Guia Protolar para Capacitação de pessoas da Comunidade a atuar na Rádio Comunitária e 4) A inserção da vídeo-aula no processo ensino-aprendizagem, observando-se os tipos de Inteligência.

Em 2016, houve o ingresso de catorze alunos, sendo que seis já apresentaram o Trabalho Final de Especialização, como um trabalho foi feito em dupla, sete alunos ainda estão finalizando. Os temas apresentados foram: 1) Atividades educacionais como recurso motivacional das aulas no Ensino Superior; 2) Aplicação do Programa Letrus para Desenvolvimento da Escrita nos Cursos de Comunicação Social; 3) Novas Tecnologias como ferramenta didática no processo de ensino e formação de educadores (este estudo foi realizado por duas alunas); 4) O jogo digital como prática educacional para auxiliar na aprendizagem e na avaliação do autista; 5) A importância das disciplinas humanísticas para os profissionais de comunicação; 6) A importância das estratégias educacionais lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Fundamental II.

Em 2017, houve o ingresso de oito alunos que estão em orientação para elaborar o Trabalho Final de Especialização.

Em março de 2018, ingressaram doze alunos que estão cursando os módulos e finalizarão os módulos em 2019.

Resumindo, faz sete anos que é oferecido o curso de pós-graduação em Educação, conforme tabela 1:

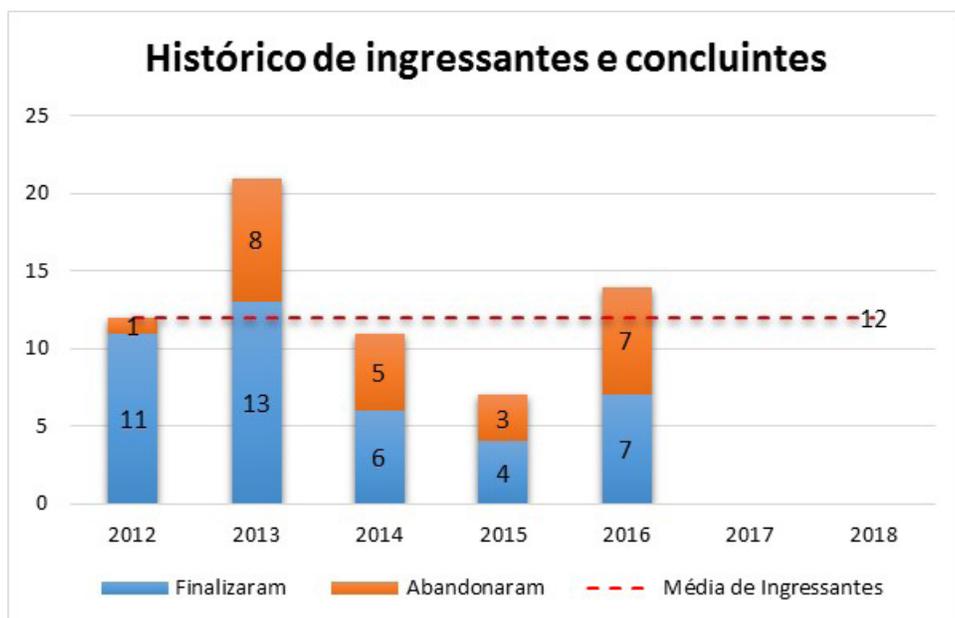
Tabela 1 – Apresentação dos resultados efetivos

Curso	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Nº ingressantes	12	21	11	7	14	8	12
Finalizaram	11	13	6	4	7		
Não finalizaram	1	8	5	3	7		

Fonte: autores

Para efeito de mensuração dos dados, verifica-se que a média de alunos da entrada de alunos é doze, conforme gráfico 1.

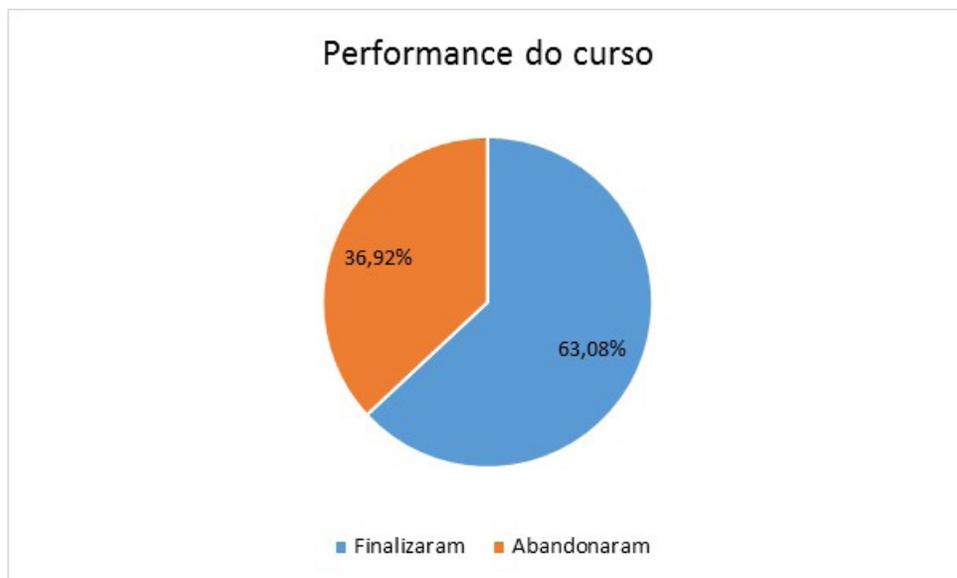
Gráfico 1 – Histórico de ingressantes e concluintes



Fonte: autores

Em relação ao número de ingressantes e concluintes, verifica-se que mais da metade do número de ingressantes finalizam o curso, aproximadamente sessenta e três por cento, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Performance do curso



Fonte: autores

É importante registrar que embora haja uma entrada por ano, no ano seguinte a turma que entra acompanha a turma em andamento já que os módulos são independentes. Ou seja, duas turmas sempre estão juntas. Quando uma finaliza os módulos, em seguida outra turma inicia.

As causas do abandono têm seguido um padrão, em sua maioria relacionadas a fatores externos ao curso. O fator dominante tem sido a questão financeira, mesmo o curso oferecendo descontos para ex-alunos da IES e de empresas conveniadas. Em seguida, temos a questão de horário de trabalho, já que os alunos formados em Comunicação Social atuam no mercado como prestadores de serviço e por não terem um horário de trabalho padronizado, acabam perdendo muitas aulas, principalmente aos sábados, não completando os módulos; isso também acontece com os alunos da área educacional, pois tornou-se uma rotina as escolas colocarem reposição de aula ou atividades extracurriculares em dias de sábados. Outro fator é a dificuldade de se escrever o Trabalho Final de Especialização, já que em alguns casos os alunos finalizam os módulos, mas não concluem o TFE. A causa provável é devido ao processo solitário de escrita que se estabelece neste período.

Para minimizar a dificuldade de concluir o Trabalho Final de Especialização, os coordenadores do curso mantêm o contato via e-mail com os alunos tentando incentivá-los a finalizar.

Sabemos que conciliar os estudos com o mercado de trabalho não é tarefa fácil, é sempre um desafio.

Referências

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; MOURA, Jefferson José Ribeiro de. (Org.). Educação:múltiplas formas de aprendizagem). Lorena:CCTA, 2014.

_____. Educação e Mídia: propostas para trabalhar Educomunicação. Disponível em: <https://issuu.com/cadic.adm/docs/educa____o_e_midia_propostas_para_t>

Sobre os autores

Luciani Vieira Gomes Alvareli - Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica.Linha de pesquisa: Educação e Tecnologia (2012). Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP (2004).Pró-reitora Acadêmica do UNIFATEA. Professora no Programa de Estudos pós-graduados – Mestrado em Design, Inovação e Tecnologia do Centro Universitário Teresa D’Ávila – UNIFATEA, Lorena- SP. E-mail: lucianialvareli@gmail.com

Maria Cristina Marcelino Bento - Doutora em Tecnologias e Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica (2016). Linha de pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva. Mestre em Educação pela UMESP-SBC.Professora Coordenadora do NEAD- do Centro Universitário Teresa D’Ávila – UNIFATEA, Lorena- SP. E-mail: criscabento@gmail.com

Neide Aparecida Arruda de Oliveira - Doutoranda em Tecnologias e Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica (2019). Linha de pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2003). Editora gerente da revista Educação, Cultura e Comunicação (ECCOM). Professora Coordenadora do curso de Letras do Centro Universitário Teresa D’Ávila – UNIFATEA, Lorena- SP. E-mail: mnoliveira9@gmail.com

José Jefferson Ribeiro de Moura - Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2003). Editor de sessão da revista Educação, Cultura e Comunicação (ECCOM). Professor do Centro Universitário Teresa D’Ávila – UNIFATEA, Orientador de estágio na Rádio Inova FM, emissora educativa da Fundação Olga de Sá, professor do Curso de Comunicação Social da Universidade de Taubaté – UNITAU, Taubaté- SP. E-mail: jeffformoua@gmail.com

Educomunicação: Contribuições na Formação dos Cursos de Licenciatura do IFCE - Campus Acaraú

Amaurícia Lopes Rocha Brandão
Marcelle Tácita de Oliveira

Em 1909, o Governo de Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, vinculada ao Ministério dos Negócios e da Agricultura com o intuito de promover o ensino profissional. Apesar do caráter assistencialista, tinha a função de formar operários e contramestres atendendo às exigências do capital e aos interesses da classe dominante (CUNHA, 2005, p. 63).

Em 1937, são transformadas em Liceus Industriais, já que o interesse do governo brasileiro volta-se para o desenvolvimento industrial, sendo necessária a formação de operário. Com a modificação das leis orgânicas de 1942, promulgadas por Gustavo Capanema, as matrizes curriculares são direcionadas a oferta de educação profissional as classes desfavorecidas. Por razões econômicas e ideológicas o sistema educacional é dividido e são criadas as Escolas Industriais e Técnicas, tornando a educação profissional compatível ao nível secundário (LUSTOSA; SOUZA; 2015).

A partir do Decreto lei nº 4.073/1942, a educação propedêutica é articulada ao ensino industrial, passando a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, em 1959. Já em 1978, transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em três estados brasileiros (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Tornando-se pioneiras no ensino superior, passando a ter históricos na formação de professores.

Em um cenário de intensas modificações educacionais, com o Decreto nº 8.948/94, outras Escolas Técnicas Federais passaram a ser Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), formando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

O decreto Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria os os Institutos Federais (IF), que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Estabelecendo a continuidade da educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada, pesquisa e extensão, cursos em nível superior e a implantação de 20% da oferta de cursos de licenciatura para a educação básica e profissional e cursos de pós-graduação (LUSTOSA; SOUZA; 2015). A crescente oportunidade de formação docente em curto período coincide com a expansão da rede federal no Brasil, que começou em 2005. Com maior expressão a partir de 2008.

No município de Acaraú – CE, o IFCE – Campus Acaraú foi implantado, por meio do termo de concessão de direito real de uso com base na Lei Municipal nº 1.328/07, do terreno para a construção de uma UnED. Os cursos foram escolhidos, posteriormente, por meio de audiência pública realizada entre representantes do IFCE, autoridades da região e comunidade.

As atividades de ensino do instituto tiveram início em agosto de 2010 com os cursos Técnicos em Pesca, Aquicultura e Construção Naval e a Licenciatura em Física, devido a construção das instalações no terreno, neste período as aulas eram realizadas na Escola Terezinha de Jesus e a parte Administrativo em um prédio na Praça da Igreja de São Sebastião. No dia 01 de fevereiro de 2011, o campus inicia suas atividades, sendo incluídos mais dois cursos: Técnico em Restaurante e Bar e Licenciatura em Ciências Biológicas. Em março de 2016, a

área de ensino é expandida ao nível de pós-graduação, com a Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional e o Curso Técnico em Eventos.

Educomunicação: definições e contextualização

Os *smartphones* e as redes sociais permitiram o acesso à informação, a acessibilidade tecnológica dependendo da forma que é conduzida pode resultar em consequências positivas e negativas. Dessa forma, faz-se relevante conciliar os meios de comunicação ao contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9394/1996 afirma que “a educação não se limita somente a escola [...] é um campo amplo e encontra-se em processo na família, nas relações sociais, no trabalho, na sociedade, na cultura e nos meios de comunicação inseridos nesses ambientes.” (LIMA, 2012).

Conforme Fígaro (2000, p. 41), a educomunicação possibilita “estritamento entre comunicação e educação, permite repensar se estão disponíveis instrumentais analíticos e teóricos adequados para a prática diária de comunicadores e educadores”. Com isso, amplia-se que o conhecimento transcenda o ambiente escolar estabelecendo diálogos com a comunidade, por meio da utilização de mídias voltadas aos aspectos sustentáveis.

Fedorov (2008, p.20) afirma que as primeiras iniciativas da utilização conjunta entre comunicação e educação, surgem após conferência que reuniu os departamentos regionais de educação para o cinema, na França, em 1922. Ao mesmo tempo, na década de 1930, educadores procuram o distanciamento da mídia, alegando influência negativa ao progresso sociocultural de crianças e adolescentes.

De acordo com Buckingham (2003), a fase inoculatória, considerava como artefato cultural, apenas, o que se originava da cultura erudita, excluindo a cultura de massa, disseminada pelo cinema. Ocorre o afastamento entre mídia e escola, inclusive no Brasil, catálogos especializados em filmes educativos são criados com o propósito de inibir a veiculação de obras de entretenimento no ambiente escolar.

Na década de 1950, a *Union française des offices du cinema educateur laïque*, promove cursos de educação audiovisual aos docentes, na tentativa de pre-

servar o conceito erudito de qualidade estética e difundir a importância da apreciação entre os estudantes (FEDOROV, 2008, p. 21). Entretanto, começam a serem instintos nos anos de 1960, quando conceito de cultura estende-se as manifestações legitimamente populares. Quiçá, por isso, conforme afirma Fedorov, os estudos de mídia são iniciados nas escolas francesas.

Assim, metodologias para inclusão formal do estudo das mídias nas escolas são elaboradas, o que permitiu a análise de textos midiáticos sobre o aspecto da ideologia do grupo socioeconômico dominante. Em 1973, o sociólogo Stuart Hall publica *Encoding and Decoding in Television Discours*, que propõe um modelo de comunicação de massa que destacava a relevância da interpretação ativa dos códigos, atribuindo a construção do sentido como responsabilidade total do emissor na construção do sentido. O autor defende a natureza polissêmica da mensagem, a partir da perspectiva sociocultural das audiências que determina uma interpretação particular, ou seja, a possibilidade de coexistir diferentes versões interpretativas de uma mesma mensagem (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Na América Latina, o processo de interação entre comunicação e educação, dá-se um pouco mais tardio, justificado pela instabilidade econômica que contribuiu para uma lenta popularização da tecnologia. Assim como, o acesso à cultura e informação por apenas uma parcela da população que consumia produtos provenientes dos Estados Unidos e Europa, promovendo a globalização cultural. Ressalta-se ainda, a apropriação sociopolítica dos meios de comunicação pelo governo para atender interesses próprios. (ALMEIDA, 2017, p. 8-9). Paulo Freire afirma que a libertação social está vinculada a construção do pensamento crítico, oriundo não apenas de atividades educativas, mas da reformulação do conhecimento capaz de transformar a realidade (FREIRE, 1992, p. 103). Assim, defendia a educação e os fluxos dialógicos como recursos indicados para o desenvolvimento da cidadania ativa (FREIRE, 2006).

Martín-Barbero, no livro *Dos meios às mediações*, comprova que no processo de comunicação, o receptor não é apenas decodificador da mensagem transmitida pelo emissor, mas produtor de sentidos, apoiado a experiência cotidiana (MARTÍN-BARBERO, 1997).

No texto “Educomunicação, seus procedimentos e metodologias”, Soares (20__) contextualiza o tema, fundamentando-se em pesquisas dos últimos 40 anos. Assim, afirma que não existem “metodologias” da Educação ou da Comunicação, mas conceitos enquanto campo do conhecimento, “definidos por concepções filosóficas e paradigmas que o contextualizam no espaço das intervenções dos grupos humanos”.

Princípios resultantes de luta política somada a fatores culturais com o perfil de um Paulo Freire, de um Mario Kaplún ou de um Hebert de Souza. Soares (20__) ressalta que “os projetos que se definem como educacionais devem avaliar rigorosamente a coerência epistemológica de suas práticas, ou de seus procedimentos, para evitar incoerências, incongruências e desajustes”.

Martirani (2008) afirma que a Educomunicação é responsável pela democratização da comunicação, possibilitando o acesso e compreensão das informações veiculadas. Sendo importante a criação de programas de formação de receptores autônomos e críticos dos processos midiáticos (SCHAUN, 2002).

Nesse contexto, a sociedade da informação deve exercer papel participativo, sendo necessário a “*cyberalfabetização*” para compreender as informações e não somente fazer a leitura das palavras. Uma vez que a leitura crítica da mídia é imprescindível ao exercício da cidadania (CHASSOT, 2006, p. 38).

Consolida-se, a partir do grupo de Estudos do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, entre 1997 e 1999 (FERREIRA; SILVA, 2011). Uma década depois, dada a relevância o curso de Licenciatura em Educomunicação é ofertado pela Universidade de São Paulo. A partir daí, percebemos o aumento de cursos e pesquisas neste campo.

Educomunicação: Disciplina Optativa do IFCE – Campus Acaraú

Após participação no Grupo de Pesquisa – GP de Comunicação e Educação, durante o XXXIX Congresso *INTERCOM*, realizado na Escola de Comunicação e Arte – ECA, na Universidade de São Paulo – USP, em 2016. Surge a ideia da implantação da disciplina optativa de Educomunicação para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Física do Instituto Federal do Ceará – IFCE, *Campus Acaraú*.

A primeira turma foi ofertada no semestre 2016.2 e continua sendo ministrada ininterruptamente. Desde então, percebe-se interesse dos alunos em realizar pesquisas na área, já são: um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de nível superior, três TCCs em andamento de nível superior e dois TCCs em andamento da pós-graduação. Além de publicação e submissão de três artigos em revista, dois capítulos de livro, várias apresentações dos alunos em congressos e encontros acadêmicos sobre o tema, bolsa de pesquisa em dois Programas de Iniciação Científica – PIBIC, além da inserção como área de estudo na Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.

Até o semestre 2018.1, pode-se contabilizar 22 projetos apresentados, abordando temas como educação ambiental, educação sexual, economia criativa, saúde e higiene, entre outros.

A Figura 1 refere-se ao projeto sobre “Reciclagem, reutilização e redução de consumo”, com exibição do curta-metragem animação “A História das Coisas”¹. Após debate, foi proposta realização de um “amigo oculto”, em que a troca de presentes se daria com objetos confeccionados pelos próprios alunos.

Figura 1: Projeto sobre Reutilização e Reciclagem.



Fonte: Discentes (Turma 2017.2).

1 Título original: The Story of Stuff, baseado no livro de mesmo nome da autora Annie Leonard (2007).

Um dos membros afirmou “foi gratificante ter visto os objetos feitos pelos alunos e o interesse em realizar a atividade, mesmo sem contar como nota”. Os mesmo declararam surpresa ao perceberem que os alunos realizaram a atividade com êxito, já que os alunos da escola absorveram os conceitos de sustentabilidade, por meio dos objetos apresentados.

No semestre 2017.1, uma das equipes realizou ação sobre prevenção de acidentes, por meio de gravação de vídeos, onde alunos atuavam simulando diversas situações e finalizavam com dicas de primeiros socorros. Durante o seminário, o grupo afirmou sobre o envolvimento da comunidade escolar.

Após a finalização dos vídeos, a diretoria da escola solicitou aos alunos responsáveis pela execução do projeto, palestra na quadra esportiva sobre o tema e exibição dos vídeos editados pelos alunos. Comprovando que a participação discente e junto à relevância da conscientização de seu papel de protagonistas, contribui para que os discentes deixem de ser vistos apenas como meros espectadores no processo de ensino-aprendizado.

A Figura 2 refere-se a concurso fotográfico com foco na percepção ambiental do espaço urbano, promovido em página do Facebook. O projeto permitiu grande alcance de público devido ao compartilhamento, ultrapassando mais de mil seguidores. Os autores das fotografias também deveriam enviar frases que definissem as imagens: 1 – Esteja em movimento, mas mantenha o equilíbrio!; 2 – “Não existe nada de completamente errado no mundo, mesmo um relógio parado, consegue estar certo duas vezes por dia”, Paulo Coelho; 3 – Pare, repare, respire e seja ecológico!

Figura 2: Projeto “Natureza Urbana”.



Fonte: Discentes (Turma - 2017.1).

Paralelo a esse, também foi realizado concurso fotográfico com temática para a conservação e informação sobre o ecossistema manguezal. Com intuito de instigar os alunos dos diversos cursos do IFCE *campus* Acaraú sobre as “Ações naturais e antrópicas no Ecossistema Manguezal e importância socioeconômica”. Os participantes deveriam selecionar imagens a serem utilizadas como recurso comunicativo, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, aplicada a Educação Ambiental como formação acadêmica crítica e criativa promovida pelos discentes.

Os participantes, por meio das imagens captadas apresentaram percepções significativas e interessantes sobre manguezal, retratadas com fineza e criticidade em todas as temáticas. O ensino se efetivou pelo elo entre fotografia e educa-

ção, gerando apropriação da realidade local. A seguir, as fotos vencedoras em cada categoria. A figura 3 traz a temática “Riqueza Biológica do Manguezal”

Figura 3 – Vencedora da temática “Riqueza Biológica e Manguezal”.



Fonte: Santos (2017).

A imagem mostra a riqueza de diversidade e beleza do ecossistema manguezal, leva ao observador da amostra a reflexão sobre a importância da preservação. A figura 4 aborda a categoria “Ações antrópicas negativas ao Manguezal”.

Figura 4 – Vencedor da temática “Ações antrópicas negativas ao Manguezal”.



Fonte: Furtado (2017).

Ao contrário da anterior, o participante exibe a degradação do sistema, muitas vezes praticadas pela falta de conhecimento e fiscalização. A imagem pode ser utilizada como forma de prevenir e diminuir o aumento e continuidade destas ações. Por fim, a figura 5, exibe a vencedora na temática “Valor Social e Econômico que provém do Ecossistema Manguezal”, que exibe como o manguezal pode está inserido para a atividade econômica desde que seja realizado de modo sustentável. Com registro do esforço desenvolvido pela marisqueira para retirar sustento, que presenteada com seus “búzios”, “sororos” e até “caranguejos”, agradece à natureza por estas dádivas.

Figura 5 – Campeã da temática “Valor Social e Econômico que provém do Ecossistema Manguezal”.



Fonte: SILVA (2017).

As fotografias vencedoras foram escolhidas pela comunidade acadêmica do IFCE, representada pelos professores, técnicos e estudantes, durante exposição no átrio do Campus de Acaraú, na entrada principal dos blocos do campus. Conforme mostra a figura 6.

Figura 6 – Exposição de Fotografias da amostra: “Ações naturais e antrópicas no Ecossistema Manguezal e importância socioeconômica”.



Fonte: Alunos (2017).

Os participantes trouxeram percepções significativas e interessantes sobre o manguezal, que foram retratadas com fineza e criticidade em todas as temáticas. Logo os vencedores assim fizeram plenamente. Neste sentido, o concurso fotográfico se apresentou como educação social, que assim contribuiu à ação de pensar dos sujeitos e levando-os a questionar o real (BRASIL, 2008).

Percebeu-se que o processo educativo ocorreu, pois a interação dialética entre indivíduos e realidade, desperta capacidades intelectuais e discernimento social (BRASIL, 2008).

Este trabalho reforçou que há um paralelo entre fotografia e educação. A fotografia não é um material meramente ilustrativo, mas demonstra uma leitura da realidade e interpretação do registro, se tornando fonte didática (CAMPANHOLI, 2014).

No semestre 2016.2, uma equipe propôs a produção de *fanzine*, que estimulou a conscientização sobre importância da água. A direção da escola de ensino médio apoiou o trabalho possibilitando a interação dos docentes, discentes e demais profissionais. Devido ao grande número de participantes a equipe con-

tou com a participação de alunos do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*.

A finalização do projeto coincidiu com o mês de conscientização da importância da água e como a escola estava promovendo evento para o dia 22 de março, solicitou aos alunos da disciplina de Educomunicação participarem da programação com palestra aos demais alunos e professores na quadra esportiva da escola. Ao final do evento, houve distribuição do material produzido.

Os alunos afirmaram que foi gratificante repassarem o conteúdo aprendido aos colegas que não participaram da atividade. Consta-se, assim, a relevância em despertar o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizado como colaborador e construtor do conhecimento. Ao contrário, do modelo de educação convencional, em que o aluno senta-se em filas e deve estar atento ao que o docente explica, sem argumentar. Essa falta de interação pode ser um dos fatores de desinteresse dos alunos a não participarem de forma ativa, distraíndo-se e prejudicar a assimilação de conteúdos.

Em 2017, o projeto é adaptado para trabalho de conclusão de curso, por um discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em que, abordou-se sobre ações de Educomunicação Ambiental. A Figura 7 exibe slide da apresentação de TCC, com fotos do processo de criação de *fanzine* e produção da foto-novela.

Figura 7: Projeto de Educomunicação Ambiental.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observação da sala de aula

IMAGEM IV – ILUSTRAÇÕES DOS FANZINES

O Que é isso importante?
Meio ambiente é o conjunto de seres vivos e não vivos, e o conjunto de atividades biológicas que formam a biosfera. Não são apenas os seres vivos, mas também a interação entre eles e o ambiente natural que os rodeia.

Tramos mais a escola mais limpa

Que seja mais responsável com o ambiente e com a natureza.

Do tempo para as crianças não pode ser desperdiçado. É preciso aproveitar o tempo com sabedoria.

Escreva bem as mensagens e não esqueça de colocar as datas.

Quando a última criança for desobediência o último punir for morto e o último não ser punido é que o homem pensará que não pode cometer crimes!!

com pesquisas coletadas que dizem sobre a educação

FONTE: Produção do próprio autor. (2017).

Fonte: Apresentação de TCC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2017).

Durante a aplicação as pesquisas, o discente percebeu o envolvimento e interação dos alunos das turmas envolvidas. Durante a apresentação do TCC para a banca examinadora, citou o caso de um aluno que sempre dormia na sala durante a explicação do docente, porém durante as palestras sobre Educomunicação Ambiental, mostrava pequeno interesse. Entretanto, na exibição da foto-novela, esse mostrou total interesse, participando até mesmo da discussão. Os docentes do IFCE – *Campus Acaraú* que participaram da banca, do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, ambos mostraram-se interessados em conhecer mais sobre a Educomunicação. Inclusive, um dos membros afirmou que utilizaria a foto-novela como avaliação de disciplina no semestre seguinte. Destaca-se que este aluno foi o único a possuir conhecimento sobre Educomunicação, já que atuou em projeto de organização não governamental – ONG, no município de Acaraú. Inclusive, após a oferta da disciplina, o discente decidiu alterar o objeto de pesquisa de TCC. Após egresso, o mesmo criou empresa de consultoria para desenvolver trabalhos de Educomunicação, não apenas no município, mas em outros Estados.

Percebe-se, assim, que aos poucos esta ciência ganha espaço e instiga pesquisadores a estudar e contribuir para afirmar a eficácia e importância da Educomunicação para a democratização do ensino e desenvolvimento do censo crítico, com a formação de cidadãos aptos a pensar e refletir sobre as questões cotidianas.

Considerações Finais

A interação entre docentes e discentes, por meio da troca de conhecimento, por meio da horizontalização do ensino e o estabelecimento da associação da teoria à prática, comparando as experiências do cotidiano torna o processo de ensino-aprendizado divertido e estimula a busca outros conhecimentos sobre o assunto. Além disso, dependendo do meio de comunicação e da linguagem utilizada permite o entendimento e compreensão por diversos grupos sociais e níveis educacionais.

Os projetos aplicados nas escolas provocaram reflexões aos membros da equipe, alunos, docentes e dirigentes, deparando-se com comportamentos dife-

rentes do habitual praticado em sala de aula. As atividades educacionais estimulam o sujeito participativo, autônomo e capaz de complementar o conteúdo, por meio da criação de peças, como fotonovelas, *fanzines*, jornais humanos, entre outros, amplia a interação escola e comunidade.

O estudo também pode servir de referencial bibliográfico a novas pesquisas, discussões, projetos e estudos sobre o tema. A fim de que outras instituições e docentes possam se inspirar e aplicar atividades semelhantes de acordo com o perfil e vivência do discente. Afirmando-a como campo dialógico, crítico-criativo provedor da cidadania, sendo relevante a participação de todos os agentes envolvidos, desde escola, comunidade e poder público.

Referências

ALMEIDA, Ligia Beatriz. Carvalho de. Educomunicação: o pensamento latino-americano sobre educação para a mídia e a produção literária nacional sobre o tema. ResearchGate. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320394592>. Acesso em: 20 jul 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 14, n. 3, p.19-28, set. 2009. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579>. Acesso em: 03 jul 2018.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação? Campinas: Autores Associados, 2005.

BÔAS, Bruno Villas. IBGE: 94,2% dos brasileiros usam internet para trocar textos e imagens. Valor Econômico, 2018. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/brasil/5337837/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens>>. Acesso em: 16 jun 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em Acesso em: 09 out. 2014.

_____. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais. Ministério da Educação, 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em 22 jan. 2015.

BUCKINGHAM, David. Media education: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

_____. After the death childhood: Growing up in the age of electronic media. Cambridge, England: Polity Press, 2000.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FEDOROV, Alexander. On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO IFAP, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001828/182858e.pdf>. Acesso em: 18 jul 2018.

FÍGARO, Roseli Aparecida. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 17, p.37-42, abr. 2000. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36895>. Acesso em: 02 jul 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LIMA, Carlos Alberto Mendes et al (Org.). Gestão de Projetos Educomunicativos: Programa nas Ondas do Rádio. 2012. Secretaria Municipal de Educação de SP. Disponível em: http://portal-sme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/educom/Documentos/Midiateca/Conteudo/Formato Apresentaçao/Gestao de projetos/GESTÃO_AULA4_APRESENTAÇÃO.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

LUSTOSA, W. E. A. M; SOUZA, F. C. S. As licenciaturas nos Institutos Federais: a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. 2015. Anais do III Colóquio Nacional – Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-201.pdf>. Acesso em: 29 set 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2001.

MARTIRANI, Laura Alves. Comunicação, Educação e Sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Socioambiental. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31., 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MORAN, José Manoel. Leituras dos meios de comunicação. São Paulo: Pancast, 1993.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, seus procedimentos e metodologias. 20___. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducunicacao/texto,2,46,231>. Acesso: 23 jul 2018.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: Revista Comunicação e educação, São Paulo, ano VII, n. 19, set/dez. 2000, p. 12-31.

SOUZA, Jucicleide Gomes da Silva; SANTOS, Roberto Lima; CHAVES, Luiz Cláudio Cardozo; ALMEIDA, Elinei Araújo de. A educomunicação como instrumento mediador da educação ambiental: Uma análise da expressividade da temática. 2010. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/4125.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

Sobre as autoras

Amaurícia Lopes Rocha Brandao - Professor efetivo da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer do Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Acaraú. Coordenadora do Curso Técnico Subsequente de Eventos. Mestre em Gestão de Negócios Turísticos pela UECE. Especialista em Turismo e Meio Ambiente (UECE). Graduada em Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Integrada do Ceará (2008) e graduação em Gestão de Empreendimentos Turísticos (CEFET). Publicações e projetos de extensão e pesquisa em turismo, cultura, comunicação, eventos e educomunicação.

Marcelle Tácita de Oliveira Gomes - Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Paulista (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Atualmente bolsista de iniciação a docência-PIBIC. Participou durante 1 (um) ano do Projeto Histórias e Estórias de Acaraú. Atualmente atua como professora de línguas, Física e Ciências da natureza na rede estadual de ensino.

Pesquisa e práxis em unificação no DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Céres Santos
Edilane Carvalho Teles
Elis Rejane Santana da Silva

Introdução

O presente estudo apresenta dados de uma pesquisa quantiqualitativa sobre a unificação, como componente curricular específico, no Curso de graduação de Jornalismo em Múltiplos Meios, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro/BA. A pesquisa, desenvolvida em todos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) do curso no período de 2007.2 a 2017.2, integra os esforços empreendidos para a criação e fomento de um centro e/ou laboratório de Estudos, com vistas a potencializar as ações que promovam o diálogo entre os percursos e processos de investigação e práxis dos cursos de Pedagogia e Jornalismo.

Assim, contribui para a elaboração de estratégias a serem desenvolvidas, para incrementar a continuidade das pesquisas e projetos implementados no con-

texto e região do Sertão do São Francisco, na perspectiva de adoção de políticas públicas que garantam a inclusão e continuidade das ações e imbricamento dos campos Educação e Comunicação.

Nesse sentido, esse estudo sistematiza os percursos de investigação e formação, fazendo um mapeamento dos registros dos TCC's no curso de Jornalismo. Mas, antes de apresentar e analisar os dados resultantes da pesquisa, consideramos ser importante tratar do conceito que alicerça a disciplina denominada de Comunicação e Educação, no curso, criada em 2003.2, cuja matriz curricular ofertava, *a priori*, dois componentes curriculares: Comunicação e Educação I e Comunicação e Educação II, nos 4º e 5º semestres. Quando da reforma do fluxograma, em 2013, este aspecto da formação foi reduzido a uma disciplina, que passou a ser ofertada, apenas, no 3º semestre da graduação.

A disciplina está alicerçada no conceito proposto pelas investigações científicas do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) a partir de pesquisas de Soares (2011a; 2011b), associado a outras experiências iniciadas desde 1930, como, por exemplo, nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina (IDEM), esta última, com os estudos de Martín-Barbero (2014), Káplun (1985) e Freire (1996), co-responsáveis por uma visão crítica da associação da Comunicação e Educação numa perspectiva cidadã e democrática.

Em síntese, a proposta de formação corrobora com a proposição paradigmática de unificação, que Soares (2011a; 2011b) define como um novo campo do conhecimento, emergente, em processo permanente de construção e mediação sociais e que “apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, em especial, da infância e da juventude”. (IDEM, 2011a, p. 15).

A seguir, destacamos os entendimentos conceituais do componente e a relação instaurada com os dados de acessos às TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), assim como, os TCC's defendidos, que servem de referência para futuras investigações.

Educom e a ação educativa/comunicativa

Essa interface dialógica entre os campos Comunicação e Educação emerge basicamente, de dois princípios: um que parte da ideia de que educação só é praticável “enquanto ‘ação comunicativa’, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos modos de formação do ser humano”. (IBIDEM, 2011a, p.17).

Nesse caso a ação educativa/comunicativa tem uma função dialógica, que se opõe às práticas pedagógicas e formativas, como ‘educação bancária’ (FREIRE, 1996), um modelo verticalizado de transmissão de conhecimentos. O outro princípio, (SOARES, 2011a, p.17) entende que a comunicação “enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentido – é em si, uma ação educativa”. Nesse sentido,

Como consequência defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, medida pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade e o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos de unificação”. (IDEM, 2011a, p.17).

Observa-se que a proposta não limita seu alcance nem a educação formal, nem a apropriação das TIC, mas privilegia e estimula o uso dos recursos de comunicação para ampliar os diálogos educativos e sociais e, ainda, “para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos unicativos legitimados por criatividade e coerência epistemológica” (IBIDEM, 2011a, p.19). Em síntese, para Messias (2017, p.89) observa o sujeito social,

[...] em sua fase de formação cognitiva inicial, lançando-o como passível de protagonizar as próprias ações comunicativas e, dessa

forma, compreender com suficiência as regras e os protocolos que fazem dos meios de comunicação parte norteadora de dominação cultural pelo consumo. Uma audiência crítica, protagonista nos processos comunicativos, sinaliza, nessa perspectiva, para uma sociedade menos exposta aos ritos da hegemonia plena e, consequentemente, com possibilidades maiores de reduzir as desigualdades.

Essa sociedade preconizada pela unificação é destacada, por Gomes (2014, p.85) como sendo

[...] a velha utopia dos unificadores, de conseguir, por um lado, uma percepção eventualmente crítica das audiências ante as mensagens dos meios de comunicação de massa tradicionais e, por outro, e principalmente, a criação própria de produtos audiovisuais diferentes, que sejam, por sua vez, os insumos para novas interlocuções com todas as partes envolvidas perante as telas.

Em suma, entendemos que a Educom se constitui como um campo emergente do conhecimento, resultante da interface entre os tradicionais campos da Educação e Comunicação. Que é um caminho em processo de reconstrução, renovação e recriação das práticas sociais dirigidas para ampliar as condições de expressão humana. Surge da observação das construções e ações sociais, muitas realizadas pelos movimentos sociais populares em espaços formais, não formais e informais. Tem um perfil democrático e crítico das produções comunicacionais dos meios tradicionais e hegemônicos de Comunicação e propõe, com o apoio das TIC, a criação de produtos midiáticos e educativos por qualquer cidadão/cidadã. Daí o seu viés revolucionário, utópico e polêmico, pois transita nas tênues fronteiras tanto da prática e dos conteúdos da educação para os meios, como no uso da mídia como recurso didático ou material de ensino (mídia educacional). Nesse caso, conforme distingue Buckingham (2012, p.43),

Entusiastas dos novos meios de comunicação tipicamente alegam que as novas mídias exigem uma orientação completamente diferente no tocante à informação, além de outra fenomenologia de

uso, outra política de conhecimento e um modo de aprendizagem diferente. Se for assim, isso potencialmente tem implicações de longo alcance para a pedagogia – e não somente sobre o que ensinamos, mas também, sobre *como* ensinamos.

Santos, Teles e Silva (2017) observam sobre o impacto que as TIC têm promovido no modelo pedagógico tradicional e os desafios que os/as professores/as têm na atualidade para a apropriação e adoção não só das TIC nas ações educativas mas, principalmente, na revisão crítica *sobre* e *com* os meios de comunicação. Essa provocação, inclusive, é pulsante nas práticas unicativas pois, como destaca Martín-Barbero (2014, p. 121-122),

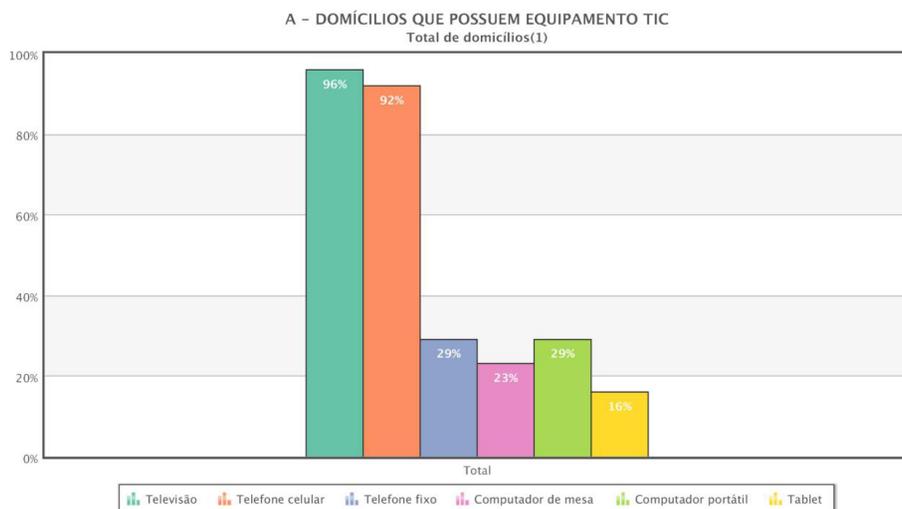
A educação já não é concebível a partir de um *modelo de comunicação escolar* que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes uma era *informacional* na qual “a idade para aprender são todas”, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios e, especialmente a internet. Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua, isto é, sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo: o trabalho e o lazer, o escritório e a casa, a saúde e a velhice.

Nessa reordenação dos processos que remete a outras proposições, inclusive, de reengenharia das estruturas e formatos até então defendidos, não é possível manter-se apático às mudanças provocadas pelas TIC entre as crianças, os jovens, os adultos e os idosos, não só nas narrativas orais, mas também, como aponta Martín-Barbero (2014) sobre o descentramento na apreensão da informação e conhecimentos antes centrada no livro. Agora, com a hipertextualidade, a qual, como afirma Varisco (1995) é um construto da mente e ação humana, que ressoam nos discursos e percursos que envolvem também a tecnologia pensada para as elaborações didáticas, cabe refletir que

São mudanças que não vêm substituir o livro, mas retirá-lo de sua centralidade ordenadora das etapas e modos de saber que a estrutura-livro havia imposto não só à escrita e à leitura, mas também

ao modelo inteiro de aprendizagem: linearidade sequencial da esquerda para a direita, tanto física como mental e verticalidade, de cima para baixo, tanto espacial como simbólica. (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 81).

Por outro lado, as alterações, com as quais as práticas unicativas devem se envolver, carregam grandes contradições sociais e econômicas, sendo uma delas o acesso às TIC, tanto no ambiente familiar como no escolar. E em sociedades, como a brasileira, marcadas por exclusões históricas, alicerçadas em diversos fatores como os de classe, raça, gênero, entre outros, impedem um acesso democrático às tecnologias. Pesquisa realizada sobre o uso destas nos domicílios brasileiros (TIC DOMICÍLIOS 2017), desenvolvida pela Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)¹, aponta para uma realidade complexa e excludente:



Total de domicílios (1) Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMICÍLIOS 2017.

Fonte: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)

1 O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br).

Os dados apontam, por exemplo, que apenas 29% da população brasileira que segundo o Instituto Brasileiro e Geográfico (IBGE) era de quase 210 milhões de habitantes, tinha computador portátil em casa. Já o computador de mesa, o índice era menor: 23%. Ou seja, a maioria dos acessos às redes sociais digitais, ocorrem, via telefone celular, aparelho que 92% dos/as brasileiros/as possuem. Nesse sentido, fica evidenciada a afirmação de Buckingham (2012, p.55) ao destacar que,

As novas mídias oferecem também novas oportunidades de participação de comunicação criativa e de geração de conteúdo, pelo menos para pessoas e em contextos específicos poderosos. No entanto, as competências necessárias para abraçar essas oportunidades não são igualmente distribuídas entre as pessoas e não surgem, simplesmente, porque elas têm acesso à tecnologia. Igualmente, é errado presumir que a participação, por si só, é sempre uma coisa positiva ou necessariamente democrática, contra cultural ou emancipadora. A produção criativa pode ser um poderoso meio de aprendizagem, seja envolvendo vários tipos de *remix*, a apropriação e a adaptação de textos existentes ou a criação de textos completamente novos – ou ainda, simplesmente explorando o potencial para comunicação em rede. No entanto, tudo isso necessita reflexão crítica e precisa ser combinado com análise crítica, embora a busca de como aconteceria essa combinação seja verdadeiramente difícil.

Os dados da pesquisa

Esse estudo foi realizado no primeiro semestre de 2018, para identificar o grau de preferência da unificação como percurso de investigação para finalização do curso e perspectiva profissional futura. Os dados foram apurados desde a primeira turma concluinte (2007.1) até o último ano de 2017.2. Assim foram totalizados 21 semestres e 244 TCC's, de um total de 289 estudantes².

2 Até 2016 o curso oportunizava a apresentação de TCC por mais de um/a estudante.

A pesquisa incluiu o item gênero e identificou que de 289 estudantes formandos/as, 197 foram mulheres e 92, homens. Evidenciando que a maioria dos/as concluintes do curso de Jornalismo é do sexo feminino. Do total de 244 TCC's apenas 10 foram de temas de Educom, o que representa menos de 5% do total.

Tabela 1. Total de TCC's no Curso de Jornalismo em Multimeios/UNEB

2007.2	F	M	2008.1	F	M	2008.2	F	M	2009.1	F	M
27	19	8	2	1	1	29	23	6	3	0	3
2009.2	F	M	2010.1	F	M	2010.2	F	M	2011.1	F	M
25	19	6	6	5	1	24	15	9	2	1	1
2011.2	F	M	2012.1	F	M	2012.2	F	M	2013.1	F	M
38	19	19	3	3	0	3	3	0	3	2	1
2013.2	F	M	2014.1	F	M	2014.2	F	M	2015.1	F	M
18	12	6	24	18	6	24	28	6	5	4	1
2015.2	F	M	2016.1	F	M	2017.1	F	M	2017.2	F	M
27	20	7	6	4	2	19	12	7	13	7	6

Fonte: Dados levantados pela pesquisa (2018)

Dos 10 TCC's sobre Educom, 50% envolveram ações para a criação de rádios, como, por exemplo, rádio escolas e comunitárias, inclusive em assentamento do Movimentos dos Sem Terra (MST) e em uma comunidade quilombola. Já a monografia de Pedroza (2014.2), fez um "Mapeamento das ações nas escolas públicas de Juazeiro/BA" e tem servido de referência para estudos sobre a Educom no Sertão do São Francisco.

Tabela 2. Nome dos/as alunos/as e dos TCC's em Educom

Nome do(a) aluno(a)	Título do TCC	Ano
Helen Campos Barbosa	A magia do rádio: minhas histórias e as dos outros sobre programações infantis em Feira de Santana e Juazeiro-BA	2007.2
Raphael Leal Rodrigues	no IRPAA	2007.2
Luzicleide F. dos Santos, Jaqueline do N. Silva e Michele R. de Albuquerque	Criação de uma Rádio Escola no Colégio Militar	2008.2
Paulo Victor Melo	Projeto de Radcom com jovens do assentamento Vale da Conquista (Sobradinho/BA)	2008.2
Karine Pereira da Silva	Instalação de uma Radcom no Quilombo de Tijuacu/BA	2009.2
Daianne Maiara S. Pereira	Radcom no Colégio Modelo Luiz Eduardo	2010.2
Paulo César Pedroza	Mapeamento das ações de nas escolas públicas de Juazeiro/BA	2014.2
Aparecida Débora S. Pereira e Elaine de Menezes Simões	Práticas unicativas com o celular	2015.2
Etelvir J. dos Santos	Produção de um programa de rádio por um grupo de jovens moradores do Brejo do Tamanduá, próximo a Campo Formoso/BA	2017.2
Paulo Sérgio do N. Costa	Experiência unicativa com leitura crítica da mídia	2017.2

Fonte: Dados levantados pela pesquisa (2018)

A tabela a seguir evidencia não só a baixa escolha do tema para os TCC's, no curso de Jornalismo como também, a alternância nas escolhas, por semestre. A pesquisa demonstra que o tema foi preterido por um longo período de sete semestres, de 2011.1 a 2014.1.

Tabela 3. Total de TCC's por semestre

	ANO/SEMESTRE	TOTAL		ANO/SEMESTRE	TOTAL
1	2007.2	02	11	2012.2	00
2	2008.1	00	12	2013.1	00
3	2008.2	02	13	2013.2	00

4	2009.1	00	14	2014.1	00
5	2009.2	01	15	2014.2	01
6	2010.1	00	16	2015.1	00
7	2010.2	01	17	2015.2	01
8	2011.1	00	18	2016.1	00
9	2011.2	00	19	2016.2	00
10	2012.1	00	20	2017.1	00
			21	2017.2	02
TOTAL GERAL			10		

Fonte: Dados levantados pela pesquisa (2018)

Os dados apontam para um cenário de baixa aceitação da unificação como área e/ou campo emergente de interesse de pesquisa na graduação de Jornalismo em Multimeios. No entanto, esses dados devem servir de provocação para a elaboração de estratégias voltadas para a promoção da unificação no Sertão do São Francisco. Pois, apesar de pouca incidência na escolha dos/as graduandos/as, existe uma contínua busca no campo da pesquisa e de práticas pontuais docentes e discentes, ampliada para a formação *stricto sensu*.

Este estudo quer ser uma provocação e convite à investigação/ação ao DCH III, que opta por um viés formativo que dialoga com a formação e as práticas unicativas, nos cursos de Jornalismo, com em Pedagogia, este último não contemplado pela presente pesquisa. Pois, se houve (e ainda há) a interpretação e entendimento dos/as sujeitos/as sobre a relevância deste aspecto para a formação inicial, mesmo reduzido na matriz para um componente curricular, faz-se necessária a elaboração de ações pelo curso e sujeitos/as que o promove, uma maior evidência das suas possibilidades, uma vez que não entra somente como uma possibilidade profissional, bem como um paradigma educativo/comunicativo, de transformação do mundo com a participação cidadã dos/as sujeitos/as protagonistas, nas produções e no desvelar dos meios de comunicação e processos difusos por estes.

Iniciativas para novas/outras ações de fortalecimento do campo

Nesse trabalho vamos citar, apenas duas ações realizadas e que têm servido de estímulo à instituição: o TCC de Pedroza (2015), mapeou as intervenções na

área, incluindo 59 escolas públicas – municipal e estadual – localizadas na zona urbana de Juazeiro/BA e, a iniciativa pioneira de estudante de Jornalismo em Múltiplos Meios da UNEB, Braga³ (2017), que propôs a reativação da rádio-escola do Colégio Estadual Mizael Aguilar Silva (Juazeiro/BA), na disciplina Estágio Supervisionado, em 2017.2, que em 2018.2 tornou-se seu objeto de TCC.

Pedroza (2015), constatou que, do total de escolas investigadas, somente seis escolas públicas desenvolviam alguma atividade de comunicação. Em 2014, quatro delas pelo Programa Mais Educação (PME) e duas por meio Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos do Governo Federal. Também informou que 16 estabelecimentos de ensino estavam com projetos de unificação inativos, decorrentes da falta de pessoal qualificado e do fim dos recursos do PME. Destacou ainda que (IDEM, 2015, p.1) considera esse cenário preocupante uma vez que o Brasil já possui legislação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que atestam “a comunicação como campo essencial e imprescindível ao processo educativo”.

Apesar do quadro crítico esboçado na pesquisa de Pedroza (IBIDEM), por exemplo, ele aponta a carência de profissionais habilitados para atuar com unificação na rede formal de ensino, como uma das principais causas para as ausências de projetos. Nesse sentido, o centro e/ou laboratório de Estudos em , já previu a oferta de curso de extensão para, principalmente, professores/as que já atuam na rede pública de Educação.

A escolha da estudante Braga (2018), em reativar a rádio escola do Colégio Estadual Mizael Aguilar Silva (Juazeiro/BA), é pioneira e ocorreu na disciplina Estágio Supervisionado, onde cada estudante podia escolher a área em que deseja desenvolver a sua ação. Braga informa⁴, que o projeto foi interrompido, principalmente, por falta de professores/as dispostos/a a dar continuidade a ação, já que os/as estudantes concluem o Ensino Médio e novos/as unificadores/as não são formados/as para dar continuidade. Além desse critério e como o

3 Pesquisa realizada por Beatriz de Oliveira Braga no Estágio Supervisionado no Curso de Jornalismo em Múltiplos Meios do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, semestre letivo de 2017.2.

4 Entrevista concedida a Céres Santos em 21.09.2018.

estágio deve ser supervisionado por uma jornalista, Braga optou por reativar a rádio-escola, já que o estabelecimento de ensino tem uma professora que também é jornalista.

Apesar disso, observamos mais uma vez ações unicativas que são interrompidas pela lacuna existente na formação de profissionais qualificados/as e, além disso, a problemática das TIC e mídias nas escolas que, ao que parece, aguardam proposições menos pontuais e mais efetivas, uma vez que, o distanciamento perceptível nas práticas pedagógicas é notável, principalmente no que se refere aos aparatos tecnológicos e comunicacionais. Assim, sinalizamos como uma primeira ação de fomento, a formação inicial (nas graduações) e continuada (âmbito profissional) dos/as sujeitos/as com a proposta e paradigma.

Conforme informou Braga (IDEM), o grupo de estudantes que retomou o projeto de rádio-escola foi formado por 11 estudantes, dos ensinos Fundamental e Médio, que não tinham tido, até então, nenhum contato com a linguagem radiofônica. Por conta disso, Braga reformulou o projeto, inserindo oficinas teóricas e práticas sobre radiodifusão. Também promoveu discussões sobre os temas que o grupo queria desenvolver. A escolha foi por questões que envolvem o cotidiano dos/as estudantes no ambiente escolar, como *bullying* e meio ambiente.

A graduanda salientou que o grupo teve alguns problemas: dificuldades de expressão verbal e argumentação sobre as temáticas escolhidas, cujas causas podem ser variadas, como, por exemplo, a baixa autoestima, a falta de atividades que estimulem a fala em público e a verbalização de opinião própria sobre a realidade do país, envolvendo temas diversos e de ordem social, político, econômico e educacional. Essas questões deverão fazer parte do levantamento que o centro e/ou laboratório de Estudos produzirá sobre a realidade da unificação no Sertão do São Francisco.

Reestruturação do Núcleo e a Criação do Centro de Estudos

A discussão de reestruturação dos estudos, pesquisas e práticas do DCH III, nos dois cursos, tem mais de uma década e tem sido provocada pelos/as docentes e discentes. Com vistas à superação das lacunas compreendidas, a proposta é

a (re)organização dos grupos de trabalhos, envolvendo docentes, discentes e demais interessados, como professores da educação básica da região, como um convite à participação das pesquisas e práticas a serem implementadas. Nesta perspectiva, algumas ações já veem ocorrendo, como reuniões mensais, participação em eventos dos/as pesquisadores/as envolvidos/as e um acompanhamento das formações e projetos realizados nas graduações.

Como é de compreensão que o viés de formação e atuação profissional é de escolha do/a discente (pesquisador/a e profissional), as medidas buscam ainda, partir de uma demanda do contexto para o entendimento e, portanto, inclusão, nunca de obrigação como percurso, mas como uma das possibilidades de escolha, de seu potencial educativo/comunicativo/unicativo. Para tanto, o grupo do DCH III define como ementa (2016)⁵:

Concepções filosóficas e epistemológicas nos/dos usos e interações das mídias e tecnologias nas formações de Pedagogia e Comunicação Social, em proposições teórico-metodológicas de formação em espaços formais, não-formais e informais com a proposta de unificação; abordagem e campos da inter-relação da educação e comunicação / comunicação e educação; unificação, pesquisa, práxis e extensão; media literacy; Mídia-educação; relação das diversas proposições com as mídias e tecnologias com as abordagens definidas como percursos, paradigmas e campos e a Educação contextualizada para a convivência com o semiárido; Campo de investigação para o estágio curricular supervisionado e o TCC dos cursos.

Assim, desde 2016, ao elaborar uma proposição de ementa, a discussão é de que não se trata de uma área de uma das formações, mas de uma necessidade da sociedade, de interpretação e entendimentos dos processos comunicacionais e dos *médium* que interagem continuamente, sendo, portanto, necessária sua presença nas formações.

5 Proposta elaborada e defendida pelo grupo nas reuniões do núcleo de no Departamento.

No contexto de realização dos cursos, ainda são perceptíveis duas direções nas matrizes curriculares dos dois cursos: o de Jornalismo, o componente curricular é denominado “*Comunicação e Educação*” e em Pedagogia, “*Educação e Comunicação*”. Os termos postos diversamente, teriam escopos diversos? A experiência tem nos mostrado, que a formação em ambos os cursos precisam de melhor delimitação com relação a área em destaque, pois, se trata-se de um aspecto direcionado à ambos e , portanto, deveriam seguir o percurso “*consensual no encontro e interface*”, pois como afirmado no início deste estudo, o currículo corrobora com a perspectiva do NCE e estudos de Soares (2011). Assim, trata-se de um estudo em processo, aberto a novas/outras estruturas e reformulações, construídas no/com o grupo.

Os processos implementados para a superação da “lacuna” observada contemplam, por exemplo, a:

- Ampliação das publicações no departamento sobre as pesquisas realizadas;
- Estudos que possibilitem esclarecer as conceituações defendidas por docentes e discentes sobre mídia-educação, tecnologias na/para a educação e unificação;
- (Re)conhecimento das ações do centro e núcleo de estudos; Propostas diversas, pois o primeiro se trata de uma proposta maior, ou seja, envolvem os dois cursos de graduação com suas especificidades de campo com a emergência e diálogo com outro: a , enquanto o segundo está relacionado ao um estudo mais pontual;

Considerações Finais

A pesquisa nos TCC's do curso de Jornalismo em Múltiplos Meios do DCH III/UNEB, pontua e destaca aspectos relevantes na formação dos/as profissionais e aponta para a urgência de intervenções que alterem a atual realidade, daí a importância da criação de um centro e/ou laboratório de Estudos em Educom neste departamento.

A inegável significância da Educom, um campo que emerge como uma das possibilidades de formação, mas que evidencia como dificuldades, o pouco enten-

dimento dos conceitos e metodologias com a área e, por isso, o distanciamento e destempos, entre contexto social e formação.

Destacamos mesmo que neste estudo não apareça enquanto dado quantitativo da pesquisa, a articulação entre os campos e conseqüentemente, dos cursos para o fomento e realização e continuidade dos projetos, pois realizá-los no Estágio Supervisando ou nas pesquisas de TCC não têm sido suficientes para sua ampliação e incidência no campo profissional.

Por fim, a crença de que uma caracterização mais definida de um grupo de estudos, pesquisa e extensão em unificação cuja formulação/instituição é necessária para (re)pensar os passos dados até o momento, seja na formação inicial (graduações e formações em nível de extensão), na formação continuada (profissionais que tiveram formações na área), bem como, na elaboração e promoção de políticas públicas que compreendam a comunicação como um direito na educação.

Referências

BUCKINGHAM, David. Precisamos de educação para os meios. In: Realmente precisamos de educação para os meios. *Comunicação e Educação*. Revista do curso Gestão da Comunicação. Ano XVII – no 2. Jul/dez, 2012, p.41-60).

CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMICÍLIOS 2017* Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM. Acesso em: 22.09.2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática Educativa. 25 Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GOMEZ, Orozco Guillermo. *Unificação, recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. Editora Paulinas, 2014.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas>. Acessi em: 22.09.2018.

KAPLUN, Mario. *El comunicador popular*. Equador: Coleccion Intiyan, Ediciones CIESPAL, 1985.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *A comunicação na educação*. Editora Contexto, 2014.

MESSIAS, Claudio. A audiência protagonista e os pressupostos da unificação: reflexões epistemológicas In: Nagamini, Eliana. Goes, Ana Luisa Zaniboji (Orgs.) *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação*. Série Comunicação e Educação. Editora Editus- UESC, 2017, p.87-9100.

PEDROZA, Paulo Cezar. *Mapeamento das ações de nas Escolas Públicas de Juazeiro/BA*. Monografia de conclusão de curso. Curso de Jornalismo, Departamento de Ciências Humanas, Campus III. Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SANTOS, Céres, TELES, Edilane Carvalho, e SILVA, Francisco de Assis. unificação nas graduações de Pedagogia e Jornalismo: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), In: Nagamini, Eliana. Goes, Ana Luisa Zaniboji (Orgs.) *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação*. Série Comunicação e Educação. Editora Editus- UESC, 2017, p, 193-210.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Unificação, o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011a.

_____. unificação: um campo de mediações, In: CITELLI, Adílson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). *Unificação construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011b. p.13-29.

UNEB. *Dados sobre o curso de Comunicação Social, Jornalismo em Múltiplos Meios*. Disponível em: <http://www.Uneb.br/juazeiro/dch/comunicacao-social-jm/sobre/>. Acesso em: 18 jun. 2016.

VARISCO, Bianca Maria. Alle radici dell'ipertesimalità. In: CALVANI, Antonio e VARISCO, Bianca M. (A cura di). *Costruire/decostruire significati*. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi. Padova, Italia: CLEUP (Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova), 1995.

Sobre as autoras

Céres Santos - Discente do Curso de Doutorado Interinstitucional (Dinter) entre o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Jornalista e docente no curso de Jornalismo em Múltiplos Meios da UNEB. E-mail: ceresantos3@gmail.com.

Edilane Carvalho Teles - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. E-mail: edilaneledes@hotmail.com.

Elis Rejane Santana da Silva - Docente do curso de Pedagogia (Núcleo de Educação e Comunicação) do Departamento de Ciências Humanas, 3 Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Comunicação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/ USP) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: elissseco@gmail.com

A Educomunicação como percurso metodológico da educação midiática e tecnológica do pedagogo

Céres Marisa Santos
Edilane Carvalho Teles
Elis Rejane Santana da Silva

Introdução

Promover a formação inicial do pedagogo num contexto midiático e tecnológico tem se configurado num dos maiores desafios nos dias de hoje. Há décadas temos discutido a inclusão das mídias e e TIC's na escola (em todos os segmentos de ensino) e sala de aula e, desde então, muitas proposições foram implementadas, como, por exemplo, as tecnologias na educação, mídia-educação e como referido neste estudo, a educomunicação. (BELLONI, 2005; CITELLI E COSTA, 2011; KENSKI, 2003; LIMA JR., 2007; SOARES, 2011).

Entretanto, apesar disso, após uma breve observação no currículo de graduação¹ (UNEB, 2007), assim como, em instituições de ensino, é notório perce-

1 Currículo de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia.

ber que tais possibilidades encontram no cenário, contexto e campo escolhidos, barreiras principalmente, relacionadas ao “como fazer” e, ao que parece, os discursos de maior ressonância são as referências metodológicas, as quais apresentam maiores expectativas sobre a inclusão, usos e apropriação na prática pedagógica. Existem justificativas para tais “acolhidas”. Uma primeira está relacionada às concepções que orientam as escolhas docentes quando o tema está relacionado às TIC’s e mídias; uma segunda, a ação praxiológica, das interpretações e entendimentos sobre “o percurso e o como fazer”, quais processos e metodologias são instituídos, partindo da concepção primeira (se existir), à relação com a prática; uma terceira está implicada com a formação inicial docente, em especial no curso de pedagogia, campo tradicional e privilegiado dos profissionais que atuarão nos contextos educativos/formativos, seja nos espaços formais, não-formais e informais.

Diante da complexidade que envolve o estudo acima descrito, a presente pesquisa parte das experiências realizadas no curso de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (DCH III/UNEB), o qual propõe um currículo que busca ampliar o diálogo com as transformações ocorridas na sociedade e vidas dos sujeitos, por conta dos avanços tecnológicos e midiáticos.

Assim, ao abordar a experiência numa perspectiva de criticidade diante das ações implementadas, as observações realizadas durante as propostas dos componentes curriculares que investigam as inter-relações “TIC’s e educação” e “Educação e Comunicação” encontram no fazer contínuo construído na investigação do discurso e da práxis, a busca de um referencial, cujo percurso teórico-metodológico individualiza a EDUCOM como uma possibilidade de fortalecimento da prática pedagógica com os projetos que partem do imbricamento entre os campos e as áreas fronteiriças de conhecimentos. Ou seja, a metodologia dos projetos educ comunicativos se coloca como um desafio, ao delinear os percursos para a formação inicial, com a presença das TIC’s e mídias.

Neste estudo, será abordada a demanda de inclusão destes aparatos tecnológicos, midiáticos e comunicacionais desde a graduação, de entendimento da EDUCOM como uma proposta paradigmática, a qual apresenta-se como um

viés metodológico possível para a educação midiática, encontrando no curso em destaque, um convite à reflexão e elaboração de outras possibilidades ainda não pensadas, uma vez que, é no *fazer* dos projetos que emergem os processos de resignificação das práticas na perspectiva educ comunicativa, como possibilidade e não exclusividade.

Portanto, o percurso aqui definido é de uma pesquisa participante² que propõe compreender a formação dos profissionais de educação com as TIC's e mídias, na sua relação aos *destempos* observáveis entre os processos externos ao mundo da escola e a prática docente, nos quais são notórias as complexidades e incompreensões entre mundo, sociedade e as propostas curriculares, necessitando de atualizações e/ou resignificação das possibilidades formativas num contexto em transformação. Busca, portanto, interpretar o distanciamento entre “*o dentro e fora*” dos campos - Educação e Comunicação - nas dimensões científico, acadêmico e profissional, a fim de analisar os percursos em construção, *por que/como/onde/quando* situam e atuam os sujeitos, pois os *tempos-espaços* formativos/educativos parecem “congelados” diante das frequentes mudanças sociais e culturais. Pois, apesar das muitas propostas, a educação não supera a crise que se instalou, em especial, por desconsiderar as transformações ocorridas.

A seguir será abordada a formação proposta, (1) a delimitação dos percursos metodológicos em construção (2) e sua relevância para a educação midiática e tecnológica do pedagogo.

Formação e ação praxiológica do pedagogo com as mídias e TIC's

Quando nos referimos à educação midiática e tecnológica, a primeira crítica que se faz presente está relacionada aos processos que são propostos para a qualificação dos profissionais que atuarão especificamente com tal perspectiva nas ações de um currículo que se atualiza com as mudanças.

2 Realizada nos anos de 2016, 2017 e 2018 com os discentes que cursam as disciplinas do núcleo de EDUCOM do curso de Pedagogia.

O curso de pedagogia do DCH III/UNEB possui uma caracterização que lhe é própria, construída no jogo da negociação e diálogo internos, na relação com o contexto sobre as escolhas para a formação inicial do pedagogo no que se referem a Comunicação, as TIC's e mídias. A aproximação inicia no 3º semestre letivo do curso, com um Componente Curricular que discute a inter-relação “Educação e Comunicação” (60 horas) (BAHIA, UNEB, 2007), na qual aparece de forma clara, que trata-se do entendimento de que os dois campos são importantes, por isso a presença. Entretanto, na ementa, a realização de projetos numa perspectiva da educomunicação não estão claramente descritos, como podemos notar no texto ao afirma que,

Estuda a educação e a comunicação com seus conceitos básicos, suas transformações e relações. As aproximações entre educação e comunicação. A linguagem do meios de comunicação visuais, sonoros e impressos na escola contemporânea e as possibilidades educativas. Educação do olhar, o papel do educador na introdução dos conceitos de educação e comunicação na formação do aprendiz. O uso dos meios interativos. (IDEM, 2007)

As particularidades dos percursos metodológicos, assim como os estudos apresentados se colocam a priori, como uma aproximação, uma tentativa de inclusão da linguagem dos meios de comunicação. O termo/conceito Educomunicação (EDUCOM) não aparece. Portanto, não há um percurso claramente definido para a investigação das práticas a serem construídas, aspecto relevante quando nos referimos às TIC's e mídias na educação, pois é no contexto das mudanças na sociedade, que são inseridas na educação, desafiando as formações dos docentes, que deixa em aberto uma aproximação maior com as tecnologias, mídias, educação midiática, midiatização e contexto midiatizado nos processos e percurso formativos, ou ainda, as abordagens propostas como possibilidades. Sobre as quais, pode-se afirmar de acordo com a ementas investigada no semestre seguinte, como define o Componente Curricular “Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação” (60 horas), esclarecendo que

Estuda os diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação. As im-

plicações pedagógicas e sociais do seu uso na educação, no contexto da história da tecnologia educacional e da escola contemporânea. Estudo de políticas públicas em informática educativa. (BAHIA, UNEB, 2007)

Esta última, direcionada para os estudos do contexto histórico da “tecnologia educacional” e “informática educativa”, se coloca num direcionamento diverso do primeiro componente, pois não apresenta os conceitos básicos a serem investigados, são elencados alguns tópicos, como visto, sobre os quais propõe “estudar os diferentes enfoques”, mais uma vez, questionamos, quais? Podemos afirmar que dependendo das escolhas docentes, sobre as pesquisas e estudos difusos na área e/ou campos, a formação pode ter diferentes direcionamentos. Portanto, carecem de maiores detalhes para os discentes e docentes que não atuam diretamente no campo de investigação, mas que precisam - por isso a formação - dialogar com este aspecto.

Apesar da brevidade dos dados do ementário, a inclusão destes dois Componentes Curriculares promovem de forma institucionalizada duas oportunidade de estudos para a educação midiática e tecnológica do pedagogo, pois evidenciam no contexto e currículo, tópicos formativos que corroboram com o reconhecimento das tecnologias e da midiatização como conceitos-chave do presente e, portanto, como afirma Hjavard (2012), como agentes de mudança “social e cultural”, a serem considerados nas formações, numa perspectiva de ampliação do entendimento das/nas relações e ações dos sujeitos.

A forte presença das TIC's e mídias nos contextos social e cultural tem se apresentado “quase” como independente, exigindo das instituições maior aproximação para compreender como estes processos e transformações incidem, influenciam e alteram as relações. Pois, integram as rotinas da escola, da política e religiões (IDEM), atingindo esferas centrais dos discursos e práticas dos sujeitos. Portanto, a necessária investigação dos construtos dos novos/outros padrões de interações que passam a fazer parte do cotidiano, dos hábitos e costumes na produção e participação na cultura e sociedade, a escola e a educação. Pois, a vida dos sujeitos

[...] está permeada pela mídia de tal maneira que ela não pode mais ser considerada como algo separado das instituições culturais e sociais. Nestas circunstâncias, nossa tarefa, em vez disso, é tentar entender as maneiras pelas quais as instituições sociais e os processos culturais mudaram de caráter, função e estrutura em resposta à onipresença da mídia. (IBIDEM, 2012, p. 54)

Na formação do pedagogo, o objeto em destaque necessita de maior compreensão sobre o “*ir e vir*” dos meios, com o qual os estudos de recepção (GOMEZ, 2014), possibilitam interpretar as possibilidades de respostas. Entretanto, é preciso que não sejam meramente voltadas ao campo científico, de como nos sujeitamos e comportamos diante destes, bem como, de crítica às ações implementadas na formação, diante de uma prática que tendencia ao encontro contínuo da diversidade e do conflito nas proposições, cujas escolhas são sugeridas frequentemente pela sociedade, colocando a educação num terreno de risco e crise que precisa ser entendido (em especial pela mídia e sujeitos externos ao campo), como um construto a ser realizado pelo campo educacional, sobre os percursos a serem realizados para a superação dos destempos com relação aos meios. São os próprios sujeitos protagonistas do campo que precisam responder.

Os Componentes Curriculares são destacados como parâmetro de referência, pois são duas escolhas relevantes para a formação do pedagogo. Enquanto a primeira aponta a inter-relação dos campos e de seu entendimento sobre as mudanças potencializadas pela comunicação na educação, a segunda apresenta a escolha que é normalmente feita quando se fala de formação docente envolvendo as TIC's e mídias. Nossa interpretação é que são complementares. As possibilidades de investigação, queremos afirmar, são construídas *pelos e com* os sujeitos nas suas interações que envolvem ainda os outros, os meios e o mundo, em um processo contínuo de interpretações no qual também estão implicadas as intencionalidades trazidas *aos/com* os campos, por isso, a complexidade que reveste a formação e as escolhas na realização dos projetos com as TIC's e mídias.

Sobre a realidade da sociedade hodierna, Braudillard (2000) defende que sua caracterização está relacionada a um entendimento de hiper-realidade e do consumo, como processos fractal, aleatório e exponencial de incertezas, o que torna “difícil” a interação entre os sujeitos. Portanto, num cenário como o que estamos definindo, o efêmero, a volatilidade e a imprevisibilidade revestem os processos construídos, configurando como um estar preso a signos e símbolos “flutuantes” que interferem nas “escolhas”, caindo num consumo de tudo o que é *fast* e *self*, como, por exemplos, nos *Smartphones*, o sistema operacional e o computador da moda, promovendo um jogo consumista de mercantilização das coisas, que também impacta nas relações humanas. O que contraria o princípio educacional de cuidado com o humano, e também de refutação (necessária) ao jogo do mercado, aspecto que também está relacionado aos estudos das tecnologias na educação, ou seja, o que é mais importante no processo, os sujeitos ou os aparatos e dispositivos tecnológicos? Optamos pela primeira opção, a formação não é a apropriação e uso como instrumentalização sem pensar, refletir e criticar as relações com os meios, os quais são provocados e potencializados pelos sujeitos.

Neste sentido, entender as mediações culturais e de midiatização são centrais nos estudos da comunicação e educação, da interface que é construída como um percurso necessário diante da velocidade dos processos comunicacionais não alcançados, mas que estão presentes na vida fora da escola. Desta forma, cabe refletir as produções de sentidos dos diversos discursos que os meios produzem e circulam, cujo objeto numa perspectiva neoliberal tem como escopo final “influenciar o consumo”. Pois

Os obstáculos encontrados pela educação midiática na década passada contrastam de forma impressionante com a ascensão inexorável da tecnologia na educação. De certa forma, isso foi impulsionado pela política: a tecnologia é vista por muitos como a resposta para os problemas da educação pública e como um meio essencial para garantir a nossa competitividade global [...] No entanto, esse desenvolvimento também é fortemente promovido por empresas comerciais e precisa ser visto

como parte da comercialização mais ampla das escolas: o argumento de que a tecnologia vai transformar e melhorar a aprendizagem automaticamente é um aspecto-chave desse discurso de vendas. (BUCKINGHAM, 2016, p. 80)

É óbvio que “*seguir a onda*” das TIC’s e mídias denota a fragilidade das escolhas profissionais, e sobre estas, temos algumas realidades a serem pensadas na educação como, por exemplo, o que *fazer* com os laboratórios construídos e pouco experimentados, além dos discursos que nas últimas décadas caracterizaram os espaços de informática como a “chave” da educação do “presente e futuro”. Um aspecto precisa ser repensado, pois a formação docente não acompanhou sua inserção nos contextos, precisando ser questionada: quais equipamentos, qual formação e por que devem compor a matriz do currículo? Ou seja, um caminho em construção e sistematização.

Este último aspecto também é de muita relevância para os estudos no campo formativo, pois a tendência tem sido o da proibição, como, por exemplo, o não uso do celular na escola, a consideração dos laboratórios de “informática e/ou tecnologias” como obsoletos ou inexistentes, ou ainda, a priorização como meros recursos ou instrumentos, reduzindo o potencial que teriam para o entendimento da hipertextualidade que reveste não apenas a ação dos sujeitos, como as teias que estão fora dos currículos formais. Portanto, o estudo é direcionado ao cuidado necessário das escolhas das temáticas a serem investigadas, que ancoradas na pesquisa e extensão nos dariam outras respostas.

Nos “*exageros*” e “*confusões*” sobre o que é real ou não, ou ainda, o seu “desaparecimento” dos estudos nas instituições, é preciso questionar o lugar e influências das mídias e TIC’s nas formações e campos. Hoje é clara a dificuldade das instituições sociais agirem autonomamente dos meios de comunicação que parecem “*envolvê-las*” nas escolhas dos caminhos, assim, em algum lugar nos equivocamos, pois, é difícil compreender em um processo acelerado das coisas, como inferir, registrar e promover os contrapontos das informações e conhecimentos, necessários à compreensão dos tipos de representações que a cultura e a sociedade têm construído, para compará-las em seu difícil e complexo processo histórico de exclusão da educação formal.

É preciso desenvolver reflexões teórico-metodológicas para promovam análises destas representações nas interações, mediações e construções das identidades, diante das lógicas que são postas em jogo e que imbricam-se nas formações, ao questionar a autenticidade e relevância dos vínculos criados como “extensões da vida”. Compreender, portanto, a dimensão da mediação cultural como “reguladora” dos processos sociais, o que é facilmente perceptível através dos hábitos e atitudes dos sujeitos, categoria importante para interpretar os contextos das formações, agregando a crítica aos fenômenos da comunicação nas proposições históricas (BRAUDEL, 1970) e nas dimensões estéticas e estratégicas do cotidiano (DE CERTEAU, 1994).

Outro aspecto a destacar é a aproximação com outras abordagens metodológicas, como, por exemplo, a análise do discurso (FIORIN, 1989), no entendimento das diferenças entre os conceitos e categorias apresentadas no discurso midiático e no contexto midiaticizado (HJAVARD, 2012). Os componentes deveriam buscar contribuir com os estudos da comunicação na interface com outros campos e as áreas fronteiriças dos conhecimentos da cultura e das práticas sociais, cujo envolvimento é forte e faz parte do cotidiano. Assim, a práxis formativa e social e, os modos de fazer pautados em projetos que emergem das demandas dos sujeitos e contextos dos projetos de EDUCOM, encontram nos temas abordados, a promoção da compreensão sobre a presença dos cenários, estruturas e bases que também fundamentam as matrizes discursivas da vida na formação, as quais mesmo tratadas pontualmente, é de muita relevância na proposição de diálogo permanente com os discursos nos contextos midiáticos, midiaticizados e tecnológicos, portanto, na potencialização e fomento da educação midiática e tecnológica do pedagogo.

Educomunicação como campo de conhecimento e percurso metodológico na formação do pedagogo

O Curso opta por dar continuidade à interface, com um núcleo de aprofundamento de estudos em Educação e Comunicação (Núcleo do EDUCOM), entre outras opções como: Educação infantil e Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar, seu ineditismo em afirmar na proposta que o imbricamento dos campos é também uma preocupação com as transformações que

têm ocorrido no mundo, impulsionadas pela rápida evolução tecnológica e midiática. Entretanto, o direcionamento dado apesar de corroborar com os estudos do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação) da USP, não deixa claro, se o tratamento é de campo de conhecimento. Seria a investigação de um campo dentro de outro campo, o da educomunicação com o educacional? Quem seria o graduado do curso? Um Pedagogo ou Educomunicador? Propomos um Pedagogo educador, mesmo encontrando poucas referências para tal denominação profissional no contexto da pedagogia.

Para Soares (2009; 2011), o paradigma educador vai buscar no encontro entre saberes e práticas, a sistematização dos processos da formação, iniciado na década de 70 com os trabalhos voltados para a leitura crítica da mídia, preocupação ainda presente na educação, seja nos espaços formais, não-formais informais. Sobre este aspecto, há uma crescente e urgente necessidade da inserção nos contextos para melhor compreendê-la na sua relação com a educação formal.

A educomunicação se propõe partindo dos problemas concretos, de entendimento da sociedade nos contextos e construções dos sujeitos, potencializados pelas TIC's e mídias, na busca por um diálogo mais crítico e reflexivo *com e sobre* a educação na interface com a comunicação, cuja atuação é pensada no cotidiano da vida imbricada com os processos comunicacionais, com as construções midiáticas e tecnológicas que ressoam nos construtos formativos e sócio-culturais, exigindo respostas dos campos nas interações no/com o mundo.

Na realização dos projetos no núcleo do EDUCOM, o desafio parte inicialmente do conceito, sobre os significados da educomunicação, como as TIC's e mídias estão presentes na proposta de imersão social e pedagógica. O percurso metodológico se constrói no fazer contínuo, no acompanhamento das ações, na pesquisa e práticas realizadas na perspectiva extensionista desde o início da formação. Algumas reflexões sobre a metodologia experienciada:

- O ponto de partida é o estudo da proposta de educomunicação como campo em emergência. Desde o encontro ou ainda, a não definição como campo, a escolha da abordagem é uma opção dos projetos, uma vez que dependendo dos espaços, se escolas, ONGs, ou espaços informais, nem sempre a propos-

ta educ comunicativa se efetiva, pois tem que atender às demandas de um currículo formal, como é o caso da escola, portanto, a atenção necessária para a EDUCOM não seja vista como um mero “recurso” para o uso das TIC’s;

- Os projetos precisam acontecer num certo período de tempo (constância, qualidade e quantidade), pois a realização de ações pontuais, como ocorre especificamente no Estágio Supervisionado, como, por exemplo, a realização em um mês, corrido ou em semanas alternadas não é suficiente para a realização de uma proposta que tem como referência a Educomunicação, por isso, o caráter extensionista, sendo realizada em todo o semestre letivo, ou seja, um mínimo de continuidade, para que mesmo breve, tenha mais relevância à formação dos aprendizes, discentes do curso de pedagogia e sujeitos protagonistas parceiros;
- O acompanhamento sistemático das ações, orientação, estudos e análises dos planejamentos construídos e implementados, portanto, semanal, seja a etapa educ comunicativa e o tratamento científico, comunicativo, tecnológico e pedagógico;
- Ampliação dos estudos na interface e imbricamento, pois atuamos com campos tradicionais de conhecimento (Educação e Comunicação) em diálogo com um em emergência (Educomunicação), portanto, os estudos ainda estão em construção, sendo necessária a sistematização também dos fundamentos teóricos e metodológicos;
- A construção de uma metodologia, com ações criadas na invenção que parte do estudo da realidade onde emergem as temáticas e projetos investigados, o que exige fundamentações de outras abordagens que sustentem a prática educ comunicativa, ao mesmo tempo em diálogo com o pedagógico, como, por exemplo, a pedagogia de projetos (HERNANDEZ, 1998), a comunidade de investigação (SHARP, 1996) e a educação contextualizada (REIS, 2011), apenas citando algumas possibilidades que convergem com a proposta que nos orienta nas práticas do fazer;
- Até o momento, a construção dos projetos neste viés de autoria e criatividade se constitui como único, que fortalece e potencializa a EDUCOM como percurso metodológico para a educação midiática e tecnológica do pedagogo

go, promovendo ainda seu entendimento como campo de conhecimento que dialoga com a pedagogia.

Muitas das reflexões que os estudos sobre a EDUCOM na formação do pedagogo proporcionou ajudam na reorganização da dimensão acadêmico-profissional, a partir dos entendimentos e análises sobre a definição e delimitação do que constitui a interface, uma vez que para a pedagogia, a pesquisa é realizada a partir da educação para a comunicação, para a promoção das práticas formativas, as quais desafiam a ampliação das compressões sobre o “cruzamento dos paradigmas presentes” e das rupturas nas práticas sociais e educativas.

Enquanto a academia sistematiza uma realidade que se apresenta como dada e necessária, o diálogo do campo educacional com o comunicacional ainda necessita de cuidado na escuta e entendimentos sobre o alcance das possibilidades da interface, destacando que a comunicação e os processos comunicacionais não podem ser limitados e compreendidos como sinônimo de tecnologia. Pois, como afirma Soares (2011, p. 13), “[...] a questão-chave não está nas tecnologias, mas no próprio modelo de comunicação adotada.”

Considerações finais

Uma das maiores contribuições da realização dos projetos de educomunicação como referência metodologia para a educação midiática e tecnológica está na centralidade das mediações, as quais envolvem o conceito e a práxis necessários à formação, como princípio que potencializa a continuidade dos processos educacionais e comunicacionais, ampliando a compreensão sobre o imbricamento dos campos, que pautados na inter-relação das categorias investigadas, lançam um novo/outro desafio para a pesquisa: o de interpretar e compreender a formação e a prática docente, com a implicação da crítica das fronteiras dos conhecimentos, que constroem os discursos nos campos com as outras áreas, num contexto de reelaborações contínuas no cenário da educação.

As observações e práticas têm possibilitado compreender que, dependendo dos direcionamentos das ações nos projetos, ora são voltados à inclusão das tecnologias na educação, geralmente vistas como ferramenta, instrumento ou recurso; ora como mídia-educação, evidenciando um estudo e prática críticos

na realização dos projetos, corroborando com as investigações que partem dos sujeitos aos aparatos e não o contrário, como o primeiro e, como defendemos, o percurso que tem sido construído pela a educomunicação, que considera os demais (entre outras possibilidades), mas possui na construção autoral, cidadã e social nos projetos, sua maior aproximação com as realidades dos sujeitos, incluindo no processo, os meios.

Referências

- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Comissão de Reformulação Curricular. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado*. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. _ Salvador: O Departamento, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRAUDEL, F. *Civilização Material e capitalismo*. Lisboa: Cosmo, 1970.
- BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. *Comunicação & Educação*. Ano XXI. Número 1, jan/jun 2016.
- CITELLI, Adilson Odair. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____ e COSTA, Maria Cristina C. (Orgs.) *Educomunicação*. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo, Paulinas, 2011.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- FIORIN, J.L. *Elementos da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto/EDUSP. 1989. p. 11-37.
- GOMEZ, Guillermo Orozco. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HJARVARD, Stig. (2012). Miatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *Matrizes*. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP. São Paulo: ECA/USP. v. 5, n. 2. Jan/Jun, 2012. pp. 53-92.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino: presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIMA JR., Arnaud Soares de. *A escola no contexto das tecnologias da comunicação e informação: do dialético ao virtual*. Salvador: EDUNEB, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos. *Educação do Campo*. Escola, Currículo e Contexto. Juazeiro-Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SHARP, Ann Margaret. Comunidade de investigação: educação para a democracia. In: *Coleção Pensar*. A Comunidade de Investigação e a Educação para o pensar. Vol. 2, 1996, São Paulo. (Centro Brasileiro de Filosofia para crianças).

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

_____. Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa. In: COSTA, Maria Cristina. *Gestão da Comunicação, projetos de intervenção*. São Paulo, Paulinas, 2009, pg. 27-54.

Sobre as autoras

Céres Marisa Santos - Discente do Curso de Doutorado Interinstitucional (Dinter) entre o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Jornalista e docente no curso de Jornalismo em Múltiplos da UNEB. E-mail: ceresantos3@gmail.com.

Edilane Carvalho Teles - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. E-mail: edilaneteles@hotmail.com

Elis Rejane Santana da Silva - Docente do curso de Pedagogia (Núcleo de Educação e Comunicação) do Departamento de Ciências Humanas, 3 Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Comunicação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/ USP) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: elissseco@gmail.com

A Produção Midiática na Educomunicação: estudo de caso do Curso de Formação na FATEC Prof. Hirant Sanazar, ETEC Prof André Bogasian e ETEC Presidente Vargas

Helena Marques Málaga Morais

Introdução

A Educomunicação como campo de pesquisa e atuação evoluiu muito ao longo de vinte anos. Desde seu surgimento na década de 80 vem possibilitando por meio da pesquisa e atuação docente a prática de metodologias com ou sem a presença da tecnologia, que promovem a interação do indivíduo com o seu ambiente e também com aqueles que o cercam

“Para Ismar de Oliveira Soares (1990), as linhas de convergência entre as concepções e análises dos campos da Comunicação e da Educação se processam neste cenário em que emergem estudos que apontam o papel dos meios audiovisuais em sociedades subdesenvolvidas como as latino-americanas, trazendo indicações tanto

no sentido de alterar a produção de programas midiáticos, intervindo na emissão, como no sentido de educar a população para se posicionar frente aos meios de comunicação de massa dentro de um processo de leitura crítica destes meios.” (Alves, Patrícia Horta. 2007, p.1)

Desde então a sociedade saltou de analógica para digital; de sem conexão a conectada; de local para globalizada. E o sistema de ensino brasileiro não parece ter acompanhado estes passos, ainda utilizando métodos de ensino antigos e que não possibilitam a absorção e reflexão de conteúdo pelos educandos.

A Educomunicação se faz, então, necessária por possibilitar processos educativos integrativos e dialógicos, utilizando aportes teórico-metodológicos que criam este ambiente reflexivo e crítico, e que colaboram para o desenvolvimento e crescimento de crianças e adolescentes responsáveis integrando e modificando para melhor o ambiente em que vivem.

Nosso intuito neste artigo é o de relatar experiências de aplicações de metodologias e práticas educacionais no ambiente de Ensino Técnico e Profissionalizante, sistema de ensino aplicado pelo Centro Paula Souza, em São Paulo. Por meio deste relato, pretendemos refletir sobre qual foi o papel da Educomunicação no processo dessas oficinas.

Avaliando os pressupostos defendidos pela Educomunicação, listamos aqui alguns dos valores¹ do Centro Paula Souza que, ao nosso ver, vão de encontro aos educacionais. São eles: 1) Valorização e desenvolvimento humano; 2) Postura ética e comprometimento; 3) Respeito à diversidade e a pluralidade; 4) Compromisso com a gestão democrática e transparente; 5) Cordialidade nas relações de trabalho; 6) Responsabilidade e sustentabilidade; e 7) Criatividade e inovação.

Tais valores aproximam o trabalho do Centro ao da Educomunicação, intercambiando pontos de vista e processos importantes de aprendizagem. A seguir,

1 Valores em: Missão, Visão, Objetivos e Diretrizes, defendidos pelo Centro Paula Souza. Obtido em: <<https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

demonstramos o que a Educomunicação utilizou para aplicar as oficinas nas parcerias realizadas entre o Centro e a ECA-USP.

A Educomunicação presente em todo o processo

Utilizando ferramentas metodológicas no campo das linguagens narrativas, tanto digital, quanto analógica, o processo educutivo dessas oficinas se deu por integrar certas mídias a práticas pedagógicas com alunos e professores: papel; áudio; vídeo; fotografia, possibilitando a compreensão da necessidade de interação e do diálogo, com os semelhantes do grupo em relações dialógicas — alunos/alunos; professores/ professores; alunos/professores; alunos/direção; professores/direção — assim alterando e melhorando o ambiente escolar. Tais práticas são elencadas a seguir por meio de relato nosso sobre o que ocorreu durante as oficinas, que são também ilustradas em fotografias. As oficinas ocorreram em duas instalações: ETEC Presidente Vargas, localizada no município de Mogi das Cruzes, São Paulo; e ETEC Professor André Bogasian e FATEC Prefeito Hirant Sanazar, ambas na mesma instalação, no município de Osasco². Iniciaremos o relato com as ETEC e FATEC de Osasco, e em seguida, o relato da FATEC Presidente Vargas.

ETEC Prof. André Bogasian e FATEC Prof. Hirant Sanazar - Osasco

As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e as Faculdades de Tecnologias do Estado (FATECs) integram o Centro Paula Souza³. Encontram-se nesta instituição a ETEC Professor André Bogasian e a FATEC Prefeito Hirant Sanazar que dividem espaço em uma instalação no município de Osasco (região Oeste de São Paulo).

2 Conhecida também como Osasco II, nome que usaremos a partir daqui para nos referirmos a esta estrutura educacional.

3 O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. Obtido em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

Fruto de uma parceria entre a Educomunicação da ECA-USP e a Direção da ETEC e FATEC de Osasco, foram planejadas ações no formato de oficinas⁴ presenciais em Osasco oferecidas pelo NCE. Dentre as ações aplicadas, destacamos primeiramente, aquelas realizadas em oficinas com professores(as): a) Introdução às Metodologias Ativas; b) Aprendizagem Baseada em Problemas; c) Educar pela Pesquisa; d) Sala de Aula Invertida; e) Design Sprint; f) Pedagogia de Projetos I e II (manhã e tarde); g) Metodologias de Avaliação; e em segundo, destacamos as oficinas aplicadas com alunos para apresentação no Festival de Videoclipes em um evento cultural cujo planejamento está em andamento e sobre o qual falaremos mais adiante.

Em um dos primeiros encontros na Osasco II, ocorrido em fevereiro de 2018, realizou-se uma apresentação aos professores da ETEC sobre os pressupostos defendidos pela Educomunicação quanto à educação pela pesquisa, conforme Figura 1



*Figura 1: Prof. Dr. Marciel Consani em encontro com Professores da ETEC Osasco II.
Foto: Helena Málaga.*

4 Um planejamento mais detalhado das oficinas pode ser encontrado em planilha online: <https://drive.google.com/open?id=1Zz_quPrDmNX_8oMXuqtcmDHnjnk-8glcfEsFJU7CzBwM>.

Posteriormente no mesmo mês, realizou-se em um segundo encontro a apresentação da equipe do NCE e propostas aos professores da FATEC, conforme Figura 2



*Figura 2. Patrícia Zimmermann em encontro com professores da FATEC Osasco II.
Foto: Helena Málaga.*

Neste mesmo encontro foi proposta também uma dinâmica para aplicar algumas dicas rápidas, apresentadas sobre fotografia com celular, com o intuito de incluir a reflexão no trabalho escolar e a inserção das mídias como ferramenta pedagógica, tendo como mote principal a percepção dos próprios professores quanto ao ambiente no qual estão inseridos e um dos pontos importantes para o profissional educador, conforme Figura 3



*Figura 3. Professor em apresentação de fotos finais da dinâmica, fevereiro, 2018.
Foto: Helena Málaga.*

Solicitamos aos professores que pensassem em um tema com um título para as fotografias, para que refletissem também sobre o porquê do registro, a maneira e o local em que o fizeram. Foi possível que percebessem a importância da criticidade, um dos elementos-chave que possibilitam a percepção do mundo que os permeia e que assim refletir sobre como podem interagir com o ambiente e a inter-relação comunicação/educação, conforme Figura 4

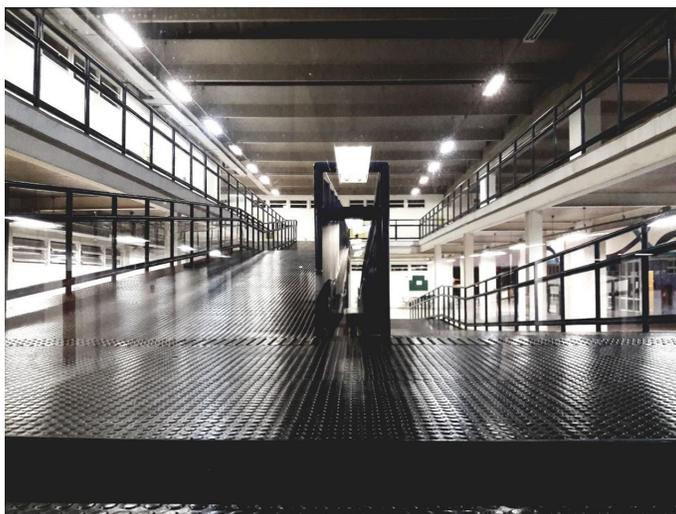


Figura 4. “Caminhos do conhecimento”. Foto: Denise Moura.

Como o mesmo intuito da reflexão sobre o mundo que os permeia e como podem agir para melhorá-lo, foram planejadas oficinas para a produção de vídeos feitos pelos alunos da Osasco II, que discutiremos a seguir.

Festival de Videoclipes

Em se tratando de um festival de música e artes, âmbitos que constituem expressões da identidade de um indivíduo e sua cultura, e das quais os produtores serão os próprios alunos, a equipe de Educomunicação do NCE está realizando um trabalho com os mesmos por meio de oficinas sobre conceitos básicos da produção audiovisual e linguagem para que tenham conhecimento das técnicas de produção de vídeos e sua posterior produção.

Nas oficinas ministradas no 1º semestre de 2018 a equipe discutiu com os alunos sobre a linguagem audiovisual e a sua importância para o impacto que se

deseja aplicar a uma mensagem. Segundo Pontes (2003, p.1) “a linguagem do videoclipe poderia ser descrita como um ‘Amálgama’ de, se não todas, pelo menos muitas das possibilidades visuais do cinema, condensadas de forma aparentemente aleatória, com ausência de continuidade narrativa” tornando-a atrativa para os alunos e utilizada para despertar interesse pelo assunto ou problema tratado em aula. A equipe do NCE na apresentação “Os segredos do videoclipe”, discutiu conceitos como roteiro, conforme Figura 5

4. EXT. BOTECO - NOITE

Depois de muito caminhar, Nonato se depara com um boteco onde se encontram alguns poucos homens, bebendo. Nonato entra.

5. INT. BOTECO - NOITE

Nonato se aproxima do balcão, apóia a malinha no chão e senta-se numa banqueta. O dono do bar, Zulmiro, um homem de aparentes 50 anos, se aproxima de Nonato e pergunta:

46

ZULMIRO

Vai o quê?

NONATO

Um... Copo d'água, por favor.

O homem faz cara de má vontade, mas mesmo assim abre a torneira e enche um copo com água.

Nonato toma um gole e observa o boteco ao seu redor. Sobre o balcão uma vitrininha de salgadinhos, com dentro uma lingüiça frita e duas coxinhas, com aparência terrível. Nonato olha para os salgadinhos, faz uma cara faminta e pergunta para o dono do bar:

NONATO

Pode me dar estas coxinhas, por favor?

Nonato come com voracidade as coxinhas e adormece com a cabeça apoiada sobre o balcão.

FADE OUT:

FADE IN:

6. INT. BOTECO - NOITE

Os últimos freqüentadores do boteco, bêbados, saem pela porta, acompanhados por Zulmiro. Zulmiro fecha duas das três portas de metal que dão para o exterior e voltando-se para Nonato, ainda adormecido, bate as mãos e fala:

47

ZULMIRO

Tou fechando, dá licença?

Nonato acorda espantado, pega a malinha e, cambaleante, se dirige para a porta de saída.

NONATO

Claro, desculpa.

Mas Zulmiro o intercepta, bem antes que chegue perto da soleira da porta:

*Figura 5. Slide exemplo de roteiro, “Os segredos do videoclipe”
(autores: Natália Sierpinski; Felipe Saldanha).*

narrativa de uma história, conforme Figura 6

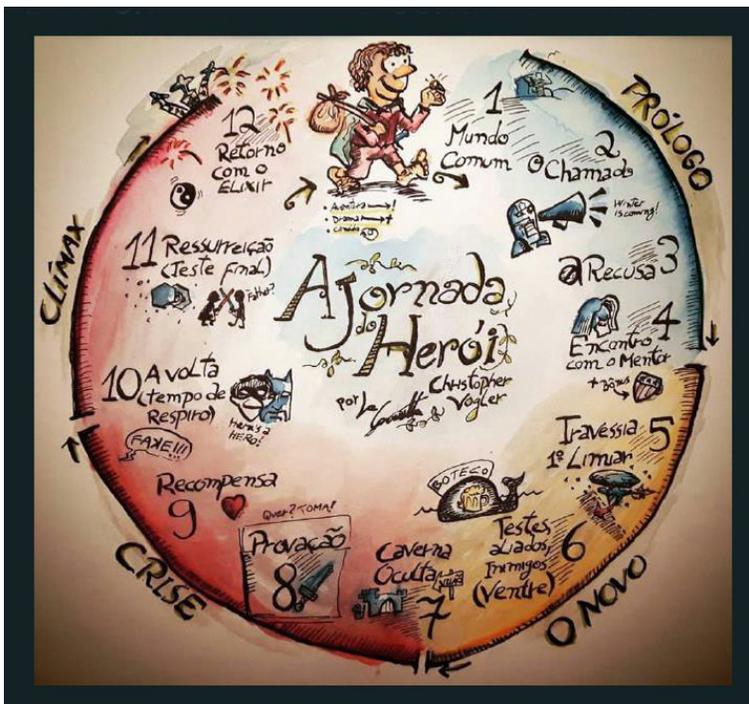


Figura 6. Slide sobre narrativa, “Os segredos do videoclipe” (autores: Natália Sierpinski e Felipe Saldanha).

e storyboard, conforme Figura 7

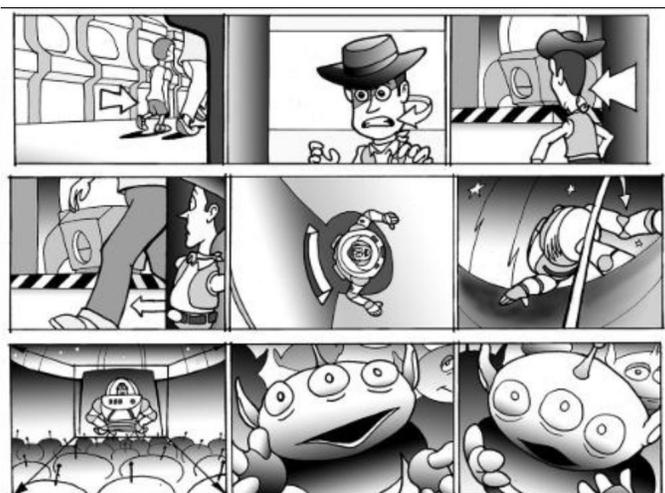


Figura 7. Slide exemplo de **storyboard** do filme **Toy Story**, “Segredos do videoclipe” (autores: Natália Sierpinski e Felipe Saldanha).

Uma oficina de edição também foi realizada com os alunos, utilizando-se um programa de edição de vídeos *open source*, isto é, que possibilita a qualquer um com conhecimentos de linguagem de programação de computadores que faça alterações e melhorias no código-fonte do programa e disponibilize o código para outros usuários. Pelo viés colaborativo e gratuito, é de preferência de alguns, como é de nossa preferência, utilizar estes aplicativos em oficinas sem que sejam necessário equipamentos caros para realizar uma edição mais simples e curta.

No que concerne ao audiovisual conforme anteriormente mencionado, o videoclipe possui imenso apelo para a absorção de mensagens. Entre os jovens tal possibilidade torna-se positivamente aceita pela criticidade e o caráter autoral de tais produções. Com esta perspectiva de enfrentamento do *status quo* e a expressão de sua vida cotidiana, o jovem sente-se empoderado a falar aos outros a sua volta o que sente e pensa, o que muitas vezes, dado o sistema bancário de educação (FREIRE, 1970) é desconsiderado ou minimizado pelo professor em sala de aula. Uma das propostas da Educomunicação é possibilitar o diálogo a todos em seus ambientes cotidianos, sejam eles na escola, no trabalho ou em suas casas.

Prosseguindo com as oficinas oferecidas em parceria com ETECs e FATECs, a seguir discutiremos como se deu a aplicação na ETEC Presidente Vargas, em Mogi das Cruzes, São Paulo.

ETEC Presidente Vargas - Mogi das Cruzes

Na ETEC Presidente Vargas localizada no município de Mogi das Cruzes, no contexto do que foi chamado de Semana Paulo Freire, ocorrida em maio de 2018, os alunos vivenciaram diversas práticas educacionais, em mídias diferentes: vídeo, áudio e papel. Em cada uma das categorias, foi planejado e produzido um tipo de produto no qual o fio condutor foi a vida e obra de Paulo Freire em conjunto com os problemas do cotidiando da escola, e quais seriam possíveis soluções ou maneiras de amenizá-los.

Na mídia escrita a linguagem de histórias em quadrinhos possibilitou a reflexão sobre estes problemas e do sistema de ensino que transpostos para o papel em

forma de críticas de raciocínio rápido. Os alunos puderam exercitar o aspecto artístico com o desenho utilizando também balões de fala, uma das técnicas essenciais dos quadrinhos, conforme Figura 8



*Figura 8. Natália Sierpinski na oficina de quadrinhos da ETEC Presidente Vargas.
Foto: Flávia Lambiasi.*

A linguagem de histórias em quadrinhos aliada ao conceito de educação libertária defendida por Paulo Freire, ao qual os alunos foram expostos no início do encontro, propiciou reflexão de seu próprio ambiente escolar e expressão de suas ideias, discordâncias e argumentos contra a vigente situação.

Na mídia rádio foi criado um programa de rádio, incluindo comerciais, no qual os alunos apresentaram reportagens, músicas, entrevistas, na linguagem de rádio e também do podcast (programas em áudio veiculados via internet e aplicativos). Como assunto principal os problemas cotidianos da escola foram abordados em conjunto com a vida e obra de Paulo Freire, e no que repercute a educação libertária defendida por ele e pela qual os alunos podem tentar realizar um diálogo maior com a direção, conforme Figura 9



*Figura 9. Douglas Calixto com alunos na produção do programa sobre Paulo Freire.
Foto: Flávia Lambiasi.*

Na mídia vídeo os alunos criaram clipes de vídeo sobre a vida e obra de Paulo Freire, com material previamente pesquisado e levado no dia da oficina para tornar a produção mais ágil, dado o pouco tempo que havia para ministrá-la.

Em grupos, os alunos observaram e praticaram conceitos básicos de edição de vídeo como o corte seco e a linha narrativa do vídeo, contendo começo, meio e fim. A oficina ocorreu em partes explicativas e expositivas que necessitou a atenção dos alunos uma vez que encontravam-se em turma, aprendendo algo novo e excitante, e tendem a dispersar o foco, uma complicação não grave, porém que demandou um esforço por parte da equipe do NCE.

O programa de edição usado, pela sua simplicidade não possibilita a inserção de caracteres e efeitos diversos além dos contidos por padrão no programa, algo que afetou minimamente o ânimo dos alunos, que com toda certeza sentiriam-se mais estimulados caso pudessem utilizar mais efeitos e opções de alteração de imagens e caracteres diferenciados.

Conclusão

Concluimos com este artigo e posterior reflexão sobre as oficinas aplicadas, que os alunos de ambas as instituições, Osasco II e ETEC Presidente Vargas,

puderam aprender técnicas importantes de linguagens midiáticas e artísticas, que possibilitam a expressão de seus pensamentos, projetos, visões de mundo e principalmente da realidade em que vivem. E que por meio desta reflexão e utilizando ferramentas metodológicas, digitais ou não, suas mensagens não passarão mais despercebidas.

Os pressupostos da pedagogia libertadora defendidos por Paulo Freire e pela Educomunicação em conjunto com tais ferramentas metodológicas tornam-se impulsionadores de melhores práticas educacionais, desencadeando a percepção global do sistema educativo, que está interligado com cada indivíduo. Possibilitando a um indivíduo perceber e interagir com o que está ao seu redor, é que o sistema de ensino deixará de ser bancário, e passará a ser libertador.

Referências

ALVES, Patrícia Horta. *Gênese teórica e prática da educomunicação*. Intercom – sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação – XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, São Paulo ago./set. 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2403-1.pdf>>. Acesso em 8 de outubro de 2018.

CENTRO PAULA SOUZA. *Etec Dr. Celso Giglio*. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/metropolitana-de-sao-paulo/osasco/etec-osasco-ii.asp>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. *Perfil e histórico*. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. *Missão, visão, objetivos e diretrizes*. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/mis-sao-visao-objetivos-e-diretrizes/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PONTES, Pedro. *Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade*. Famecos, Porto alegre, n. 10, p. 47-51, nov. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewfile/799/608>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SOARES, Ismar De Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* - contribuições para a reforma do ensino médio. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2011. 104 p.

Sobre a autora

Helena Marques Málaga Morais - Editora e Produtora de Vídeos. Colaboradora do NCE-ECA/USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), referido neste nosso artigo como NCE. São Paulo, SP. E-mail: helena.malagam@gmail.com.

Panorama da formação em Educomunicação da UFCG

Raija Almeida

Introdução

Este artigo vem tratar da trajetória do curso de bacharelado de Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o seu papel na formação deste novo campo em plena fase de consolidação.

Nossa graduação foi fundada em 2009, mas antes disso, um enorme caminho foi trilhado por muitas outras pessoas que aos poucos foram construindo este novo campo tão fértil e multifacetado que se constitui a partir do intercâmbio entre a comunicação e a educação.

Hoje, em 2018, na realização II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, estamos celebrando os frutos de uma trajetória de muita luta e conquistas do que, para muitos, se tornou um novo paradigma da comunicação.

Um longo caminho até aqui.

Os primeiros passos dessa jornada foram dados no campo da educação por um psicólogo russo chamado Vygotsky (1896-1931), um dos primeiros a repensar a educação ao lançar um novo olhar sob a criança como ser crítico e dialógico. Seguido por Celestin Freinet (1896-1966), na França, que pensou a educação como processo através da vida em permanente diálogo com o mundo ao seu redor, e que em 1926, introduziu o jornal escolar no processo de aprendizagem para envolver os alunos e os conectarem a um ambiente multidisciplinar. Nessa época Paulo Freire (1921-1997) ainda era menino em Pernambuco, mas que logo começou a transformar o mundo a seu redor. Para ele, a educação era um ato político e nem um pouco neutro e seu pensamento e suas ações influenciam várias gerações educadores ao redor do mundo¹.

Com essa base a educomunicação foi se formando através das suas práticas. Até que no Uruguai, Mário Kaplún (1923-1998), na década de 1970, identifica uma certa práxis diferente no seu campo de atuação que transitava entre a comunicação e a educomunicação e que cunhou de “Educomunicação”.

Entre as décadas de 1960 e 1970, Guilherme Orozco Gómez (1954-), no México, se preparava para fazer parte de um projeto de alfabetização radiofônica de adultos e tomava conhecimento da obra de Paulo Freire e do colombiano Jesús Martín-Barbero (1937-) e sua teoria das mediações, passando a ser um dos porta-vozes da Educomunicação. Enquanto isso na Argentina, Néstor García Canclini (1939-) pensava a cultura na América Latina e a relação entre consumo e cidadania².

Essa rede se completa no Brasil, quando vem se somar com o pensamento de Ismar de Oliveira Soares (1943-), que se dedica ao processo de legitimação do campo a no desenvolvimento do conceito da Educomunicação. Compreendendo-a como um campo interdisciplinar e interdiscursivo um conjunto de ações que procuram integrar e fortalecer as pessoas que fazem parte de um ecossis-

1 Ver as suas principais obras no campo nas referências bibliográficas.

2 Ver as suas principais obras no campo nas referências bibliográficas.

tema comunicativo. Por aqui pelo Brasil muitos outros passos foram dados por muitos outros pesquisadores, principalmente depois da criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) em 1996, na Universidade de São Paulo (USP), juntando pesquisadores da América Latina e de pois de todo o mundo para refletir sobre esse novo campo e em 1998, realizar o I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, para que hoje pudéssemos estar aqui na sua segunda edição, mais maduros e seguros na nossa jornada.

Todo esse prólogo foi necessário para me colocar aqui enquanto pesquisadora e atuante do campo da Educomunicação, pois num país sem memória se faz necessário reavivar os passos dados antes de você na construção de um caminho de prática e conhecimento.

Como tantos educadores, minha formação profissional foi no campo da Comunicação como jornalista formada pela Universidade Federal da Paraíba. Mas, como muitos jornalistas, sentia que a comunicação poderia fazer muito mais pela sociedade além de produzir matérias e reportagens para jornais. Enveredei pela comunicação comunitária e popular, pelas mãos do professor Luís Custódio, ainda na década de 1990, sentindo na pele os imensos desafios deste campo tão próximo da educomunicação. Passei pela publicidade e propaganda e depois pela produção de conteúdo para TV e cinema. Tudo isso me levou a ter uma visão um tanto mais ampla do poder da comunicação. Mas foi em 2003 que descobri, através da produção de conteúdo para TVs educativas, que havia algo diferente, a Educomunicação, iniciando pesquisas e leituras sobre este novo campo.

Em novembro de 2009 iniciei minha jornada como recém contratada da UFCG com a missão de fundar, juntamente com mais 3 professores, recém contratados, a primeira graduação em Educomunicação do Brasil, um novo campo de conhecimento que nasce da interface entre a Comunicação e a Educação. A proposta inovadora para a criação do curso partiu do professor do curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba, Dr. Luis Custódio (o mesmo que me apresentou a comunicação comunitária e a comunicação popular) e foi acatada pela administração da instituição.

A criação do curso

Nosso desafio inicial era mergulhar no universo da Educomunicação, levantar a base teórica existente na época e construir nossa proposta do Projeto Político Pedagógico do novo curso. Confesso que foi um desafio empolgante e extremamente gratificante. Foram meses de trabalho, pesquisas e diálogos com professores e pesquisadores do campo, inclusive do professor Ismar Soares, que nos deu uma grande contribuição para que pudéssemos estruturar o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC, 2014). Finalmente, em agosto de 2010, recebemos os 80 primeiros alunos das primeiras turmas (diurna e noturna), do Bacharelado em *Comunicação Social com linha de Formação em Educomunicação*, lotado na Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (UAAMI) da UFCG³. Assim, a UFCG, uma universidade nordestina, localizada no interior da Paraíba, se tornou em 2010, pioneira na implantação da primeira graduação em Educomunicação do Brasil, plantando sementes deste novo campo e gerando frutos para a educomunicação do Brasil⁴.

A criação do Bacharelado em Comunicação Social, com linha de formação em Educomunicação, surgiu graças ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Resultando na ampliação da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (UAAMI), que passou a incorporar os bacharelados em Música e Comunicação Social, além do Curso de Arte e Mídia. A comissão do PPC foi composta pelos seguintes professores: Afonsina Rezen-de, Danielle Andrade Souza, Maíra Fernandes Martins Nunes, Maria das Graças Amaro, Raija Maria Vanderlei de Almeida e Rosildo Raimundo de Brito.

As bases teóricas para a fundação do curso são amplas, principalmente na América Latina, mas devemos em muito às pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), ECA/USP, com pesquisas que serviram de base para a afirmação e consolidação do campo, tendo à frente as pesquisas

3 A duração do curso Diurno é de 3 anos e meio (7 períodos) e o do Noturno é de 4 anos (8 períodos), com uma carga horária total de 2.700h.

4 No ano seguinte, em 2011, nasce a graduação em licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP) com entrada de 30 alunos por ano.

desenvolvidas pelo professor Ismar de Oliveira Soares (1999, 2000, 2002, 2007, 2011, 2014) em diálogo com Paulo Freire (2000), Mário Kaplun (1998), Orozco (2014) e Martin-Barbero (2003).

A proposta político pedagógica do Bacharelado em *Comunicação Social com linha de Formação em Educomunicação* tem caráter inovador e atende às demandas desta nova área de atuação profissional voltada à formação de gestor de processos comunicacionais dentro da convergência e da interface dos campos educação/comunicação e tem o papel de formar educadores tanto advindos da Paraíba, como também de diversos Estados do país.

De 2010 pra cá, cerca de 630 alunos tiveram sua iniciação na formação profissional de Educomunicação, como em todos os cursos, nem todos permaneceram na área, mas tiveram uma boa base na essência deste novo campo da Educomunicação. Como resultado do nosso trabalho temos cerca de 150 trabalhos de conclusão de curso, inúmeros artigos, professores, alunos e egressos envolvidos com o campo e outros tantos em pós-graduação.

O PPC

O Projeto Político Pedagógico do bacharelado em Comunicação Social da UFCG, se encontra em consonância com as exigências das Diretrizes Curriculares aprovadas para os cursos de Comunicação Social brasileiros, mediante o Parecer CNE/CES nº 492/01, seguido da Resolução nº 16/02, cujo texto:

Estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Radialismo, Editoração e Cinema, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas (PPC, 2014, p. 8).

Procuramos, tanto no PPC como na prática docente do bacharelado valorizar o discente a partir de uma perspectiva pedagógica centrada na autonomia intelectual e profissional do aluno, habilitando-o para o exercício profissional e

a produção de conhecimento na área e domínio de tecnologias de informação e comunicação.

Segundo o PPC (op. cit.), o uso das tecnologias da informação e das linguagens e sistemas comunicativos em sua dimensão educativa e cidadã em diversos espaços são explorados em seus fundamentos culturais tanto em fundações, empresas privadas, instituições escolares, com destaque para as emissoras de TV e rádio educativas, órgãos públicos como secretarias de educação e comunicação, organizações não-governamentais, dentre outras. Com o objetivo de formar profissionais capazes de transformar informação em conhecimento, desenvolver consciência crítica da realidade da qual participa, e princípios éticos e morais e competência técnica para intervir e melhorar a qualidade de vida, o meio ambiente, a cultura, educando e orientando a população através de sua formação e ao mesmo tempo, bem como desenvolver junto aos cidadãos, condições de, eles próprios, se apropriarem da comunicação enquanto meio de empoderamento e à prática da cidadania.

Em 2014 o curso foi reconhecido pelo MEC e avaliado com conceito 4, numa escala de que tem a nota cinco 5 como máxima, avaliamos que o desempenho do curso, juntamente com seu corpo docente, discente e técnico-administrativo, saíram vitoriosos desta etapa de reconhecimento.

A estrutura curricular

Segundo o PPC do curso, a estruturação curricular orienta-se pelas diretrizes da contemplação dos conteúdos básicos da área de Comunicação Social, bem como as referentes à área da Educomunicação.

A seguir são apresentados os componentes Básicos Obrigatórios e os Componentes Complementares Obrigatórios, classificados segundo os eixos de formação adotados no curso.

Componentes curriculares obrigatórios (por eixos)

- Eixo 1 – Linguagens:

Interpretação e Produção de Textos I - Interpretação e Produção de Textos II - Arte, Estética e Comunicação - Fotografia, Imagem e Sociedade - Mediação Tecnológica na Educação - Linguagem Publicitária e Espaços Educativos

- Eixo 2 - Formação Humanística

Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais - Sociologia da Comunicação - Comunicação, Ética e Cidadania - Arte-Educação - Comunicação e Diversidade Cultural - Responsabilidade Socioambiental em Educomunicação

- Eixo 3 - Formação em Processos Comunicacionais:

Teorias da Comunicação - Metodologia de Pesquisa em Comunicação - Pesquisa de Opinião Pública - Recepção e Educação para os Meios - Fundamentos da Educomunicação I - Fundamentos da Educomunicação II - Comunicação nos Espaços da Educação-Formal - Gestão da Comunicação I - Gestão da Comunicação II

- Eixo 4 - Formação Técnico-Profissional:

Práticas Laboratoriais em Multimídia - Práticas Educomunicativas em Editoração - Práticas Educomunicativas em Fotografia - Práticas Educomunicativas em Rádio - Práticas Educomunicativas em Audiovisual - Práticas Educomunicativas em TV - Práticas Educomunicativas na Web - Empreendedorismo e Sociedade

- Eixo 5 - Atividades De Orientação/Supervisão:

Pré-projeto – TCC - Estágio Supervisionado I - Estágio Supervisionado II

Componentes curriculares optativos

- Psicologia Sociocultural - Bibliotecas Digitais - Comunicação e Realidade Regional - Cinema Brasileiro - Procedimentos Educomunicativos em Educação à Distância - Fundamentos da Semiótica - Linguagem Visual Gráfica – Libras - Mídia e Infância - Mídia e Consumo - Mídia e Terceira Idade - Mídia e Discurso - Oficina de Criação - Práticas Sociais de Leitura - Políticas Culturais e de Comunicação - Narrativas Gráficas - Tópicos Especiais em Comunicação Social.

Segundo o PCC (2014), a grade curricular do curso apresenta disciplinas cujos conteúdos reforçam a educação para a cidadania com o foco na dimensão política de práticas humanas e sociais relacionadas à ação comunicativa do sujeito na sociedade contemporânea. Práticas políticas e educativas, o respeito à pluralidade e à diversidade. Os Componentes Básicos Obrigatórios se encontram

divididos entre os componentes comuns ao campo da Comunicação Social e àqueles com ênfase na Educomunicação.

O perfil do egresso

O curso prepara um profissional no perfil de gestor de processos comunicacionais, que vem atender às demandas de uma área de atuação profissional preparando o aluno a com um campo interdisciplinar tanto do campo da educação como da comunicação. O nosso egresso sai apto a lidar com planejamento e gestão de projetos educativos e culturais em contextos de educação formal ou não formal, com o uso das tecnologias em sala de aula ou à distância; com a produção de mídias educativas, instituições públicas, privadas ou do terceiro setor.

O que pensam nossos egressos

Em 2014 formamos a primeira turma de Educomunicadores. Vanessa Vera, foi aluna da primeira turma do curso da UFCG, e a primeira aluna a apresentar o TCC do curso com o título: Mídias na educação: Um método de gerar novos conhecimentos. Ela nos conta um pouco da sua trajetória como aluna e a sua visão da formação em Educomunicação na UFCG.

Assim como a Educomunicação minha história por esse curso é também de Amor e Luta. Amor pelo curso em si e pelo que ele nos propõe. Luta pq não é fácil desbravar um campo novo, mas é gratificante. Durante toda minha vida acadêmica no curso, eu pude vivenciar diversas experiências como monitora de várias disciplinas, bolsista de projetos de extensão, voluntária em vários projetos do Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade (PIATI). Foi com todas experiências que tive dentro da Universidade e fora dela no meu período de formação que me deu suporte para encarar o mercado de trabalho. Na minha vida como profissional trabalhei com mediação de conflitos, assistente de comunicação, assessoria, produção de eventos. Em todas essas experiências cheguei à conclusão de que a Educomunicação é como um laço que envolve e abraça

todos os campos e não um nó que aperta e sufoca os pensamentos e diálogos. (informação verbal)⁵.

Anny Karenine, formada em 2015, diz que

[...] apesar de todas as dificuldades que o Brasil e as universidades públicas enfrentam, o curso de Educomunicação está bastante resistente e tem conseguido fazer a diferença. Apesar de também sentirmos um pouco de dificuldade do mercado em alocar este profissional, especificamente para a Educomunicação. [...] Aqui no Nordeste agente precisa daquele profissional empreendedor, autônomo, que arrisque e que tente se infiltrar nos meios, já que o mercado não nos coloca diretamente a par da Educomunicação. E daí, os profissionais trabalham nas arestas da comunicação/educação, mas realizando realmente um trabalho diferenciado feito de uma parte de uma grande soma de um belo trabalho feito aqui na nossa região. (informação verbal)⁶

Ênio Marques, formado em 2015, ressalta que

[...] o profissional de Educomunicação tem um perfil multifacetado e multidisciplinar, com conhecimento em vários campos do saber, conseguindo atender com eficiência à demandas de qualquer espaço onde há um processo educacional. [...] Para ele, a área de maior chance de absorção do educador é o Terceiro Setor, onde há uma maior clareza da necessidade de um profissional com o perfil do educador, já que há uma clara necessidade de se comunicar com as camadas mais populares de uma forma diferenciada da comunicação de massa, pois precisam que os beneficiários dos projetos sociais se engajem na luta política e com o tema que está sendo trabalhado na organização. (informação verbal)⁷

5 Vanessa Vera. Entrevista concedida no dia 20 de setembro de 2018.

6 Anny Karenine Melo. Entrevista concedida no dia 21 de setembro de 2018

7 Entrevista concedida no dia 22 de setembro de 2018

Como exemplo, Ênio narra sua experiência na cidade de Souza (sertão da Paraíba) onde desenvolve um trabalho na Pastoral da Terra no assessoramento das famílias de agricultores beneficiários da Reforma Agrária que trabalham a formação política, que querem que os agricultores enalteçam a identidade cultural de serem camponeses e avalia que o educador cai como uma luva numa organização como essa,

[...] onde se tem de alimentar um processo educacional em um ecossistema que não tem [quase] acesso à mídia, como num assentamento, que fica a 120 km de Cajazeiras, no alto sertão paraibano, por exemplo, como eu faço para que esse assentado se apodere de um instrumento midiático, se lá não tem computador, TV, rádio nem telefone. O educador tem de fazer um diagnóstico e ver como as possibilidades comunicativas, as expressões comunicativas existentes, como o fanzine, o cordel ou qualquer outra alternativa. (informação verbal)⁸

Anny Karenine Melo (2015), fez uma importante pesquisa, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre o perfil profissional dos nossos egressos da turma de 2010 que se formou em 2014, e constata que dentre as áreas de interesse de atuação do nosso egresso, foi identificado que muitas vezes acabam trabalhando em veículos de comunicação, agências de comunicação, avaliação de projetos de intervenção em educação e gestão da comunicação.

A pesquisa realizada por Anny abrange apenas os formados da primeira turma de Educação que entrou em 2010. De lá pra cá outras pesquisas estão em andamento. Entretanto, os dados obtidos nos dão uma importante visão do perfil dos egressos frutos da primeira turma graduada do nosso curso.

Pelos dados coletados [...], é possível inferir que o mercado local tem tido uma boa receptividade aos profissionais de comunicação com a linha de formação da UFCG, talvez pelo fato de eles serem menos tecnicistas e mais humanistas, terem uma visão mais abran-

8 Ênio Marques. Entrevista concedida no dia 22 de setembro de 2018.

gente da comunicação, o que permite que façam a gestão de processos de comunicação, tanto internos como externos, diferenciando-os de estudantes e egressos dos cursos de jornalismo ofertados por outras universidades na região. Importante também concluir que apesar do termo educomunicação ser desconhecido pelos profissionais da região, a necessidade e o espaço para desenvolvimento de atividades educacionais existe, principalmente quando se considera as escolas públicas e as organizações do terceiro setor. (op. cit. p, 58)

O desconhecimento do termo se configura hoje um importante limitador de empregabilidade, havendo uma real necessidade de se atuar na divulgação do termo no Nordeste.

As competências desenvolvidas durante o curso foram reveladas através das práticas em estágio e nos trabalhos de conclusão de curso atendendo às áreas de atuação específicas. A consolidação dessas competências transparece descrita nos quadros de atividades desempenhadas pelos pesquisados. As atividades permitiram a utilização de habilidades na interface da Comunicação/Educação, Assessoria, Produção de Mídias Educativas, entre outras, verificando-se assim uma consonância entre as ações dos respondentes e o que consta no projeto pedagógico do curso. Quando questionados sobre qual área se sentem mais aptos a atuar, podendo ser assinada mais de uma alternativa, as áreas de planejamento de projetos em comunicação e projetos de intervenção em educomunicação foram as mais selecionadas, seguidas pelo trabalho em veículos de comunicação, gestão da comunicação, produção midiática, criação de produtos midiáticos, entre outras. (op. cit. p. 62)

Percebemos aqui que o perfil de gestor de projetos educacionais tem um grande destaque na intenção de atuação profissional do nosso egresso, o que está de acordo com o perfil profissional exposto no PPC do curso. Seguindo o perfil mais jornalístico vindo do desejo de se trabalhar nos meios de comuni-

ção. Essa relação íntima e estreita entre o jornalismo e a educomunicação é sobre o que vamos tratar agora.

A relação entre Educomunicação e o jornalismo. Crise e reafirmação.

Diante de uma clara aproximação do curso com o campo de atuação jornalístico, sendo este, inclusive um forte campo de trabalho, tanto a nível de estágio como a nível profissional, percebemos que o curso dá uma especial atenção às práticas e teorias do campo do jornalismo.

Educomunicação e jornalismo conjugam os ideais da comunicação democrática, por meio de práticas que defendam os direitos do cidadão e os princípios constitucionais e legais, preservando a base do estado democrático de direito.

Tendo os nossos alunos do Curso de Comunicação Social da UFCG participado de processos seletivos, sendo selecionados para estagiar em empresas jornalísticas e assessorias de comunicação, tais como: a Revista Lynaldo (científica) da UFCG; ASCOM da UFCG; TV Paraíba; TV Itararé; Rádio UEPB; dentre outras.

Toda essa aproximação acabou gerando uma crise de identidade dos alunos do curso entre a educomunicação e o jornalismo. Em 2017, quando essa crise se apresentou foi iniciado uma série de debates entre docentes e discentes sobre os possíveis rumos do curso. Surgiu então o Dialoga Educom, onde os alunos debatiam sobre suas ideias e perspectivas do curso. No debate geral a Educomunicação saiu fortalecida e a identidade do curso de retomada de forma mais empoderada pelo corpo alunos e egressos.

Rede de educuidadores do NE

A partir daí surgiu outra poderosa rede de empoderamento: A Rede de Educuidadores do Nordeste. Segundo Ênio Marques, um de seus fundadores,

[...] o propósito de Rede é a legitimação deste campo, e pra legitimar a gente entende que precisa de uma grande incidência política e também de luta por políticas públicas. Quando a gente fala, por exemplo, que as organizações sociais demandam esse profissional, realmente elas precisam. Isso eu sei pela experiência que eu tenho, elas precisam de um profissional como o educuidador, mas não

existe verba para contratar e os editais também não contemplam a Educomunicação. Então a Rede vem pra discutir justamente isso, políticas públicas em Educomunicação. Mostrar pros gestores públicos que é possível a implantação deste campo, em qualquer setor, principalmente atuando no governo em suas várias instâncias, Prefeituras, Secretarias de Educação e de Saúde, Governos de Estados e Federal. A Rede juntou experiências de todo o NE em Educom e comunicação popular. Discutindo também a democratização dos meios de comunicação para que se abra espaço para que a comunicação popular floresça, se enalteça, abrindo espaço e voz para os que são sufocados pela indústria cultural. (informação verbal)⁹

I Simpósio de Educomunicadores do NE

Da recém-articulada *Rede Educomunicadores do Nordeste e o Curso Bacharelado de Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação* da UFCG nasceu o *I Simpósio de Educomunicadores do NE*, que ocorreu nos dias 13 e 14 de setembro.

O Simpósio teve como objetivo suscitar o debate entre comunicadores, educadores e sociedade em geral para socializar reflexões e experiências exitosas no campo da educomunicação. O objetivo do evento foi o de pautar uma discussão com a sociedade sobre educomunicação e sua interface comunicação/educação chamando a atenção da sociedade, da mídia, dos gestores públicos e dos políticos para a educomunicação, visando à construção de políticas públicas que institucionalizem suas ações. Além do debate político e social, que envolve a temática, conscientizar o poder público e o potencial mercado de trabalho sobre as competências do Educomunicador e a contribuição transformadora da educomunicação para a sociedade.

Diálogos USP/UFCG

Com os dois primeiros cursos de graduação em Educomunicação do país, a UFCG e a USP mantém intenso diálogo e trocas de experiências, seja através de

9 Ênio Marques. Entrevista concedida no dia 22 de setembro de 2018

visitas técnicas, como a que ocorreu em outubro de 2017¹⁰, quando uma comitiva da USP veio conhecer nosso curso, como através da participação de professores da UFCG em debates promovidos pelo NCE sobre a formação superior em educomunicação. Também é intensa a troca de saberes em congressos da área e em conversas paralelas reafirmando um relacionamento interinstitucional de irmandade e união em prol da legitimação, afirmação e posicionamento estratégico do campo e dos cursos diante dos desafios postos no cenário atual.

Conclusão

Diante de tantas conquistas e desafios, agora, estamos em via de revisão do Projeto Político Pedagógico do Curso, em que as discussões e avaliações da nossa trajetória pedagógica na formação de Educomunicadores está em pleno vapor. O maior desafio agora parece ser o do mercado, pois, apesar de percebermos que o perfil do educador é desejado no mercado de trabalho, este mercado, no nordeste, ainda desconhece esta profissão e as suas potencialidades. Temos que estimular o viés empreendedor dos alunos como gestores de comunicação para que busquem oportunidades. A falta de políticas que abranjam a educomunicação também se configura numa importante barreira.

Mas as articulações entre docentes, discentes, egressos e demais profissionais atuantes na educomunicação levam esses desafios para o caminho de novas soluções. O projeto do nosso curso, nas palavras de Ismar Soares, está consolidado, com reconhecimento dentro e fora da Universidade, com alunos e egressos atuantes e envolvidos com o tema da educomunicação (informação verbal)¹¹. A caminhada é longa mas estamos na certeza que seguimos o caminho certo. Educom Amor e Luta.

10 Relatório da visita técnica da Licenciatura de USP de Educomunicação, ao Bacharelado de Educomunicação da UFCG. Disponível em <<http://www3.eca.usp.br/noticias/educomunica-o-faz-viagem-did-tica-universidade-federal-de-campina-grande>> Acesso 10 ago. 2018.

11 Ismar Soares. Entrevista concedida à TV Itataré. Disponível em <<https://www.facebook.com/educomne/videos/235368637138709/>> Acesso em 25 set. 2018.

Referências

- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: 1995.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madri: 1998
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: 2003.
- MELO, Anny Karenine B. *Enquanto se faz educomunicação: uma análise da práxis dos concluintes do curso de comunicação social da UFCG*. Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Comunicação Social – Linha de formação em Educomunicação. Unidade Acadêmica de Arte e Mídia. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: 2015.
- NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DA USP (NCE) Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/onucleo>>. Acesso em 4 set. 2018.
- OROZCO. Gómez, Guillermo. *Educação: recepção midiática, aprendizagem, cidadania*. São Paulo: Paulinas: 2014.
- PPC – *Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande*: 2014. Disponível em: < <https://www.facebook.com/groups/SecretariaEducom/files/> >. Acesso em 25 set. 2018
- SOARES, Ismar de O. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Sociedade*. São Paulo, n. 23, p.16-25, jan./abr: 2002.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito em dezoito anos de trabalho. In *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: ECA/USP Paulinas, ano XII, n.2, maio/agosto de 2007, p. 39-52.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação emergência de novo campo e o perfil do profissional. in Contato, *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, Ano XIX. n2, jul/dez 2014.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo, Paulinas, Coleção Educomunicação, 2º edição, P. 102, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (19): 12 a 24, set./dez. 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, p. 16-25, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre a autora

Raija Almeida - Professora da Universidade Federal de Campina Grande, no Estado da Paraíba. Sou umas das fundadoras do curso de bacharelado em Educomunicação – com linha de formação em Educomunicação, tendo sido coordenadora pedagógica por dois anos. No bacharelado leciono disciplinas ligadas a Educomunicação na educação formal; linguagem publicitárias em espaços educativos e mídia e infância. Também atuo coordenando projetos e grupos de pesquisas, orientando TCC's e estágios curriculares. Ao longo de mais de 10 anos venho desenvolvendo pesquisas sobre a relação entre Mídia-Infância-Educação. Atualmente estou desenvolvendo minha pesquisa de Doutorado na USP com o tema: Disney Renaissance – cultura e identidades na década de 1990.

Impressões de alunos de pedagogia em experiência educ comunicativa na rede de ensino pública

Francisco de Assis Silva

O Departamento de Ciências Humanas - DCH III, da UNEB em Juazeiro da Bahia tem a educação e a comunicação no seu currículo estabelecido no Projeto do Curso de Pedagogia, através do Núcleo de Educom composto de nove disciplinas de sua grade curricular. A educ comunicação aparece como um elemento interdisciplinar que contribui para discussões de diversos temas. Sobre a Educomunicação,

Partimos da premissa de que a educ comunicação, conceito que – no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP – designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que subjetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2014, p.15)

Os princípios identificadores que se enquadram em uma proposta de educação podem ser observados no Projeto de Regulamentação do Curso de Pedagogia da UNEB (2011), que descreve que a sua estrutura curricular foi elaborada a partir dos princípios da flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade, contextualização e relação teoria-prática.

Entre as disciplinas do Núcleo de Educom do Projeto do Curso de Pedagogia do DCH III, da UNEB, podemos fazer um recorte para identificar claramente a interface educação e comunicação no Estágio Supervisionado em Educom, no sexto, sétimo e oitavo períodos.

O Estágio Supervisionado em Educom busca trazer para a discussão temas que levem os alunos a reflexões que possam contribuir para a ressignificação de conceitos e práticas, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Entre o leque de assuntos estudados podemos citar: as transformações e as relações da educação e comunicação a partir dos conceitos básicos; o papel educativo dos meios de comunicação; os meios de comunicação na escola; as linguagens dos meios de comunicação e suas possibilidades educativas; mídia e educação no espaço escolar; educação midiática e Educomunicação.

Os conteúdos são estudados com a intencionalidade de discutir a educação e a comunicação dentro de uma interface que possa colocar todos focados em uma proposta de educação. Desta forma, as discussões e as práticas propostas e desenvolvidas acabaram por nos levar a uma aproximação do que hoje o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, define como sendo o novo campo de intervenção, identificado como:

O conjunto das 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,2003, IN SOARES, 2014, p. 36).

Ao dar início a um trabalho educacional é preciso ter clareza do conceito do campo no qual devem ser desenvolvidas as nossas atividades. Nesse aspecto, a educação nos deu o alicerce conceitual e a cada indicador

identificado, que representa este campo, ficava mais clara a base conceitual já reconhecida, por muitos, e que expressa esse consistente campo da interface educação e comunicação.

Ao fazer reflexões no decorrer da apresentação dos conteúdos trabalhados pela disciplina de Estágio Supervisionado em Educom no curso de Pedagogia, muitas percepções vão surgindo quando são relacionados os conteúdos com as realidades encontradas nas escolas. O primeiro momento de contato com a escola, quando da fase da observação orientada, gera muitas indagações que podem surgir a luz dos indicadores de educação. Questões como a autonomia e a democracia; a forma como ocorre a relação comunicativa entre professor e aluno, podendo explicitar uma relação de poder horizontal ou vertical, revelando a possibilidade, ou não, da dialogicidade, que pode colocar o aluno em uma formação que tenha como base a democracia ou o autoritarismo; a utilização da pedagogia de projetos leva os alunos a entenderem que é nas relações de construção do conhecimento que se aprende, o que pode contribuir com o rompimento com as relações hierárquicas de poder. Durante o desenvolvimento da disciplina as discussões dos conteúdos transcendem a especificidade que cada um deles pode ter, pois a partir deles é construída a possibilidade de enxergar longe através da prática da transversalidade pedagógica. Entende-se que,

A relação biunívoca em que se entrelaçam educação e comunicação engloba os mais diferenciados assuntos, concepções e linhas teóricas, práticas, sujeitos, tempos e processos formais e não formais conscientes e determinados. Envolve também manifestações humanas expressivas (...), em um sentido de transformação e continuidade das relações interpessoais. (KENSKI, 2008, p.649)

Todo esse processo tem a clara intenção de fazer com que a interface educação e comunicação possibilite aos alunos uma formação como prática intencional de cidadania, que se reflita na sua condição de profissional da educação, que pode fazer diferente a partir de um leque de conhecimentos, muitos deles através de uma ação transversal da educação.

O estágio supervisionado como um espaço de experiências em educom

O estágio supervisionado dentro do curso de Pedagogia, com 315 horas, é um momento importante nos processos de formação do pedagogo no qual ele pode crescer profissionalmente através de atividades que envolvem observar, pesquisar, aprender e intervir, desenvolvendo uma articulação entre a teoria e a prática.

Ao tratar do estágio supervisionado, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da UNEB, através de sua Resolução 795/2007, destaca em seu texto que:

O estágio são atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e projetos especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de organizações, sob responsabilidade da coordenação central e setorial (UNEB,2007).

Levando em consideração o Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB oferecido pela DCH III, o Estágio Supervisionado em Educom acontece, inicialmente, no sexto período e tem como proposta o ementário que,

Discute a compreensão do estágio na sua relação teórica e prática, saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio em observação e análise de processos com tecnologias contemporâneas presentes. Experimentações livres de situações que envolvam práticas e tecnologias educacionais. (BAHIA,2011)

Dando prosseguimento as atividades do Estágio Supervisionado em Educom, no sétimo e oitavo períodos, são executados projetos pedagógicos com a utili-

zação dos meios tecnológicos de comunicação disponíveis, em escolas da rede pública e privada, espaços não escolares e ONG's. Podem ser elaborados projetos de minicursos na área de educação e comunicação tendo como clientela os alunos do curso de formação de professores, os docentes das diversas redes de ensino, membros de ONGs, comunidade em geral, com contribuição das disciplinas do núcleo de Educom, em um trabalho interdisciplinar.

A realização da disciplina estágio supervisionado em Educom parte de um planejamento feito pela comissão de estágio supervisionado, que é composta pelos professor de estágio do curso de Pedagogia, considerando as seguintes etapas: primeiro um momento inicial de estudos teóricos e discussões em sala de aula sobre a interface educação e comunicação, dando ênfase a Educomunicação; em um segundo momento é feita a elaboração do projeto de estágio que orienta as fases de observação e visita ao campo de estágio, que geram a etapa de socialização em sala sobre as observações preliminares; e em um terceiro momento ocorre o planejamento e elaboração do projeto específico de intervenção e execução que é vivenciado no campo de estágio, considerado as demandas e sugestões dos alunos, professores, coordenadores e gestores da escola, quando essa é definida como ecossistema comunicativo.

No primeiro momento ocorre a observação no campo de estágio, quando os alunos buscam coletar e analisar diversos dados, entre eles: os referentes a estrutura física do local do estágio e a existência de recursos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento da Educomunicação. Para viabilizar essa atividade, algumas questões sobre a Educom são elaboradas a fim de entender se existem projetos com fins em educação e comunicação; levantando informações sobre como o projeto político pedagógico, os planos de aulas e os livros didáticos fazem alguma menção a interface educação e comunicação; observando a possível existência de um profissional "educador" ou "técnico" para trabalhar com as tecnologias no campo de estágio; identificando se os docentes dispõem de orientações e formação sobre os produtos midiáticos e como é a comunicação entre professores e alunos; refletindo sobre o que o espaço educacional comunica através de suas estruturas físicas existentes, entre outras questões que surgem no decorrer do estágio supervisionado.

Quadro: Instrumento de observação

DIMENSÃO	INDICADOR	OBSERVAÇÕES QUE PODEM SER FEITAS
PRÁTICA DIDÁTICA EM EDUCOMUNICAÇÃO	1. Planejamento	1.1 existem projetos com fins em educação e comunicação? 1.2. O PPP/Prática Política Pedagógica da escola prever ou tem abertura para intervenções em Educação e Comunicação/Educom em sala? 1.3. Os planos de aula do docente discriminam o uso das TICs ao lecionar? 1.4. O livro usado pelo docente faz alguma menção à <i>praxis</i> com as TICs? Ou mesmo com os produtos midiáticos de forma crítica?
	2. Acessibilidade	2.1. As escolas têm projetos de acessibilidade tecnológica para os alunos "especiais"? 2.2. A escola dispõe de profissionais, docentes ou recursos tecnológicos de acessibilidade?
TÉCNICOS E MATERIAIS DE APOIO DOCENTE	3. Acesso, orientações e manuseio dos produtos midiáticos	3.1. Os docentes dispõem de orientações ou manuseio dos produtos midiáticos para fins pedagógicos? 3.2. Há técnicos e/ou materiais de apoio (laboratório ou recursos tecnológicos) para o trabalho de educação? 3.3. Há acesso aos equipamentos tecnológicos de informática e da internet? 3.4. O celular ou outras tecnologias são encarradas como potenciais pedagógicos? 3.5. Há resultados gerados com o uso dos produtos midiáticos? Quais?

RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO, AMBIENTE	4. Dialogicidade	4.1 Como é a comunicação entre professor e alunos? 4.2 Ambiente escolar dispõe de uma ambientação com produtos midiáticos, que por si só já educam? 4.3. Os alunos e professores dispõem de biblioteca, revistas e outros materiais impressos para uso? Esse tipo de material é usado na escola?
	5. Outros	

Fonte: *Projeto de Observação*

No segundo momento, a partir das observações, cabe aos alunos realizarem uma intervenção, fruto de um novo projeto, que tem seu tema escolhido em conjunto com alunos, professores, coordenação e direção do colégio. Esta se dá através de uma atividade construída em comum, que pode ser um seminário, uma oficina, uma sequência de atividades. Essas atividades podem ser direcionadas para toda a comunidade escolar envolvendo: professores, alunos, coordenadores, gestores, pais, equipe de apoio e a comunidade em geral.

Esses momentos são importantes para um maior aprofundamento e amadurecimento na medida que se busca respostas para as indagações, bem como experiências, na aplicação da educom, de forma que se possa ter ideias no que diz respeito as muitas possibilidades de utilização dos conhecimentos da educom, de forma a aprimorar nossa prática docente, sempre com o intuito de gerar conhecimentos e o pleno exercício da cidadania, enquanto seres pensantes.

Todo as etapas que envolve o aprofundamento teórico, a apresentação da ideia da experiência em Educom, a elaboração dos projetos e as suas execuções, geram como desdobramento a preparação pelos alunos de um relatório que é socializado em sala de aula e depois é apresentado em um seminário de estágio que envolve todas as turmas de estágio supervisionado dos núcleos de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, e Educom, que compõe o curso de Pedagogia da UNEB, campus III.

O desenvolvimento do trabalho da disciplina de estágio em Educom, tem uma sintonia com o que relatam Pimenta e Lima (2004, p. 24), elas assim descrevem

as finalidades do estágio: “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica”.

A proposta tem como um de seus objetivos: levar os alunos a poderem desenvolver outro olhar para além do uso da tecnologia como suporte pedagógico, ao poder construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos de forma expressiva, ao intervir no campo de estágio supervisionado, assumindo o papel de pedagogos, podendo colocar em prática todo o conteúdo apreendido durante as aulas na universidade como elemento desafiador e engrandecedor, que agreguem crescimento profissional e pessoal.

As reflexões e experiências vivenciadas na disciplina Estágio supervisionado em Educom serve, também, como fonte e objeto de pesquisa na produção de trabalhos de conclusão de cursos (TCC). Esses trabalhos são requisitos para a conclusão do curso de Pedagogia e a sua produção deve partir de domínio de conhecimento de sua formação, articulado com o tema do TCC ou do projeto experimental. O interesse em produzir estes trabalhos, segundo os próprios alunos, nasceu a partir das reflexões realizadas nas disciplinas do Núcleo de Educom. Esse processo alia-se ao que discorre no Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB ao afirmar que,

Espera-se dos futuros profissionais da Pedagogia, que além de conhecimentos específicos, possam apresentar autonomia, senso investigativo, flexibilidade, dentre outras competências e habilidades requeridas pela sociedade contemporânea. O TCC, nesse sentido, possibilita o emprego de saberes, experiências e conhecimentos assimilados ao longo da formação, oportunizando ao estudante de Pedagogia contribuir como autor de sua própria produção para o avanço científico e tecnológico referente ao curso, ou carreira que escolher, além de aprofundamento teórico e prático de temas e discussões que perpassem a sua formação enquanto profissional (BAHIA, 2011).

A formação dos pedagogos que passam pelo Departamento de Ciências Humanas III, da UNEB, geram reflexos que são presenciados nas escolas das redes de

ensino, na qual estes profissionais atuam, muitos deles, inclusive efetivados em concurso público. São educadores que atuam nas mais diversas funções: gestores, coordenadores, professores, formadores, etc. Entre as várias práticas exitosas chama a nossa atenção as experiências que se aproximam do que é proposto pelo campo da Educomunicação, servindo de um forte indicio da possibilidade de implementação de projetos educacionais munidos das teorias e práticas que os fundamentam.

As impressões advindas do estágio em Educom na sua relação teoria e prática

Os estudos preliminares a intervenção educacional realizada pelos alunos, contribuíram de imediato para o entendimento da interface educação e comunicação, no qual está alicerçado a educação, o que é muito importante para que se possa construir propostas com um aprofundamento educacional e não apenas realizadas na superficialidade da interface entre os dois campos. Isso fica claro quando os alunos dizem que:

Diante do papel singular que os meios de comunicação exercem na sociedade contemporânea é preciso reconhecer que eles desempenham de forma indireta uma função educativa relevante. Percebemos que eles não somente informam, mas ajudam formar opiniões sobre diversos temas e influenciam diretamente na forma como as pessoas enxergam o mundo (Aluno de Pedagogia).

Ao realizar as atividades do estágio os alunos buscaram vivenciar nas práticas os objetivos com os quais a educação propõe-se a desenvolver suas atividades, a partir dos seus indicadores educacionais, utilizando-se de um ecossistema comunicativo para as suas intervenções e análises. Os alunos mostram clareza sobre o papel da educação e a importância de vivenciarem uma prática com uma proposta educacional;

Sabendo que a educação caracteriza-se por atividades de intervenção política e social na qual se utiliza os meios de comunicação para desenvolver a formação crítica do sujeito, a elaboração

e efetivação deste projeto busca observar o uso da educomunicação no processo de ensino-aprendizagem à luz do conhecimento teórico e a prática adotada pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, representa uma oportunidade de analisar como a educação ocorre na prática educativa em uma turma de EJA (Aluno de Pedagogia).

O desenvolvimento da experiência pedagógica em educação foi, desde o início, descrita pelos alunos como uma oportunidade valiosa de vivenciar na prática as teorias estudadas, analisadas e entendidas como possíveis de agregar uma nova forma de construir conhecimento e desenvolver a nossa cidadania. Como relato o aluno em seu relatório de estágio, em plena sintonia com os objetivos estabelecidos pelo projeto do estágio:

Para nós foi novidade poder desenvolver um outro olhar para além do uso da tecnologia como suporte pedagógico, ao poder construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos de forma expressiva ao intervir numa escola, assumindo nosso papel como pedagogos, algo que o curso de pedagogia não nos permite fazer antes do sexto período. De fato, estar em campo podendo colocar em prática todo o conteúdo aprendido durante esse tempo na Universidade é bem desafiador e engrandecedor (Aluno de Pedagogia).

Os alunos acreditaram que era possível vivenciar algo novo a partir do conhecimento e da assimilação dos fundamentos educucomunicativos, podendo na prática gerar uma experiência educucomunicativa que desvelasse uma nova relação pedagógica, mais democrática e dialógica. A superação da expectativa e relatada pelos alunos ao pronunciarem que:

Nossa intenção desde o princípio estava em poder proporcionar um momento interessante de aprendizado para os alunos, podendo contribuir para o despertar de um indivíduo mais consciente e proativo, no que diz respeito ao papel de protagonista da sua própria educação, lado que, às vezes, não é suscitado no ambiente escolar. Ficamos surpresos com a resposta dada a atividade

proposta pela equipe. Resposta que não só foi dada através da quantidade expressiva e surpreendente de pessoas que compareceram, mas, acima de tudo com a interação deles com o tema (Aluno de Pedagogia).

No decorrer da realização da experiência educ comunicativa na escola, foi possível fazer observações e análises das atividades no ecossistema comunicativo, campo do estágio, e perceber que é possível o desenvolvimento de uma proposta educ comunicativa, mas que a proposta democrática e dialógica da educação ainda não conquistou o seu espaço. É o que descreve o aluno:

Sabemos que a educação, apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais tecnológica, ainda necessita de muitas transformações para que esteja imbricada a esse crescimento. No tocante ao colégio onde desenvolvemos o estágio, observamos que muito precisa ser ajustado para que esse relacionamento da EDUCOM, de fato, aconteça (Aluno de Pedagogia).

O processo de estágio supervisionado em educ com vivenciado pelos alunos, proporcionou aos mesmos a aproximação da realidade vivenciada pela comunidade escolar na qual participaram de um processo educ comunicativo, inclusive possibilitando o diagnóstico de melhorias para que se garantam resultados mais expressivos. Os alunos indicam em seus relatos algumas dessas possíveis melhoras:

Pensamos que um passo seria o envolvimento de toda equipe de professores e gestora, na intenção de capacitar os professores ao uso das tecnologias disponíveis, a presença de um professor/técnico de informática, também, é urgente para que esse momento de capacitação aconteça, assim como esse profissional daria suporte técnico, inclusive reativando a rádio da escola, que inclusive foi montada por alunos do curso de Comunicação Social do DCH III (Aluno de Pedagogia).

As experiências de estágio em Educom geraram reflexões proporcionando aos alunos enxergarem os possíveis ajustes na gestão da escola e na relação com a comunidade escolar, de forma que possam contribuir para o desenvolvimento de atividades educucomunicativas que produzam mais conhecimentos e tornam o processo de ensino e aprendizagens mais significativo. “Essa experiência de estágio produziu reflexões importantes sobre a prática pedagógica, sobre a postura como profissional de educação e sobre a parcela da sociedade que espera do professor e da escola um desempenho melhor”. (Aluno de Pedagogia)

O relato sobre a experiência educucomunicativa vivenciada pelos alunos no estágio supervisionado em educom é, mais uma vez, compreendido pelos alunos como um importante momento de construção de conhecimento e fortalecimento do que foi estudado durante o curso de Pedagogia, quando eles relatam que: “...é um elemento imprescindível para a formação docente, pois integra o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, possibilitando ao discente a refletir sobre o campo de atuação profissional no qual deseja atuar” (aluno de Pedagogia).

Os alunos constataram que a experiência educucomunicativa produz construção de conhecimento não só para os alunos estagiários, mas para todos os envolvidos nas atividades planejadas e vivenciadas coletivamente, alcançando, assim, um dos objetivos da educucomunicação ao propor o desenvolvimento de todos. Essa era a expectativa que os alunos haviam criado ao descreverem que:

Com o desenvolvimento desse projeto desejamos não apenas a experiência prática para nossa formação acadêmica, mas também uma integração de aprendizagens com a participação dos alunos e professor e que seja possível haver um “feedback”, para que assim tenhamos a certeza de que o estágio é fundamental para o desenvolvimento profissional dos estagiários e para o corpo escolar que os recebe (Aluno de Pedagogia).

Nota-se que o desenvolvimento de uma experiência educucomunicativa, dentro do estágio supervisionado em educom, contribuiu de forma substancial para o desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias aos futuros

pedagogos, possibilitando a estes a consolidação das teorias e a transposição das mesmas para as vivências nas práticas educucomunicativas.

Considerações Finais

As impressões dos alunos no desenvolvimento de uma experiência em educação, no estágio supervisionado em educom, nos leva a perceber e constatar que muitas foram as contribuições e conseqüentemente possibilidades de crescimento oferecidas pela experiência vivenciada.

Os alunos tiveram a oportunidade de um maior aprofundamento e entendimento teórico sobre o campo da educação e os seus indicadores educucomunicativos, o que contribuiu para uma maior clareza sobre a proposta e os objetivos pretendidos pelo campo da Educação. Além disso, a possibilidade de experimentar uma nova relação pedagógica no que se refere a aplicabilidade das tecnologias, para além do fim em si mesmas, mas como um suporte pedagógico que contribui com a construção de conhecimento e desenvolvimento de cidadania, foi mais um ponto positivo nesse processo vivenciado pelos alunos.

A oportunidade de vivenciar outras formas de relações pedagógicas nas quais o processo democrático possibilita aos sujeitos torna-se ativos na condução da construção de aprendizagens significativas, foi mais um ponto positivo no estágio em educom desenvolvido com uma experiência educucomunicativa. E, ainda, ficou claro que o envolvimento dos alunos nas atividades da escola contribuiu para que, os mesmos, percebessem a necessidade de ajustes na gestão da escola e na forma como devem ocorrer as relações entre os membros da comunidade escolar para que seja facilitado o desenvolvimento de atividades educucomunicativas.

Todo esse processo faz com que acreditemos que, de fato, as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Educom do DCH III, da UNEB em Juazeiro, realizadas em ecossistemas comunicativos e baseados nos indicadores da educação, contribuem de forma substancial para que a formação dos pedagogos tenha, ainda, mais qualidade ajudando a responder as expectativas da sociedade, a partir de uma perspectiva educucomunicativa.

Referências

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução no 795/2007*. Aprova Regulamento Geral de Estágio da UNEB. Publicada no Diário Oficial do Estado em 13.02.2007

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia*. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Comunicação: interconexões e convergências*. IN: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2014.

Sobre o autor

Francisco de Assis Silva - Professor da Universidade do Estado da Bahia – Campus Juazeiro da Bahia. Doutorando em Ciências da Comunicação - ECA/USP. Sócio da ABPEducom. E-mail: assis-francisco@bol.com.br

Experiências de educomunicação em oficinas para professores e estudantes de licenciatura

Débora Gallas Steigleder
Claudia Regina da Silva

A Educomunicação como proposta para a formação docente

Este trabalho apresenta a experiência das autoras na realização de atividades de extensão oferecidas para professores de escolas públicas e estudantes de pedagogia e licenciaturas de Porto Alegre e Região Metropolitana. Em formato de oficinas, tais eventos foram promovidos com gratuidade, por meio do Núcleo de Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2017 e 2018. Os encontros tiveram por finalidade possibilitar a expressão e incentivar a autoria dos sujeitos, explorando as especificidades das linguagens, recursos e produtos midiáticos.

Consideramos que a Educomunicação é um campo que se amplia, e se torna cada vez mais necessário como abordagem em todo lugar que a Educação é concebida de forma transdisciplinar. Percebemos, porém, que a formação de professores para incorporar práticas educacionais ainda é bastante limita-

da, seja nas diversas formas de graduação ou mesmo nas ações de capacitação de professores que atuam nas diversas redes de ensino. Quando alguma formação aborda conteúdos midiáticos, costuma tratar apenas da produção de recursos, sem uma apropriação válida das formas de expressão. Além de aprender a operar equipamentos de captação e edição de som e imagem, abordar a produção midiática nas escolas exige compreender a sintaxe das linguagens e, fundamentalmente, saber utilizá-la para estimular a autoria dos aprendentes. Ler criticamente os produtos da mídia e apropriar-se de sua forma estrutural para ser autor, selecionar o que há de relevante a dizer do lugar onde o sujeito está, isso é que garante valor ao uso das mídias no contexto escolar.

Nos inspiramos nos ensinamentos de Paulo Freire (1993) a fim de compreender a prática da extensão universitária enquanto possibilidade de encontro de sujeitos interlocutores, e a comunicação como processo fundamental nesta vivência libertadora. Esta constatação torna-se ainda mais importante para o nosso trabalho na medida em que o campo teórico e prático da Comunicação se mostra central na experiência proposta.

A Educomunicação na experiência do professor: aproximações teóricas

A Educomunicação se oferece naturalmente como campo de inter-relação tecendo possibilidades de autoria, produção de sentidos, aprendizagem e expressão coletiva. Ao vincular a Comunicação e a Educação, a partir dos postulados de autores sul-americanos como Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún, Ismar de Oliveira Soares ressalta a dialogicidade e o caráter processual, transdisciplinar e interdiscursivo do novo campo. Para o autor, nesta perspectiva, “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES, 2000, p.20).

Acreditamos que a formação docente deva ser discutida e planejada de modo a estimular a emancipação, o pensamento crítico e a cidadania dos estudantes de forma transdisciplinar – ou seja, deve ser um processo integrado, um projeto que gere engajamento para além do enfoque de uma disciplina específica ou de um modo único de se interpretar a realidade. Em nossa experiência, busca-

mos, junto aos grupos de educadores em formação, uma tomada coletiva de consciência sobre as possibilidades da comunicação em sala de aula e sobre a postura do educador enquanto problematizador dos conteúdos. Pois, “desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (FREIRE, 1993, p.79). A proposta dessa abordagem é de romper com a repetição ingênua de conteúdos midiáticos ao mesmo tempo em que provoca uma apropriação das condições de autoria que essas linguagens podem garantir.

Nossa intenção ao abordar as linguagens midiáticas com esse público está ancorada na proposta de Silverstone, quando afirma que

Nossa preocupação com a mediação como um processo é, portanto, essencial à questão de saber por que devemos estudar a mídia: a necessidade de focar no movimento dos significados através dos limiares da representação e da experiência. (...) Precisamos compreender esse processo de mediação, compreender como surgem os significados, onde e com que consequências. Precisamos ser capazes capazes de identificar os momentos em que o processo parece falhar, em que é distorcido pela tecnologia ou de propósito. Precisamos compreender sua política: sua vulnerabilidade ao exercício do poder; sua dependência do trabalho de instituições e de indivíduos; e seu próprio poder de persuadir e de reclamar atenção e resposta. (SILVERSTONE, 1999, p.42 E 43).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, a mídia-educação ganhou espaço de reflexão e investimento na formação de professores, destacando-se o trabalho das precursoras Maria Luiza Belloni e Mônica Fantin, que estabeleceram um diálogo produtivo com o movimento que acontece na Europa, representado pelo italiano Píer Cesare Rivoltella. A pesquisa “O uso dos meios, os consumos culturais e a formação de professores em mídia-educação” foi desenvolvida em Florianópolis e Milão durante três anos, buscando identificar as mudanças que a cultura digital tem colocado para a escola. Entre os resultados obtidos, indicou a necessidade de introduzir a mídia-educação no currículo da formação

inicial de todas as licenciaturas e de organizar comunidades de práticas entre professores e escolas.

A proposta das oficinas de formação que temos oferecido tem a intenção de acordar possibilidades, despertando o interesse de futuros professores e de quem já faz parte do cotidiano escolar como profissional, pela aproximação com as linguagens e recursos que possibilitam expressão e autoria no campo midiático. Conforme Mônica Fantin, é na perspectiva da experiência que transforma, que a formação de professores em mídia-educação (ou em Educomunicação) pode constituir momentos de significação, formação e transformação.

E para que a educação se configure como formação e transformação de sujeitos, as experiências no campo da ciência, da arte, da cultura e da comunicação precisam se construir como possibilidades de autorias. E isso nos leva a perguntar que experiências de encontros, diálogos e autoria a mídiameducação propicia na formação? (FANTIN, 2012, p.63).

A experiência de cada indivíduo nas oficinas provoca estranhamento, reflexão e o exercício de enunciar sentidos apropriando-se de algumas linguagens midiáticas, num exercício de autoria que vai tecendo um produto pelo entrelaçamento de significados. Essa experiência encontra ressonância no questionamento de Roger Silverstone:

No entrelaçamento dos significados da mídia com os nossos, não estamos livres nem acorrentados. Tampouco ainda nos engajamos – mesmo que um dia tenhamos feito – com os produtos da mídia de uma maneira racional ou funcional. Os espaços em que vivemos, tanto em nosso mundo interno como no externo, são dificultados pela vida que levamos e pela pressão da mídia em nossas mentes e almas. Limites estão aí para serem transpostos. Sons para ser remasterizados. Imagens para ser remodeladas. Mas significados estão aí para ser fixados, aceitos, possuídos, ainda que momentaneamente. A pressão da informação, seu ruído, sua intrusão. As infinitas exigências para escolher, decifrar, discriminar. O que faze-

mos com nossa mídia e como fazemos? Como administramos? (SILVERSTONE, 1999, p.111).

Neste sentido, buscamos contribuir para a convergência, na prática, entre as propostas da Educomunicação, da mídia-educação e de outras iniciativas voltadas à alfabetização midiática e à experimentação de ferramentas e linguagens da comunicação em ambiente escolar. Isso porque acreditamos no potencial transformador descrito pelos autores consultados a respeito desse encontro entre campos do conhecimento.

A experiência de oferecer formação na universidade

A proposta de atividades de formação na universidade oferecidas para futuros professores foi inspirada na história da parceria construída pelas proponentes / ministrantes em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre nos últimos cinco anos. Essa trajetória teve início na Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz, onde através dos programas Cidade Escola – Mais Educação foram oferecidas oficinas de Rádio Escolar, atividades de alfabetização audiovisual e organização de campanhas de comunicação vinculadas à organização da etapa local da IV Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2013 (BRASIL, 2013). A Conferência na Escola foi o momento de elaborar propostas de intervenção organizadas a partir dos subtemas Água, Terra, Fogo e Ar, abordados na publicação *Mudanças Ambientais Globais- Pensar + Agir na Escola e na Comunidade*. A partir das reflexões, as escolas elaboraram projetos de ação, com a produção de materiais de educomunicação (jornal, vídeo, *fanzi-ne*, rádio, dentre outros) para difundi-los.

Seguiu-se a essa rica experiência outro projeto desenvolvido em escola da rede municipal, que atendeu alunos dos três ciclos de formação que compreendem o Ensino Fundamental na proposta denominada Educação para a Mídia, com oficinas de alfabetização audiovisual, com apropriação de linguagens midiáticas, leitura crítica de dispositivos diversos e produção de narrativas em linguagens variadas, além de visitas a museus, emissora de televisão, universidade e participação em festivais de cinema. Esse projeto teve duração de dois anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo e foi relatado no último

Congresso. Quando encerrou suas atividades, um questionamento surgiu forte: havíamos ocupado espaço importante promovendo ações de Educomunicação nas duas escolas, com resultados inquestionáveis, porém não chegamos a sensibilizar ou alterar práticas de professores.

Nosso trabalho foi dirigido às crianças e adolescentes e, conforme avaliamos então, estava impregnado por nossa formação universitária em Comunicação Social, o que nos fazia lidar com familiaridade com as linguagens das diversas mídias. Foi então que pensamos em tornar acessível a quem vai multiplicar essa possibilidade com os alunos - os professores ou futuros professores – essas possibilidades de valer-se das linguagens e recursos midiáticos para estruturarem seus enunciados e de seus educandos. Ao mesmo tempo em que pensamos nossa trajetória e formação como agentes formadoras no campo da Educomunicação, resgatamos a orientação que permeou todo o processo, desde a busca por uma relação dialógica junto aos sujeitos comunicantes (FREIRE, 1993) à produção midiática em âmbito escolar calcada na interação e na participação cidadã, de forma a superar a concepção instrumental dos meios e das tecnologias de comunicação (MARTÍN-BARBERO, 1996). Era-nos evidente, então, o que podíamos propor e a forma como poderíamos fazê-lo.

As atividades aqui apresentadas foram oferecidas como Ações de Extensão homologadas pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para possibilitar a posterior certificação dos participantes. A realização ocorreu através do Núcleo de Comunicação Comunitária (NUCC) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) da UFRGS, que já havia realizado atividades de formação orientadas pela professora Ilza Maria Tourinho Girardi¹ coordenadora do Núcleo: Oficinas de Educomunicação Socioambiental para professores de escolas públicas (2016) e para estudantes de licenciatura em Biologia (2017), ofertada em parceria com os discentes do curso de Biologia da UFRGS durante a Semana Acadêmica da Biologia (SABIO).

O objetivo geral das oficinas que realizamos foi propor que os professores vivenciassem possibilidades de trabalhar com algumas linguagens das mídias,

1 Professora Titular da FABICO/UFRGS.

imaginando a possibilidade de utilizar essa metodologia para abordar temas diversos em sala de aula, de forma a estimular a expressão autoral, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Como objetivos específicos, estavam a contextualização da Educomunicação e da educação para a mídia; a abordagem de noções básicas sobre as linguagens próprias das mídias trabalhadas, como áudio, vídeo, foto e texto escrito; e o desenvolvimento, em grupos, de produtos a partir de recursos acessíveis para elaboração e reprodução, como celulares, gravadores de áudio e edição em papel (televisão de manivela).

Oficina para estudantes de licenciatura
e professores de escolas públicas

MÍDIAS A SERVIÇO DA AUTORIA
NA SALA DE AULA

8 DE DEZEMBRO (SEXTA-FEIRA), DAS 14h ÀS 18h

ANEXO 1 CAMPUS SAÚDE
RUA RAMIRO BARCELOS, 2777
AUDITÓRIO 3 - TÉRREO

Evento gratuito, com entrega
de certificado de 4 horas/aula

Inscrições: bit.ly/2z6Qm84

Realização:

UFRGS
FABICO

NÚCLEO
DE COMUNICAÇÃO
COMUNITÁRIA
UFRGS

Figura 1: Cartaz de divulgação da primeira edição da ação de extensão.
Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

As duas primeiras edições, realizadas na, totalizaram 78 participantes. Das 34 pessoas que compareceram ao primeiro encontro, realizado em 8 de dezembro de 2017, a maioria (20) integrava a comunidade da UFRGS, sendo grande parte destes estudantes de graduação em Agronomia, Letras, Filosofia, Química e Matemática e alguns de programas de pós-graduação. Imaginamos que isso se deva à divulgação mais intensiva que conseguimos realizar dentro dos espaços da UFRGS, com afixação de cartazes em várias unidades de todos os campi de Porto Alegre. As outras instituições de origem dos participantes foram Universidade Luterana do Brasil (01), Universidade Feevale (01), Escola Estadual de Ensino Fundamental Matias de Albuquerque (02), Escola Estadual de Ensino Fundamental Júlio Brunelli (02), Escola Estadual de Ensino Fundamental Piauí (01), Escola Estadual de Ensino Médio André Leão Puente (01), SESI-CAT Porto Alegre (01), Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello (01) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Piauí (01).

Propusemos uma oficina com duração de quatro horas, realizada numa tarde de sexta-feira, no dia 8 de dezembro de 2017. A equipe de trabalho recebeu o reforço de Jamille Almeida da Silva, relações-públicas e mestranda em Comunicação, e de Larissa Dorneles, estudante de graduação em Relações Públicas da UFRGS. As inscrições e posteriores avaliações sobre o curso foram colhidas através do recurso *Google Forms*. A continuidade do trabalho foi garantida pelo interesse do público e desejo das proponentes de continuar abordando possibilidades no formato de oficina.

Na segunda edição, recebemos um total de 112 inscrições através do formulário online e precisamos abrir uma lista de espera devido à grande procura. Compareceram 46 pessoas, mas consideramos o grande interesse suscitado pela proposta como indicativo da carência de formação para este público que oferece interface com o campo da Comunicação. Estiveram presentes na atividade estudantes de Graduação da UFRGS (10), da UNIP (01), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Feliz (01), da Universidade Luterana do Brasil (01), da Estácio (01), do IERGS UNIASSELVI (02) e do Centro Universitário Ritter dos Reis (01), além de uma estudante de Pós-Graduação da UFRGS. Docentes das seguintes instituições também participaram: de Porto Alegre, EMEF Villa Lobos (01), EMEF Zeferino Lopes de Castro (02), Colégio Estadual Paula Soares

(01), Colégio Estadual Tereza Francescutti (01), EEEF Evaristo Flores da Cunha (01), Colégio de Aplicação da UFRGS (01), Escola Henrique Farjat (04), Pequena Casa da Criança (01), Fênix Escola de Inglês (01), Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim (01), Colégio João XXIII (01) e UFRGS (02); De Canoas, EMEF Paulo Freire (01); de São Leopoldo, EMEF Professor João Carlos Von Hohendorff (01) e Unisinos (01). Também tivemos uma participante recém-graduada. Nesta edição, contamos com o apoio dos jornalistas Doraci Masiero Jacobus e Giovani de Oliveira na condução das atividades.

Já a terceira edição, realizada durante a Semana Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade IERGS UNIASSELVI contou com 14 participantes. Com exceção de uma pessoa, todas integravam o corpo discente da instituição – mais especificamente, os cursos de Pedagogia, História e Serviço Social.

Metodologia proposta

Desenvolvemos oficinas com duração de quatro horas, focadas na experimentação das linguagens próprias de áudio e vídeo, utilizando dispositivos de fácil acesso no dia-a-dia em sala de aula, para que as dinâmicas propostas sejam facilmente transpostas ao ambiente escolar. O formato de oficina prevê mais experimentação do que exposição teórica, além de testar a produção de alguns produtos para que a experiência possa ser discutida pelos participantes. A experimentação, no caso das produções midiáticas, também permite avaliar a facilidade ou dificuldade apresentada por cada tipo de recurso, seja para captação de áudio ou imagem ou mesmo para se roteirizar previamente o que se deseja fazer. Na última oficina, decidimos adotar a prática de resumir as abordagens sobre a relação entre Comunicação e Educação em um texto escrito, distribuído a todos os participantes, com diversas sugestões de livros e artigos para quem desejasse uma aproximação teórica com o tema.

As atividades sugeridas foram, em vídeo, a elaboração de sequência de planos a partir de esquematização em *storyboard*; e, em áudio, a vinheta, a leitura dramática de diálogo e a notícia – formulada de acordo com as seis questões que compõem o *lead* jornalístico – o que, quem, onde, quando, como e por quê. A captação das imagens ocorreu através da técnica de *stopmotion* a fim de facilitar a montagem e dispensar a edição, pois consideramos importante que os

resultados de todos os trabalhos pudessem ser conferidos pelos grupos ainda durante a oficina. Esse formato também facilita o trabalho dos educadores em sala de aula, dispensando recursos técnicos elaborados para edição.

Nas três experiências, houve destaque à prática de realização do *storyboard* como exercício de registro de sequência narrativa, por se constituir em desafio de experimentar a criação de pequenos vídeos do modo mais simples possível em termos de recursos técnicos: apresentados os planos básicos da linguagem cinematográfica com desenhos em papel, que foram colados na parede do auditório, cada grupo foi orientado a criar uma narrativa planejando no formato de *storyboard* as cenas que deveriam compor o audiovisual. Todos os integrantes receberam uma folha na qual constavam seis quadros em branco, nos quais eles deveriam rascunhar a sequência planejada. Deveriam usar os planos apresentados - de modo que a sequência tivesse equilíbrio e continuidade, com liberdade para abordar o tema da forma que quisessem. Frisamos que os planos captados deveriam ser estáticos, sem modificar o ângulo na mesma captação, de forma a simplificar o exercício de contar uma história que possa ser compreendida pelo receptor, passar uma mensagem e padronizar a linguagem utilizada pelos grupos.

A primeira oficina acabou abordando somente a linguagem audiovisual. Depois de estruturar *storyboards* e registrar as sequências em vídeo estruturado, sob controle dos autores, houve tempo de inserir outro exercício com a câmera do celular. Depois de realizarmos um tipo de captação de imagens e sons onde se obedecia a um roteiro prévio, discutido em grupo – o que exige negociar e por vezes abrir mão de ideias –, propusemos a captação no formato que se convencionou chamar de ‘Minuto Lumière’. Consiste em escolher um ângulo e um plano e permanecer durante um minuto com a câmera ligada, registrando o que acontece diante dela, sem interferência. Individualmente, os participantes foram para a parte externa do prédio onde funciona a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação e realizaram seus trabalhos. Após, assistimos aos registros dos ‘Minuto Lumière’ e conversamos sobre os dois tipos de recursos experimentados naquele dia e as possibilidades de aplicar tais atividades em outros espaços, com outros grupos.



Figura 2: Grupo em processo de elaboração do storyboard; ao fundo, desenhos com as indicações dos tipos de planos de câmera.

Fonte: Claudia Regina da Silva e Débora Gallas Steigleder, 2017.



Figura 3: Participante rascunha planos no storyboard.

Fonte: Claudia Regina da Silva e Débora Gallas Steigleder, 2017.



*Figura 4: Prática do Minuto Lumière no pátio da FABICO/UFRGS.
Fonte: Claudia Regina da Silva e Débora Gallas Steigleder, 2017.*



*Figura 5: Prática do Minuto Lumière no pátio da FABICO/UFRGS.
Fonte: Claudia Regina da Silva e Débora Gallas Steigleder, 2017.*

Na primeira edição, não determinamos uma temática específica para a criação de mensagens / narrativas. Já na segunda oficina, decidimos convergir os trabalhos para o mesmo foco temático, o empoderamento da mulher, a fim de discutir as diferentes formas de abordar questões vinculadas ao empoderamento feminino – questão atual e recorrente - e os diferentes sentidos acionados por cada grupo ao falar sobre o assunto. Decidimos prosseguir com a proposta de abordar um assunto de referência para a terceira oficina, quando optamos pela burocracia como sugestão de tema a ser trabalhado nos grupos e, na ocasião, acrescentamos uma atividade voltada à recepção de produtos midiáticos: a sensibilização e discussão sobre o assunto a partir da exibição do curta *O Escritório*, de Krzysztof Kieslowski.

Adotamos a prática de, ao final das oficinas, adicionar os participantes a uma lista de e-mails na qual possamos compartilhar dicas e sugestões sobre a produção de peças de comunicação em sala de aula. Consideramos este acompanhamento posterior dos participantes de grande importância para a manutenção dos vínculos criados em grupo durante as oficinas, além de ser um canal de comunicação prático e eficaz para quem deseja fomentar parcerias de trabalho. Através do retorno recebido nas avaliações dos participantes, acreditamos que a existência de um espaço dentro da universidade pública voltado à formação de educadores interessados no trabalho com mídias seja imprescindível na atualidade, visto que estes se apresentam como multiplicadores em contato direto com estudantes do ensino básico, sendo, portanto, capazes de fortalecer a produção midiática e desenvolver a formação de receptores e leitores críticos entre crianças e jovens

Nossa intenção é prosseguir trabalhando com tal público, possivelmente em um Projeto de Extensão de maior abrangência e carga horária, de forma a abordar temas e explorar dispositivos e linguagens que ainda não puderam ser tangenciados nas experiências anteriores.

Considerações

Através do relato apresentado, ressaltamos a dimensão da rede de contatos que pudemos formar ao longo dos três encontros e a heterogeneidade do pú-

blico atendido pelas oficinas. Tendo em vista sermos apenas duas integrantes à frente da iniciativa – contando apenas com apoios pontuais –, consideramos satisfatório termos conseguido atender e certificar 92 participantes no total, ainda mais por todos terem tido a oportunidade de experienciarem uma base semelhante de trabalhos com audiovisual. Talvez uma equipe maior pudesse atender os grupos de forma mais personalizada; mas, por outro lado, percebemos como positiva a possibilidade de exercitar autonomia e criatividade através da negociação de estratégias de comunicação junto à equipe de trabalho.

Assim, avaliamos que há bastante oportunidade para crescimento de iniciativas como as que estão aqui relatadas, voltadas a professores de escolas públicas e estudantes de licenciatura, que relatam carência não somente no domínio de linguagens e tecnologias midiáticas, mas também de espaços de troca junto a quem também deseja implementar projetos voltados à autoria e à expressão dos educandos em outras instituições.

Acreditamos que a universidade pública é um espaço acolhedor para os participantes e, além disso, deve cumprir o seu papel social de comunicar à comunidade os conhecimentos ali desenvolvidos. Ao mesmo tempo, a universidade pública também deve abraçar os saberes trazidos à tona através desta relação com a comunidade. Esta é uma iniciativa inédita na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, mas que está vinculada de forma intrínseca a propostas de formação cidadã e direito à comunicação debatidas dentro da instituição.

Referências

BRASIL, IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38511-iv-cnijma-relatorio-final-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2018.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.) *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Bogotá (Colômbia), n.5, p.1-14, 1996. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a Mídia?* São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n.19, p.12-24, set./dez.2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, Claudia Regina. Educação para a Mídia: diálogos a partir de um Porto Novo. In: SOARES, Ismar; XAVIER, Jurema; VIANA, Claudemir (orgs.). *Educomunicação e suas áreas de Intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo, ABPEducom, 2017, p.399-405. Disponível em: <https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia>. Acesso em: 23 set. 2018.

Sobre as autoras

Débora Gallas Steigleder - Jornalista, mestra e doutoranda em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Núcleo de Comunicação Comunitária da UFRGS, do Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental UFRGS/CNPq, do Núcleo de Ecojornalistas do Rio Grande do Sul e do Núcleo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação no Rio Grande do Sul.

Claudia Regina da Silva - jornalista, mestra em Educação, especialista em coordenação e avaliação de projetos sociais e culturais para o terceiro setor, especialista em educação especial e comunicação alternativa, arteterapeuta, professora na rede pública municipal de Porto Alegre, integrante do Núcleo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação no Rio Grande do Sul.

Professores, Alunos e Aparelhos Celulares: Os desafios do professor universitário na era da cultura digital

Fernanda de Freitas Capella
Antônio Álvaro Soares Zuin

Introdução

Atualmente, a relação aluno-professor e ensino-aprendizado passa por mudanças significativas frente à ascensão tecnológica no contexto escolar. A cultura digital está cada vez mais presente nos processos e relações sociais. Melo e Boll (2014), relatam que a ampliação do acesso à tecnologia por meio dos dispositivos móveis possibilitou uma estreita relação entre sociedade e cultura. Por conseguinte, a relação da sociedade com a tecnologia promoveu mudanças desde a década de sessenta, convergindo outras formas de sociabilidades na esfera da comunicação e da mídia.

Para Nagumo e Teles (2016) e Ribeiro (2016) as inovações tecnológicas têm gerado certo desconforto aos adultos nascidos antes da década de oitenta, já que muitos destes necessitaram aprender a manusear os equipamentos tecnológi-

cos que se tornam cada dia mais inteligentes e funcionais. Em contrapartida, os aparelhos eletrônicos, principalmente os celulares, são extensões naturais do cotidiano dos jovens, de modo em que esses recursos digitais oferecem acesso a inúmeros conteúdos disponíveis por meio de um simples toque. Portanto, de acordo com Zuin (2015) a possibilidade que o aluno encontra de se inserir em outro contexto extraclasse é muito acessível e corriqueira.

Logo, observa-se que os dispositivos de comunicação tecnológicas também estão engajados na esfera educacional, fomentando mudanças significativas na relação aluno-professor e ensino-aprendizado diante da ascensão tecnológica no contexto escolar. De acordo com Zuin (2015, p. 183) “Frente a tamanha influência das chamadas novas mídias, evidentemente as relações de ensino e aprendizagem modificam-se, a ponto de poder afirmar que se desenvolvem alternativas de identidade de ser professor e aluno.”

Devido à facilidade que o jovem discente possui de acessar dados, como o: *Facebook*, *Youtube* e *Whatsapp*, a capacidade de concentração nos conteúdos apresentados pelo professor e a memorização desses começam a ser cada vez menos praticados. Desse modo, para Dalbosco (2015) o grande dilema vivenciado pelos professores resume-se em alcançar maneiras de trabalhar pedagogicamente com a inserção tecnológica por meio dos aparelhos celulares nos espaços de educação formal, promovendo um diálogo entre as gerações.

Em suma, os dispositivos eletrônicos possibilitam o acesso a inúmeros conhecimentos. Todavia, a partir do momento que o aluno se depara com diversas informações *online* não pertencentes ao contexto escolar, ele pode não se concentrar e não assimilar o que o professor está ensinando; dificultando a elaboração de representações mentais que o aluno necessita para a formação da aprendizagem. Ou seja, a tecnologia empregada de maneira inadequada em sala de aula prejudica o tempo e o esforço necessários para que o discente estabeleça relações entre os conceitos, bem como utilize o pensamento abstrato para a formação de novos significados (Türcke, 2010). Assim, os professores enfrentam desafios ao ensinar e, seus alunos encontram dificuldades para estabelecer relações entre os conceitos de aprendizagem.

Muitas vezes a tecnologia atua como apoio e incentivo às ações educacionais, por tal motivo, diversas pesquisas, como estudos de Thomas, O'Bannon e Bolton (2013), Maguth (2013) e Ribeiro (2016) discorrem a respeito do potencial educativo dos celulares em sala de aula.

Thomas, O'Bannon e Bolton (2013), examinam as atitudes dos professores ao promover a integração do celular em aula, analisando as percepções dos benefícios e barreiras do uso deste na escola. De acordo com a pesquisa, os docentes acreditam que os celulares são uma importante ferramenta de aprendizado, uma vez que esses aparelhos aumentam a criatividade e oferecem acesso à diferentes materiais complementares.

Ainda segundo Thomas, O'Bannon e Bolton (2013), mais da metade dos estudantes e professores entrevistados relataram que os celulares aumentam o número de alunos interessados no conteúdo escolar, aumentando também, a interação e a produtividade. Contudo, alguns educadores não adotam os telefones celulares em sala de aula e impedem seu uso, tornando-o uma barreira para os alunos.

Maguth (2013) evidencia que ao proibir as tecnologias em sala de aula, os professores desestimulam seus alunos. Além disso, sua pesquisa menciona que os docentes devem adotar tecnologias educativas em suas práticas, incentivando seus estudantes e promovendo uma maior eficácia no ensino e aprendizado. Por consequência, os celulares se tornam uma potente ferramenta pedagógica em sala de aula. Para o autor:

Simplemente desautorizar e proibir o uso de celulares pelos alunos, especialmente à medida que estes crescem em capacidades educacionais, marginaliza sua habilidade de servir como ferramentas do século XXI que permitem aos alunos acessar informações, comunicar e presenciar novas informações. (MAGUTH, 2013, p. 90)

Para Ribeiro (2016), o uso dos celulares em sala de aula pode se converter em uma útil ferramenta para o processo pedagógico, ressignificando as identidades dos docentes e discentes no espaço escolar por meio de um plano de for-

mação docente que produza projetos interdisciplinares que contemplem o uso dos aparelhos em aula.

De acordo com essas pesquisas, ao incorporar tecnologias em práticas docentes, os professores potencializam o interesse de seus alunos para o conteúdo, incentivando-os e promovendo maior eficácia na aprendizagem. Logo, no momento em que se utiliza o aparelho celular em sala de aula de maneira adequada, por meio de aplicativos que estimulam o ensino e aprendizado entre professores e alunos, esse dispositivo torna-se uma potente ferramenta para a educação. Contudo, à medida que os professores proíbem tecnologias no âmbito escolar, estes colaboram para uma marginalização da opção que a mídia digital proporciona aos alunos do acesso à informação, desestimulando seus discentes.

Em contrapartida, a escola ainda encontra grande resistência em relação à adoção de mídias digitais e dispositivos móveis em seu processo pedagógico. Pesquisas de Rocha e Lisboa (2016), Hanson, et al. (2010) e Burns e Lohenry (2010) demonstram que os celulares com seus recursos tecnológicos, transfiguram-se em um mecanismo significativo de distração em sala de aula.

Rocha e Lisboa (2016) discorrem que parte considerável dos docentes hesita em utilizar aparatos móveis em seus componentes curriculares, pois a legislação vigente colabora significativamente para o reforço desse receio generalizado, perspectivando a temática somente pelo viés da indisciplina e da desordem possivelmente provocadas pelo acesso dos discentes aos telefones celulares.

Hanson, et al. (2010) indicam o resultado de um estudo no qual a maioria dos universitários não possuem consciência a respeito do tempo demasiado que gastam com dispositivos eletrônicos. Para os estudantes, a vida acadêmica deixa de ser o foco principal, pois estes se dedicam mais em atualizar informações *online*, como o *status* do *Facebook*, do que na realização de atividades escolares.

Não obstante, Burns e Lohenry (2010) apontam o telefone celular como uma ferramenta de distração, na qual os alunos não percebem que a utilização desse aparelho afeta diretamente sobre o aprendizado. O artigo enfatiza que o professor deve reforçar as normas sobre a utilização dos celulares em sala de

aula, estipulando os limites do uso e criando maneiras para vencer as distrações causadas por esses.

De tal forma, os estudantes não compreendem como os aplicativos de mensagens, redes sociais, jogos e demais ferramentas de interação contidas nos eletrônicos causam danos distrativos, influenciando diretamente na relação de ensino-aprendizado. Essas pesquisas certificam ser essencial o reforço advindo do professor para as regras sobre a utilização do celular em sala de aula, conscientizando os alunos sobre o uso adequado dos aparelhos eletrônicos.

É fundamental que o docente contribua com meios que evitem a propagação da distração entre seus discentes. Sabe-se que o fenômeno de dispersão da atenção por meio tecnológico conceitua-se em *distração concentrada* (Türcke, 2010). Portanto, com o advento da tecnologia, a capacidade de concentração se fragmenta de maneira significativa e o vício pelo consumo de choques audiovisuais adquire espaço na sociedade tecnológica. Diante dessa dispersão que o aluno enfrenta por meio da tecnologia, o professor universitário se depara com grandes desafios.

Ao considerar os desafios enfrentados pelos professores universitários advindos do uso dos aparelhos eletrônicos em sala de aula, observa-se que professores do ensino básico e secundário não enfrentam os mesmos obstáculos, pois, em 2007, a Câmara Legislativa do Estado de São Paulo aprovou a lei nº 12.730, que proíbe o uso do telefone celular nos estabelecimentos de ensino básico do Estado, durante o horário das aulas. Entretanto, essa lei não inclui a proibição dos aparelhos celulares no ensino superior; desse modo, o professor universitário fica desamparado pelo Estado nessa conjuntura, enfrentando maiores desafios referentes às mídias digitais em sala de aula.

Por meio da dicotomia encontrada nos estudos a respeito dos benefícios e malefícios dos aparelhos eletrônicos em sala de aula, compete analisar e pesquisar como os celulares influenciam no contexto universitário brasileiro, no caso, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desta forma, tem-se, como objetivo principal desta pesquisa, investigar o comportamento e a postura dos professores do Departamento de Educação do curso de licenciatura em Pedagogia em relação ao uso dos aparelhos celulares em sala de aula por

parte dos discentes e, também compete analisar se esses professores devem incorporar a tecnologia dos celulares para construir elementos pedagógicos de ensino e aprendizado.

Metodologia:

Essa pesquisa ainda em desenvolvimento, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, envolve quatro procedimentos metodológicos. Inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica por meio da leitura de artigos, capítulos de livros e livros referentes à cultura digital no âmbito universitário, à posição do professor frente às novas fontes tecnológicas de conhecimento e informação, ao comportamento dos estudantes diante dos aparelhos celulares e ao fenômeno de distração que esses aparelhos refletem nos universitários.

Após a primeira consulta à revisão bibliográfica, foram realizadas observações *in loco* em aulas do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar para a verificação, e posterior análise, do uso dos celulares por alunos e pelos professores. Foram realizadas quatro observações em aulas lecionadas por quatro docentes distintos integrantes do Departamento de Educação. Cada observação contou com a presença de um professor diferente, logo, as inserções ocorreram em disciplinas, turmas e horários distintos.

Para seguir um padrão nas observações, foi pontuado alguns tópicos a serem observados nessas inserções em salas de aula: (1) Início e término da observação; (2) Número de alunos presentes na disciplina; (3) Os alunos utilizaram os celulares por mais de 05 minutos consecutivos?; (4) Os alunos utilizaram os celulares por mais de 10 minutos consecutivos?; (5) Os alunos utilizaram os celulares por mais de 15 minutos consecutivos?; (6) Observações pertinentes à utilização dos aparelhos celulares.; (7) Os alunos que estão utilizando os celulares estão participando da aula?; (8) Enquanto não utilizam os celulares, modifica-se a participação em aula por parte desses alunos?; (9) O professor utilizou o aparelho celular?; (10) O professor utilizou outros recursos digitais em aula?; (11) O professor interrompeu a aula devido à utilização dos aparelhos celulares? Os resultados das observações serão expostos de modo qualitativo e quantitativo.

O terceiro procedimento metodológico constitui-se em aplicação de questionários *online* para os vinte e três professores efetivos do Departamento de Educação (DEd) do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, disponibilizados por meio de um *link* que redireciona os docentes a um *website* (Google formulários). O questionário contará com oito questões afirmativas que os professores devem classificar de acordo com a escala Likert, de um a cinco, no qual a escala número um corresponde à premissa: “*Concordo Totalmente*”, escala número dois: “*Concordo Parcialmente*”, escala número três: “*Indiferente*”, escala número quatro: “*Discordo Parcialmente*” e a escala número cinco corresponde à premissa: “*Discordo Totalmente*”. Após a classificação de um a cinco, os professores deverão justificar suas respostas por meio de um campo no qual poderão dissertar sobre sua opinião a respeito da afirmativa.

Por conseguinte, as análises dos questionários serão realizadas de maneira qualitativa e quantitativa. As oito afirmações que estarão presentes nos questionários são: 1) Os professores devem utilizar os celulares em sala de aula; 2) Os aparelhos celulares trazem benefícios para o processo de ensino-aprendizado; 3) Os professores devem advertir os alunos quando utilizam os celulares em sala de aula; 4) Os professores devem punir os alunos que utilizam o celular em sala de aula; 5) Os professores se sentem incomodados quando os estudantes utilizam os celulares em sala de aula para fins não pedagógicos; 6) Os discentes ficam dispersos quando utilizam o celular em aula; 7) A chamada "autoridade" dos aparelhos celulares está se tornando mais importante do que a dos professores; 8) Os professores devem conversar com os alunos sobre como os celulares deveriam ser utilizados em sala de aula.

Por fim, após as observações *in loco* e aplicação dos questionários, no último procedimento metodológico desta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores do DEd do curso de Pedagogia da UFSCar. As entrevistas terão onze perguntas que serão realizadas igualmente para os seis professores, essas serão gravadas e depois transcritas. As onze perguntas que serão realizadas são: 1) O Sr./Sra. utiliza recursos digitais em sala de aula? Se sim, quais? Se não, por quê?; 2) Caso trabalhe com mídias digitais, o Sr./Sra. notou alguma mudança no que se refere ao aumento do interesse por parte

dos discentes devido ao recurso tecnológico utilizado?; 3) Quais são as diferenças mais evidentes na relação aluno-professor e ensino-aprendizado entre os tempos nos quais a tecnologia não era muito presente em tais relações e os atuais?; 4) O Sr./Sra. permite que os alunos utilizam aparelhos celulares em sala de aula? Se não, por quê?; 5) Qual é sua reação quando o Sr./Sra. percebe que os alunos estão utilizando esses aparelhos?; 6) O Sr./Sra. utiliza mídias digitais em conjunto com seus alunos para fins pedagógicos?; 7) Como você, professor, lida com a presença dos celulares na sala de aula universitária?; 8) Quais são seus maiores desafios frente aos celulares em sala de aula?; 9) De maneira geral, os alunos ficam dispersos quando utilizam o celular?; 10) Na sua opinião, os aparelhos celulares quando utilizados por universitários, favorecem ou desfavorecem o aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala de aula?; 11) O Sr./Sra. notou alguma mudança em relação à sua autoridade como docente diante do uso dos aparelhos celulares por parte dos alunos?

Resultados e Discussão:

A primeira análise dos resultados desta pesquisa foi diante das observações *in loco* realizadas. Foram realizadas quatro inserções em aulas lecionadas por quatro professores diferentes, integrantes do Departamento de Educação. As inserções ocorreram no período matutino, em aulas do primeiro, segundo e terceiro ano de graduação.

Os resultados das observações serão expostos de modo qualitativo e quantitativo, iniciando-se pela primeira inserção realizada.

1. Primeira Inserção – 23/05/2018

Início – 08:15hr / Término – 11:45hr

Duração: 3 horas e 30 minutos

Número de Alunos: 32

De acordo com a imagem 1, mais da metade dos estudantes utilizaram os celulares em algum momento nesta inserção realizada em sala de aula. Observa-se que o maior tempo que os estudantes utilizaram os celulares (19%) foi por mais de 10 minutos consecutivos, condizendo com o segundo tópico pontuado na metodologia, na qual ocorreu a utilização desses aparelhos por

mais de 10 minutos, mas não se ultrapassou o limite de 15 minutos consecutivos de uso. Em tese, de 32 alunos da sala de aula, 17 estudantes utilizaram seus celulares de 5 a 15 (ou mais) minutos consecutivos, conforme apresenta-se nos gráficos abaixo:

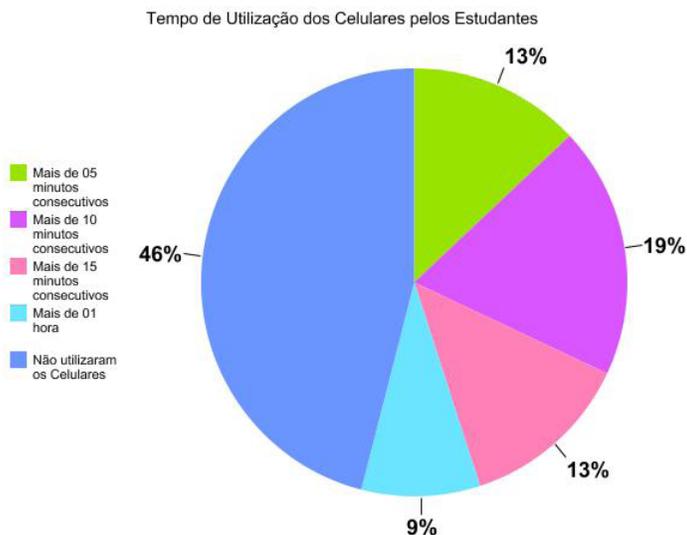


Imagem 1 – Porcentagem da Utilização dos Celulares pelos Estudantes na primeira observação – 23/05/2018

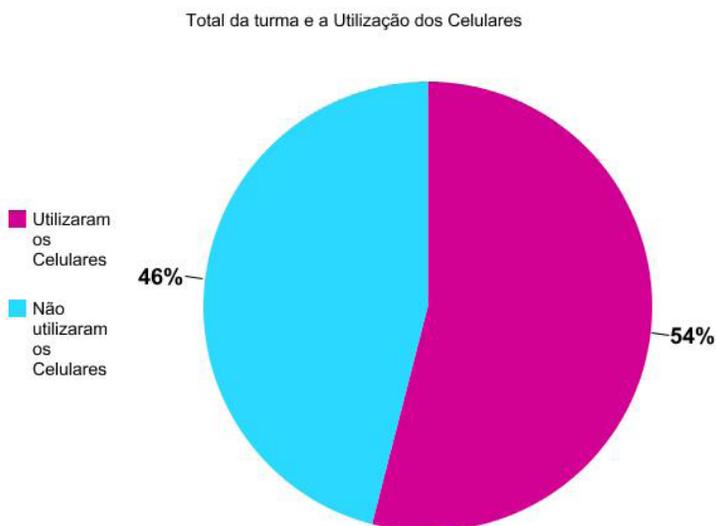


Imagem 2 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na primeira observação – 23/05/2018

2. Segunda Inserção – 28/05/2018

Início – 08:20hr / Término – 12:00hr

Duração: 3 horas e 40 minutos

Número de Alunos: 30

De acordo com a imagem 3, mais da metade dos estudantes utilizaram os celulares em algum momento nesta segunda inserção realizada em sala de aula, com duração de três horas e quarenta minutos. Destaca-se que o maior tempo que os estudantes utilizaram os celulares (20%) foi por mais de 10 minutos consecutivos, condizendo com o segundo tópico pontuado na metodologia, na qual ocorreu a utilização desses aparelhos por mais de 10 minutos, porém, não foi ultrapassado o limite de 15 minutos consecutivos de uso. Em suma, de 30 alunos da sala de aula, 17 estudantes utilizaram seus celulares de 5 a 15 (ou mais) minutos consecutivos, conforme apresenta-se nos gráficos abaixo:



Imagem 3 – Porcentagem da Utilização dos Celulares pelos Estudantes na segunda observação – 28/05/2018

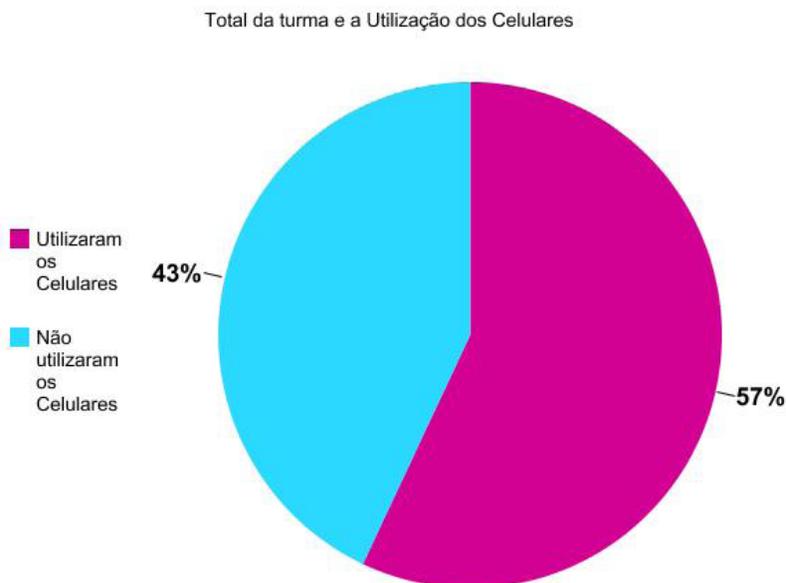


Imagem 4 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na segunda observação – 28/05/2018

3. Terceira Inserção – 04/06/2018

Início – 08:10hr / Término – 11:45hr

Duração: 3 horas e 35 minutos

Número de Alunos: 15

Conforme a imagem 5, essa foi a primeira inserção realizada em que o número dos alunos que não utilizaram os celulares foi maior do que a quantidade de estudantes que fizeram o uso desses aparelhos. Em relação ao uso desses dispositivos em aula, o maior tempo que os estudantes utilizaram os celulares (20%) foi por mais de 5 minutos consecutivos, condizendo com o primeiro tópico pontuado na metodologia, na qual ocorreu a utilização desses aparelhos por mais de 5 minutos, mas não se ultrapassou o limite de 10 minutos consecutivos de uso. Nessa observação não ocorreu o uso dos celulares por mais de 15 minutos consecutivos e, por consequência, não houve um número de estudantes que alunos que utilizaram os celulares por mais de uma hora consecutiva. Em suma, de 15 alunos da sala de aula, 5 estudantes utilizaram seus aparelhos celulares de 5 a 10 minutos consecutivos, conforme apresenta-se nos gráficos abaixo:

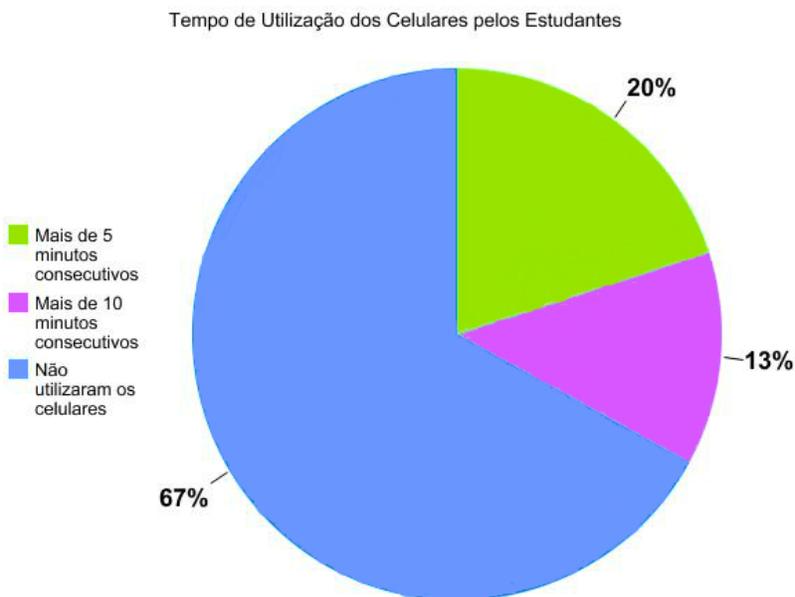


Imagem 5 – Porcentagem da Utilização dos Celulares pelos Estudantes na terceira observação – 04/06/2018

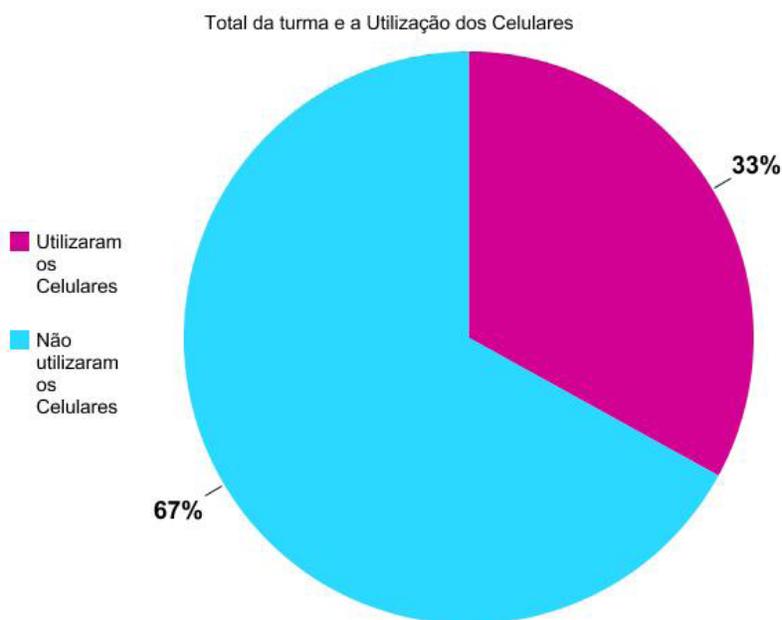


Imagem 6 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na terceira observação – 04/06/2018

4. Quarta Inserção – 06/06/2018

Início – 08:10hr / Término – 11:45hr

Duração: 3 horas e 35 minutos

Número de Alunos: 50

De acordo com a imagem 7, mais da metade dos estudantes utilizaram os celulares em algum momento da aula na quarta e última observação realizada em sala de aula, com duração de três horas e trinta e cinco minutos. Observa-se que o maior tempo que os estudantes utilizaram os celulares (22%) foi por mais de 15 minutos consecutivos, condizendo ao terceiro tópico pontuado na metodologia. Em resumo, de 50 alunos da sala de aula, 33 estudantes utilizaram seus celulares de 5 a 15 (ou mais) minutos consecutivos, conforme apresenta-se nos gráficos abaixo:

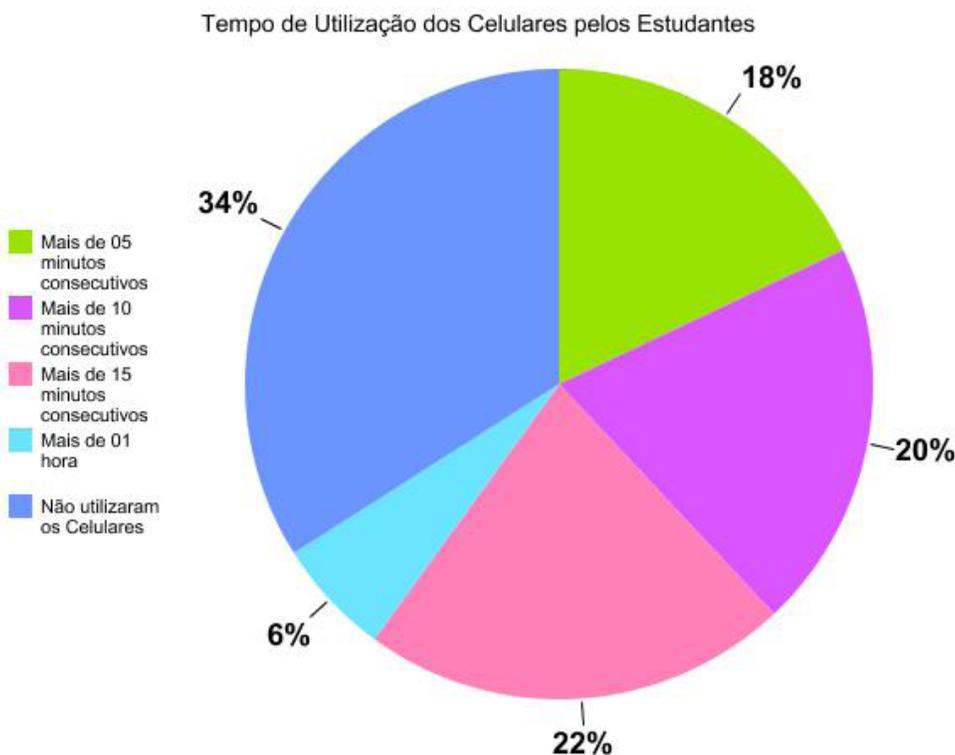


Imagem 7 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na quarta observação – 06/06/2018

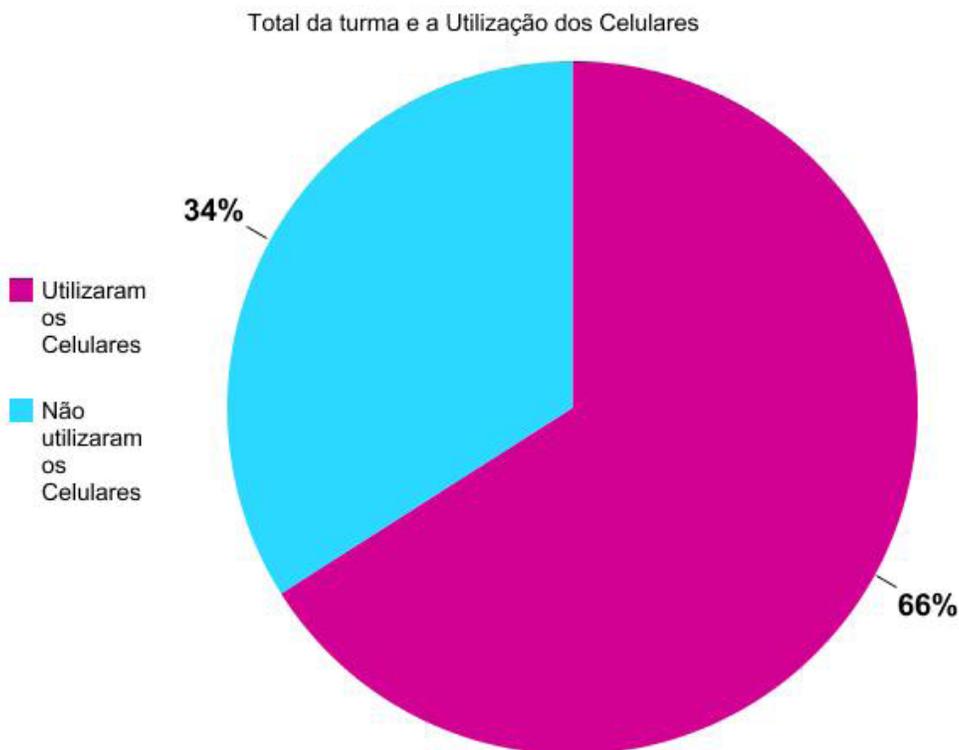


Imagem 8 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na quarta observação – 06/06/2018

Após as observações realizadas, nota-se o mesmo comportamento nas quatro inserções *in loco* em relação à participação em aula por parte dos alunos que estão utilizando os celulares. Foi observado que os alunos que fizeram o uso dos celulares por até 5 minutos, conseguiram participar da aula normalmente, escrevendo, fazendo leituras e respondendo perguntas dos professores. Desse modo, o celular utilizado nesse curto período não se transfigurou em um mecanismo significativo de distração em aula. Todavia, a medida em que o tempo de utilização desses dispositivos foi aumentando, aumentou-se também, a não participação dos estudantes no conteúdo ensinado pelo docente, ocorrendo o fenômeno de *distração concentrada*.

Os alunos que utilizaram os celulares em poucos momentos participaram mais ativamente da aula, fazendo perguntas e anotações. Já os estudantes que utilizaram os celulares por mais de 10 minutos consecutivos, não se con-

centraram nas explicações do professor, mesmo quando não utilizavam os aparelhos eletrônicos, de modo em que esses realizavam outras atividades no período da aula.

Em três inserções realizadas, mais da metade dos alunos utilizaram seus celulares – aproximadamente 54% dos discentes na primeira observação, 56% na segunda observação e 66% na quarta observação. Todavia, somente em uma inserção a porcentagem do uso desses aparelhos foi menor, 33% dos alunos. Porém, destaca-se que nessa aula muitos estudantes utilizaram seus *notebooks*, 66% dos alunos.

Analisando o procedimento metodológico das observações *in loco*, nota-se que a cultura digital está consolidada na geração dos estudantes universitários. De tal forma, em todas as observações realizadas, parte significativa dos estudantes utilizaram seus celulares.

Em relação ao uso dos celulares por parte dos professores, nota-se que esses não utilizaram os dispositivos em nenhuma observação realizada. Ressalta-se também que os docentes não manifestaram nenhum posicionamento diante do uso demasiado dos telefones celulares por parte dos alunos, não promovendo um diálogo a respeito do uso adequado e pedagógico desses dispositivos móveis.

Em suma, os dispositivos de comunicação tecnológicas foram observados em demasia nas salas de aula em que foram realizadas as inserções *in loco*; de tal forma, esses dispositivos fazem parte da construção da identidade dos jovens e consolidam-se pelos estudantes na relação de aprendizagem.

Conclusões Preliminares:

Por meio dos procedimentos metodológicos realizados até o momento nesta pesquisa, nota-se que a cultura digital está consolidada no cotidiano dos estudantes universitários. Em todas as observações *in loco* realizadas, parte significativa dos estudantes utilizaram seus celulares, como recurso de aprendizagem ou não.

Esse pressuposto dialoga com o estudo de Nagumo e Teles (2016), que consideram que os celulares fazem parte da construção da identidade dos jovens, des-

sa maneira, a escola deve se reinventar como um espaço social para os jovens “conectados”, inaugurando novas formas tecnológicas de ensinar e aprender, gerando uma relação positiva e produtiva com os discentes.

Contudo, foi observado que os professores não manifestaram nenhum posicionamento diante do uso demasiado dos telefones celulares por parte dos alunos, mesmo quando alguns aparelhos emitiram sons nas observações *in loco* realizadas. Por conseguinte, os docentes não promoveram um diálogo a respeito do uso adequado e pedagógico desses dispositivos móveis.

Ao analisar a falta de diálogo dos professores com seus alunos, conclui-se de maneira preliminar que os professores enfrentam desafios referentes ao fenômeno de *distração concentrada*, conforme Türcke (2010) analisa. Portanto, faz-se necessário mediar o uso dos dispositivos celulares em sala de aula, de modo que o professor auxilie com meios que evitam a propagação da distração concentrada entre seus alunos. Ao mediar o uso dos celulares em sala de aula, o professor contribui com meios que evitam a propagação da distração entre seus alunos, de modo a proporcionar tempo e esforço necessários para que os estudantes pensem criticamente sobre o conteúdo ensinado, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Recomenda-se que os professores promovam integração e um diálogo dos aparelhos celulares como recursos educativos aos universitários, já que esses consideram o aparelho celular como a própria extensão de seu cotidiano. Desse modo, os docentes devem alcançar maneiras de trabalhar pedagogicamente com a inserção tecnológica por meio dos celulares nos espaços de educação formal, promovendo um diálogo entre as gerações, potencializando o interesse dos discentes para o conteúdo, incentivando-os e promovendo maior eficácia no trabalho pedagógico, conforme afirma Dalbosco (2015), Thomas, O’Bannon, Bolton e Maguth (2013), e Ribeiro (2016).

Em suma, os dispositivos de comunicação tecnológicas foram observados em demasia nas salas de aula em que foram realizadas as inserções *in loco*; de tal forma, esses dispositivos fazem parte da construção da identidade dos jovens e consolidam-se pelos estudantes na relação de ensino e aprendizagem.

Ilustrações

Imagem 1 – Porcentagem da Utilização dos Celulares pelos Estudantes na primeira observação – 23/05/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 2 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na primeira observação – 23/05/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 3 – Porcentagem da Utilização dos Celulares pelos Estudantes na segunda observação – 28/05/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 4 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na segunda observação – 28/05/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 5 – Porcentagem da Utilização dos Celulares pelos Estudantes na terceira observação – 04/06/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 6 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na terceira observação – 04/06/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 7 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na quarta observação – 06/06/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 8 – Porcentagem do total de Estudantes que utilizaram Celulares na quarta observação – 06/06/2018. Fonte: Elaborado pelo autor

Referências:

BURNS, S. M.; LOHENRY, K. Cellular Phone use in class: Implications for teaching and learning a pilot study. *College Student Journal*, v. 44, n. 3, p. 805-810, set., 2010.

DALBOSCO, C. A.; Formação humana na sociedade digital. In: MAIA, A. R.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria Crítica da Cultura Digital: Aspectos educacionais e psicológicos*. São Paulo: Nankin, 2015. p. 11-25.

HANSON, T. L. et al. Cell Phones, Text Messaging, and Facebook: Competing Time Demands of Today's College Students. *College Teaching*, v. 59, n. 1, p. 23-30. 2011.

MAGUTH, B. M. The Educative Potential of Cell Phones in the Social Studies Classroom. *The social studies*, v. 104, n. 2, p. 87-91, jan., 2013.

MELO, R. S.; BOLL, C. I. Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis. *Novas tecnologias na educação*, v. 12, n. 1, 2014

NAGUMO, E.; TELES, L.F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*: Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000200356&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 30.fev.2018

PINO, I.; ZUIN, A. A. S. A cultura digital e a formação dos professores: uma questão em debate. *Educ. Soc*: Campinas, v.33, n.121, p. 967-972, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26.jan.2018.

RIBEIRO, J. C. L. *O uso do celular na escola*: Suas representações e conexões com o ensino e com a aprendizagem. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus de Jacobina, Jacobina – BA.

ROCHA, G. J.; LISBOA, W. T. Nós não vamos fugir disso!: Tensão e expectativas em torno do telefone celular como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem em São José, Santa Catarina. *Revista educação e cultura contemporânea*: Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, mar., 2016. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=-view>> Acesso em: 30.jan.2018.

SÃO PAULO. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. *Diário Oficial [do Estado de São Paulo]*, São Paulo, SP, v. 117, n. 194, 12 out. 2007.Seção I, p.1.

THOMAS, K. M.; O'BANNON, B. W.; BOLTON, N. Cell Phones in the Classroom: Teachers' Perspectives of Inclusion, Benefits, and Barriers. *Computers in the Schools*, v. 30, n. 4, p. 295-308. 2013.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada*: filosofia da sensação. Trad. De Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2010.

ZUIN, A.A.S. As novas mídias e as Reconfiguração das relações entre professores e alunos. In: LASTÓRIA et al. *Teoria Crítica*: Escritos sobre educação, Contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015. p. 182-195

ZUIN, A.A.S. *Violência e Tabus entre professores e alunos*: A internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

Sobre os autores

Fernanda de Freitas Capella - Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: fernanda.capella@outlook.com

Antônio Álvaro Soares Zuin - Professor Associado do Departamento de Educação – DEd, Orientador; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: dazu@ufscar.br.

2.2 Educomunicação na formação continuada de professores no ensino básico

A Educomunicação e a formação de professores na Rede Municipal de Educação de São Paulo: uma perspectiva crítica colaborativa

Sandra Santella de Sousa

Este texto traz o relato de pesquisa vivenciado no Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores (FORMEP), da turma 6, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A proposta dessa pesquisa é compreender criticamente o desenvolvimento e as contribuições à prática docente do programa Imprensa Jovem (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) na formação de professores. A Metodologia da pesquisa esteve pautada na Pesquisa Crítica Colaborativa (LIBERALI, 2004, 2009, 2015; MAGALHÃES, 2009, 2011), pois possibilita que todos da comunidade educativa tenham participação na gestão dos processos educativos, na medida em que apontam para a transformação da realidade a partir das necessidades reais em um espaço de colaboração para o desenvolvimento do grupo formativo.

Partimos das questões colocadas pela escola, onde os professores descreverem como um espaço caótico, em que dividem a atenção dos alunos com a mídia e

com as redes sociais, suas propostas pedagógicas não se sustentavam diante do quadro de desinteresse, indisciplina e violência, enquanto os jovens não encontravam espaço de ação e manifestação de seus interesses.

A permanência de um modelo de sociedade excludente, que está arraigada em nossa cultura escolar e, a realidade vivida pelos jovens das escolas municipais da periferia de São Paulo, empurra-os para as margens da sociedade, aumenta a vulnerabilidade e reduz suas expectativas.

Segundo (LIBERALI, 2015, p. 25) “pode-se dizer que a escola como microcosmo da sociedade mascara as relações de poder que regem as ações que a constituem”, e conclui que, somente a formação de professores, pode contribuir no entendimento e na compreensão desses poderes na tentativa de transformá-los. Com o intuito de promover o protagonismo juvenil, potencializar a comunicação e diminuir a violência nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou, em dezembro de 2009, a Portaria 5792/09, que define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa nas Ondas do Rádio” nas Escolas Municipais.

como possibilidade de articulação do Programa com outros de natureza curricular que integram a Política Educacional da SME e a necessidade de desenvolver ações que promovam o protagonismo infante/juvenil, por meio da Comunicação Midiática e o uso das tecnologias para produção midiática.

(Diário Oficial, 15/12/2009, pág 09).

O referido programa fundamenta sua metodologia com as bases teóricas da educomunicação. A interface educação e comunicação se apresenta como possibilidade de transformação, pois abre espaço para o diálogo e ação crítica.

As bases teóricas da educomunicação encontram seu aporte na teoria de Paulo Freire “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo. Os homens educam a si mesmos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p. 95), o autor ao propor uma educação transformadora, perpassa pela interação social, o diálogo e a abertura para o outro no confronto com a realidade.

Em consonância, e, a partir das leituras de Paulo Freire o comunicador Mário Kaplún, fundamenta sua teoria da “comunicação da autonomia” quando coloca, “se existe uma educação bancária, também existe uma comunicação bancária”. (KAPLÚN, 2002, p. 22).

A compreensão da formação de professores como prioridade na possibilidade de transformação da educação, na formação de jovens capazes de fazerem uma reflexão sobre as questões sociais e articular saberes a interferir em sua própria realidade é o ponto de partida de nossa discussão.

A ação educativa: Protagonismo Juvenil ou Agência?

Para entender o uso do termo protagonismo partimos da etimologia da palavra protagonista que, segundo Houaiss (2009) vem do grego *protagonistés*, formada pelos vocábulos *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistes* (lutador, conquistador), aquele que combate em primeira fila ou o personagem principal de uma peça do teatro Grego, em outras palavras, significa ser o agente principal de um acontecimento, como também o indivíduo que tem papel de destaque em um ato.

No entanto, não recorremos a sua etimologia apenas para operação discursiva, mas para buscar entender que, na origem da palavra, o ator, ou jogador em combate ocupando a posição principal deve cumprir determinada ação que lhe é aspirada.

Assim, o apelo ao protagonismo vem sendo empregado no âmbito educacional com o propósito de motivar os jovens a ocupar posição de destaque atribuindo a responsabilidade de ação social. Nessa nova forma de participação não há espaço para protesto, visto que o próprio jovem protagonista é responsável por sua atuação na sociedade.

O objetivo geral do programa Imprensa Jovem “Promover o protagonismo juvenil por meio das tecnologias de informação e comunicação” (Diário oficial, 15/12/2009, pág. 09) vem se consolidando ao longo dos anos nas unidades escolares em que são realizados os projetos educacionais.

De cunho liberal o protagonismo juvenil, prescreve aos jovens sua participação e lhe confere a responsabilidade do sucesso ou do fracasso independentemente de suas condições sociais e da responsabilidade do Estado. Segundo Mézàros

(2008) a educação dos últimos 150 anos serviu, não somente, a manutenção dos valores capitalistas, como também, forneceu material para manutenção dos valores e operação da máquina.

Engestrom (2006) considera que operação do capitalismo reside em três formas: hierarquia, mercado e rede¹. As hierarquias são fortes e estão organizadas em tradição e produção em massa, no entanto, estão limitadas em sua rigidez. Já, o mercado que se apresenta flexível está limitado a sua própria competitividade, sua operação está centrada em ter vantagem e maximizar os ganhos. A rede, que deveria estar organizada em conexão e reciprocidade opera em competições individuais diante das constantes mudanças em busca de inovações. Essas formas de capitalismo são incapazes de operar na colaboração e na reciprocidade.

A referência ao liberalismo pode ser conferida nos estudos de Gee (2000) sobre o capitalismo, sendo que, no estilo do velho capitalismo, grandes corporações exerciam controle sobre o trabalhador e esse ocupava posição de inferir dentro da hierarquia.

Hoje, no novo capitalismo a hierarquia não é sentida, as unidades tornam-se menores, mais eficientes, mais focadas, mais promissoras, as pessoas devem mudar e se adaptar.

O que o novo capitalismo exige é que as pessoas vejam e se definam como um portfólio reorganizável das habilidades, experiências e conquistas que adquiriram através de seu espaço de trajetória como membros, da equipe, de comunidades de profissionais que operam como redes distribuídas para realizar um esforço conjunto. (GEE, 2000, pág. 59)²

1 O conceito de rede descrita por Engestron está relacionada à rede de trabalho de Barnatt Starkey, que persiste em uma forma de organização realizada em projetos particulares.

2 Tradução livre do inglês: What the new capitalism requires is that people see and define themselves as a flexibly rearrangeable portfolio of the skill, experiences, and achievements they have acquired though their trajectory projet space as team members of communities of proactice operating as distributed networks to accomplish a set endeavour which them terminats the community-see

O novo capitalismo não necessita do controle de nenhuma entidade, ele reside dentro do indivíduo, na instauração do medo e da responsabilidade do fracasso. Aqui a ação é centrada no sujeito sem levar em consideração a complexidade das relações sociais, o jovem é impulsionado a agir, e, a iniciativa individual é vista como solução dos problemas sociais, seus direitos tornam-se resultado de sua atividade.

Nessa perspectiva há o entendimento de que o Estado não é responsável por determinados serviços sociais, como a qualidade da educação, por exemplo, com o agravante do jovem ser retirado da luta pelas demandas sociais e criando uma rede benevolente da prestação de serviços.

É aí que podemos ver claramente os desafios históricos que temos de enfrentar, e não podemos assistir a atuação de indivíduos isolados, por entender que o desenvolvimento não está concebido do individual para o social, mas do social para o individual.

Para Freire “não é possível falar em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (FREIRE, 2015, p. 173).

A concepção individualista burguesa da existência não é suficiente para retirar dela sua base social e histórica. Mulheres e homens, como seres humanos, são produtores de existência e o ato de produzi-la é social e histórico, ainda quando tenha sua dimensão pessoal (FREIRE, 1981, p. 93).

Entendendo o homem como um sujeito histórico, Freire convida os educadores a uma reflexão crítica da nova ordem, diante do neoliberalismo, visto como “fatalismo” e sua “vontade imobilizadora”, resta aos educadores “adaptar o educando a esta realidade que não poder ser mudada”. (FREIRE, 2015, p. 21). O que é preciso, é o treino técnico ao estudante para sua adaptação e sobrevivência. Freire (2015) nos propõe, em contrapartida a essa conjuntura uma discussão paradoxal, a partir da autonomia/dependência. Ora, dependentes, porque somos sujeito históricos, e então, a construção do ser autônomo, que se dá no

desenvolvimento do sujeito histórico, por meio da prática crítica, da educação democrática e libertária.

Machado (2015) ao conceituar autonomia, a partir dos referenciais freirianos, define:

Autonomia é um processo de decisão e humanização que estamos construindo historicamente, a partir de várias e inúmeras decisões que ocorreram ao longo de nossa existência. Ninguém é primeiro autônomo e depois decide. Autonomia é construída sobre a experiência de várias e inúmeras decisões que estamos tomando (MACHADO, 2015, p. 68).³

Desse modo, a autonomia é um ato participante, compartilhado, comunicado, construído historicamente por meio da crítica e da prática. O desenvolvimento do sujeito se dá por meio de processos sociais, não sendo possível o atuar sozinho no mundo. A educação para autonomia, segundo Freire, deve possibilitar ao estudante condições de construir sua própria produção, permeadas pelo diálogo, interação, vivendo em constante construção e convívio social.

O direcionamento proposto está pautado pela ótica de que o sujeito não está sozinho no mundo e suas ações estão relacionadas a sua condição histórica e social. Diante do exposto, começaremos a delinear um referencial teórico que nos dê suporte para buscar a compreensão de qual é a atuação dos estudantes nos projetos educacionais a partir do conceito de agência.

Partindo de Freire (1981) na busca da compreensão da ação do sujeito no mundo, encontramos o seguinte:

a ação é trabalho não por causa do maior ou menor esforço físico despendido nela pelo organismo que, atua, mas por causa da cons-

3 Tradução livre do espanhol: De esta forma, la autonomía es un proceso de decisión y de humanización que vamos construyendo históricamente, a partir de varias e innumerables decisiones que tomamos a lo largo de nuestra existencia. Nadie es primero autónomo para luego decidir. La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que se van tomando

ciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atue sobre o objeto. Freire (1981, p. 63).

Freire (1981) explicita o conceito de práxis, a partir da ação consciente e intencional, da reflexão na ação, ou seja, capacidade do homem de transformar o objeto. Para o autor o homem se difere do animal, pela capacidade de ir além do estar “no” mundo, para a habilidade de transformação e de estar “com” o mundo.

Com base nisso, podemos afirmar que, agência expressa a capacidade do homem de agir sobre a natureza, transformar a realidade e, desse modo, transformando a realidade o homem se transforma.

Assim, atividade entendida como processo de ação intencional, já elucidados no início desta seção nos estudos de Vygotsky (2007, 2008) e Leontiev (2010) sobre a TASHC, em que os sujeitos interferem e modificam suas realidades, foi estudado e ampliado para o conceito de agência por Engestron (2006, 2008), Magalhães e Ninin, (2016) e Liberali (2017).

Os estudos de Magalhães e Ninin (2016) revelam o surgimento de diferentes tipos de agência, sendo elas: agência relacional, agência colaborativa, agência transformadora, e posteriormente o conceito elaborado por Liberali (2017) de agência desencapsuladora.

A agência relacional “envolve a capacidade do sujeito para oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos” (MAGALHÃES e NININ, 2016, p. 629), o que se destaca é a disposição de interação dos sujeitos em uma ação conjunta e colaborativa, ainda que, em situações controversas. Na agência relacional o contexto de divergência pode ser trabalhado com negociações consensuais em um movimento constante de diálogo permeados por práticas dialéticas.

A partir do conceito de agência relacional, ampliamos para o conceito de agência colaborativa, que surge quando duas pessoas se juntam para solucionar um problema, que não conseguiram resolver sozinhas, nesse sentido a agência colaborativa transcende o contexto da atividade inicial.

O processo colaborativo envolve todos os sujeitos em uma atividade, que ao colaborarem, uns com os outros, trabalham para encontrar solução para um único problema.

Já, a agência transformativa, em respostas a situações de conflito, surge como uma ação intencional que rompe com quadros estabelecidos e geram mudanças. Engestrom (2006) ao se debruçar sobre a teoria de Vygotsky, TASHC, salienta que, os estudos sobre a etnografia interacionista fazem falta nas práticas humanas e orienta para o trabalho colaborativo e o diálogo, como uma proposta a transformação e melhoria da qualidade do trabalho humano.

A partir desse pressuposto Engestrom (2006) apresenta categorias de estudo da prática humana: Dupla estimulação, significa oferecer recursos auxiliares ao indivíduo para obter resposta a um problema apresentado; Fuga, no sentido de agência em movimento; *Mycorrhizae*, termo da biologia, que demonstra a relação entre raízes e fungos em uma ação benéfica para ambos e por fim a Mudança do objeto.

O resultado das relações entre as categorias de Engestrom estão apresentadas na figura abaixo:

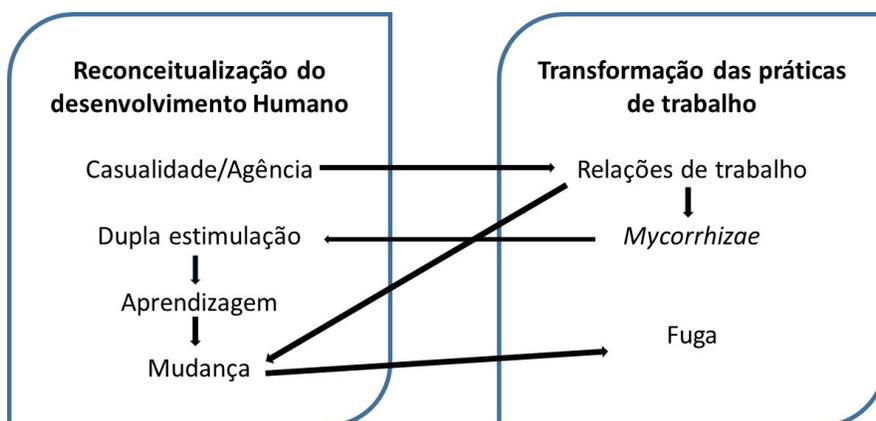


Figura 1: Adaptado do quadro síntese apresentado por Engestrom sobre Agência (2006, p. 38)

Vemos que, agência transformativa é construída, a partir de trabalhos de colaboração, em situações que os sujeitos têm que analisar, prever e redesenhar suas atividades mobilizando uma ação transformadora.

Agora, já relacionados alguns conceitos de agência, podemos avançar na discussão proposta por Liberali (2017), de agência desencapsuladora. Entendemos, aqui desencapsulação, processos de ensino-aprendizagem além das estruturas da organização escolar, permitindo a expansão das ações dos sujeitos, como também na superação de papéis cristalizados do ambiente escolar, por acreditar que todos os envolvidos no processo educativo são produtores de cultura e conhecimento independente do papel que lhe é atribuído.

Liberali (2017) propõe a construção de currículo transformadores, que rompa com os limites representacionais existentes, ampliando a atuação dos estudantes para além das tarefas que lhe são impostas. A desencapsulação constitui a possibilidade de agir para construção de novos significados em diferentes contextos sócios-histórico-culturais, significa romper com as estruturas de poder que permeia a ação educativa na escola.

Os estudos de Liberali (2017) assinalam para a reprodução dos valores capitalistas impostos pela globalização, como o desmantelamento das ações sociais e a criação da perversidade da pobreza, da fome, a mortalidade infantil, o analfabetismo e o aumento nas taxas de desemprego entre outros problemas sociais. Torna-se necessário a criação de espaços coletivos na criação de trabalhos críticos colaborativos, fundamentado no estudo dos problemas da realidade com a ação intencional para sua transformação como forma de vencer a imobilidade promovida por esse sistema.

Os estudos sobre a ação protagonista como preconizado nos princípios educacionais, nos permitiu entender como as ações escolares reproduzem modelos da sociedade capitalista conduzindo e sujeito para ação individual, nesse contexto não há espaço para a ação coletiva dos sujeitos.

Expandindo essa discussão, este trabalho propõe a construção a propostas escolares a fim de romper os limites, na ampliação de atuação dos estudantes, a partir do conceito de agência com o objetivo de pensar criticamente suas reali-

dades a fim de transformá-las. Para que ação dos estudantes ocorra é necessária uma escola que pense e permita a participação efetiva dos jovens.

A seguir apresentaremos a proposta do programa Imprensa Jovem, desenvolvida na RME-SP desde 2001, ancorado nos pressupostos teóricos educacionais.

Trajetórias do Programa Educomunicativo na Prefeitura Municipal de São Paulo

Nas escolas da Prefeitura de São Paulo o programa que teve início em 2001, se mantém até os dias de hoje. Passando por gestões de governo em oposição, em que se alteram os projetos e currículos para a cidade a proposta educacional se renova e se instaura como uma política educacional para a cidade.

O programa Educom.rádio: a Educomunicação pelas Ondas do Rádio surge, em 2001, no governo da prefeita Marta Suplicy, a partir de um contrato entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, com o objetivo de combater manifestações de violência na escola; aumentar o vínculo Escola e Comunidade e garantir formação a todos os integrantes da equipe técnica e do corpo docente. (BORGES, 2009, p. 95)

O referido programa se estruturou com um círculo de palestras e oficinas e um curso de extensão universitária destinadas aos educadores disponibilizando 11.375 vagas para cursistas ao longo de três anos com carga horária de 100 horas, desenvolvidos pelo NCE USP, além de fornecer às escolas participantes um *Kit* de equipamento de rádio e suporte técnico (BORGES, 2009, p. 97).

O primeiro módulo das formações consistia em trabalhar o conceito de educação e o ecossistema educacional. O segundo, continha atividades sobre comunicação a promoção da cultura de paz e trabalhava as práticas laboratoriais em multimídia. O terceiro previa uma avaliação do percurso. (BORGES, 2009, p. 119)

Em 2004 com o fim da administração do governo Marta Suplicy, a publicação Lei Educom nº 13. 941, de 28 de dezembro de 2004 visava ampliar o uso do rádio e das tecnologias da comunicação a favor de projetos educativos, essa iniciativa garantiu na gestão Serra (2005-2006), Kassab (2006-2011) o atendimento aos projetos existentes por um professor que havia participado da formação inicial.

Nesse momento com a redução dos recursos financeiros e das formações para professores, somente as escolas que já haviam iniciado teriam continuidade. Então, a RME-SP leva a proposta educ comunicativa aos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs), voltada para a linguagem das TICs, com a carga horária dentro da jornada do professor em uma hora/aula para cada turma, então, desse modo, foi garantido a continuidade dos projetos nas escolas. Em 2009 a publicação da Portaria 5792/09 da SME-SP altera a denominação do programa, que passou a se chamar Nas Ondas do Rádio e define normas, complementares, para a implementação de projetos educ comunicativos e adota como estratégias as seguintes medidas:

- I- Incentivo à elaboração de projetos Educomunicativos nas Unidades Educacionais que envolvam a linguagem impressa (jornal, mural, jornal comunitário, fotografia, *fanzine*, história em quadrinhos), radiofônica (rádios escolares), audiovisuais (cinema, vídeo) e digitais (*blog*, *podcast*), além de outras formas de comunicação que atendam a evolução tecnológica;
- II – Formação dos participantes do programa, por meio de cursos e formação continuada envolvendo professores, alunos e funcionários de cada Unidade Educacional.
- III – Produção de material didático e demais recursos utilizados e produzidos nos cursos e formação continuada. (Diário oficial, 15/12/2009, pág. 09)

A iniciativa permitiu a retomada das formações de professores, criou-se uma equipe de formação com os esforços na produção de subsídios para o planejamento e o desenvolvimento de diferentes modos de comunicação no interior das escolas da RME-SP.

No entanto, somente em 2013, na gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), com o decreto 54.452/2013, que institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo” e a adesão ao Mais Educação Federal, criado pela portaria Interministerial nº 17/2007.

Nesse momento os projetos são retomados nas escolas da rede com o subsídio na formação de professores, recursos financeiros, além do suporte técnico. Os profissionais que realizam os cursos de formação passam a fazer um acompanhamento pedagógico e a oferecer suporte técnico presencial e/ou virtual. Muitas unidades escolares passam a aderir a linguagem educacional e o projeto se expande, chegando a alcançar a marca de 200 projetos desenvolvidos na RME-SP.

Em 2016 é publicada a portaria de SME-SP 7.991 de, 13 de dezembro de 2016, que define normas e procedimentos para a implantação do programa que troca de nomenclatura mais uma vez e passa a se chamar “Imprensa Jovem”, com o “objetivo de desenvolver ações que promovam o protagonismo infantil e juvenil, o direito à comunicação e a à liberdade de expressão por meio, inclusive, da apropriação de recursos midiáticos de aprendizagem” (Diário Oficial, 14/12/2016, pág. 09). A imagem abaixo ilustra, temporalmente, o percurso da trajetória do programa de educomunicação na RME-SP:

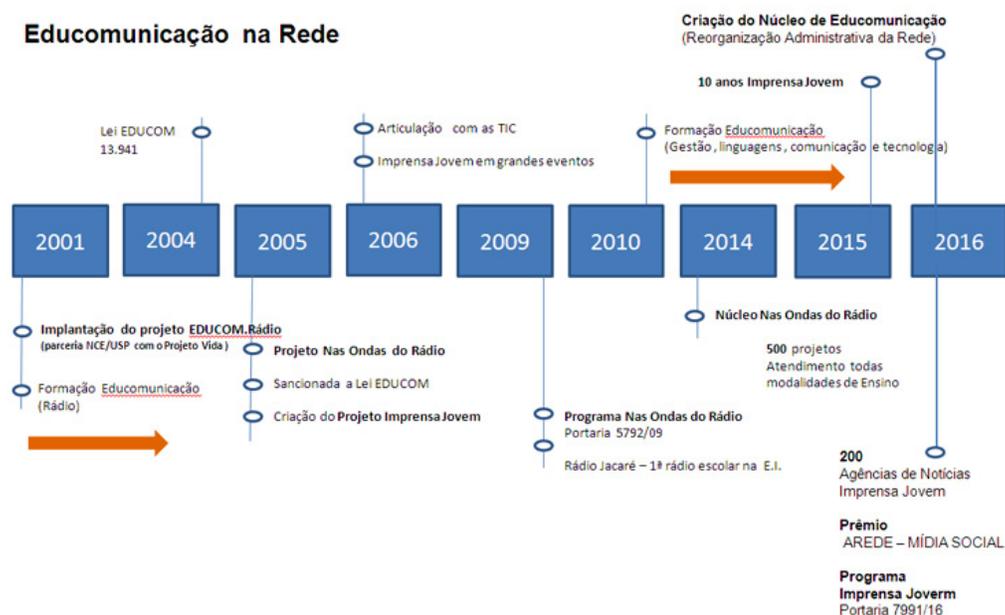


Figura 2: Legislação Educomunicação na Rede, disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educomunicacao>, acesso 20/07/2018.

Nosso ponto de chegada e objeto de estudo. Hoje o núcleo de educomunicação da SME-SP se define como:

um setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação (SME), vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo (NTC), tem como principal vetor ações formativas que visam a ressignificação do currículo escolar por meio da incorporação das linguagens da comunicação e de ações pedagógicas fundamentadas pela Educomunicação. (Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educomunicacao>, acesso em 17/07/2018).

No ano de 2018 são oferecidas quatro ofertas do curso, cada oferta com 200 vagas, atendendo, entre profissionais da organização escolar: gestão e quadro de apoio e professores de todos os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Médio.

O objetivo das formações é apresentado no site da SME-SP:

O propósito dos cursos é formar educadores para o desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas, ampliando seus conhecimentos sobre as linguagens da comunicação e aprofundando a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea, de maneira que teoria e prática sejam permanentemente alinhadas. Compõem as diversas estratégias de formação a disponibilização de material de apoio didático aos educadores e estudantes da Rede. Estes materiais são produzidos pelo próprio Núcleo de Educomunicação para acompanhar as formações e oferecer subsídios informativos para o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas com as linguagens da comunicação e suas tecnologias. (SME-SP, disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>, acesso 14/10/2018).

Os cursos oferecidos pelo núcleo, pode ser conferido na tabela abaixo⁴.

Linguagem	Curso oferecido
Rádio	Implementando Rádio Escolar
	Radiodramaturgia na Escola
	Nas Ondas do Vídeo
	Nas Ondas do Vídeo – <i>Stopmotion</i>
	Agente Cultural em mídia
Cinema	Cinema Brasileiro – Um panorama para o Educador
	Cinema como instrumento de formação cultural e cidadã
	Cinema na Escola – Cineclubes
	Cinema na Escola – Escrevendo Roteiro
Fotografia	Nas Ondas da Fotografia
	Nas Ondas da Fotografia – Fotojornalismo
Mídia Impressa	Jornal Impresso na Escola
	Jornal Mural e Literário
	HQ e Fanzine na Escola
Gestão	Imprensa Jovem – Criando Agência de Notícias na Escola
	Imprensa Jovem <i>On Line</i> - Educação à Distância (EAD)
	Imprensa Jovem – Leitura crítica da mídia
	Imprensa Jovem – Produção Jornalística
	Imprensa Jovem – Telejornalismo
	Produção de projetos Educomunicativos (modalidade EAD)
Mídia Digital	Blog e as redes sociais na escola
	Construindo Blog na Escola

4 Tabela criada a partir do conteúdo do site da SME-SP, disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>, acesso em 14/10/2018.

Notamos que, a preocupação do núcleo em abranger toda a rede em nível regional e de modalidades educacionais é expressa pelo investimento em formação de professores, além do suporte técnico e do monitoramento dos projetos existentes.

Nosso trabalho concentra esforços na observação crítico colaborativa da formação docente oferecida pelo núcleo. Ao longo da pesquisa será possível quais as contribuições da formação oferecida pelo programa para a prática pedagógica.

Referências

BORGES, Cristina Goes Borges. Educomunicação e Democracia na Escola Pública: O educom. rádio e o planejamento. Dissertação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal, Portugal, Porto, 1999. Introdução e Capítulo 1 pag. 11-46.

GEE, James Paul. *New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

ENGESTROM, Yrjo. *Development, Movement and Agency: Breaking away into Mycorrhizae Activities, Center for Activity Theory and Developmental Work Reserach. University of Helsink*. Finlândia, 2006.

KAPLÚN, Mário. *Una pedagogia de la comunicación: el comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos, 2002.*

LEONTIEV, Alex N., VYGOTSKY, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil, In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª Edição. São Paulo: Editora Cone, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? *Revista EduCativa*, Goiânia, vol. 9, n.1, pág. 25-46, jan/jun. 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

_____, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. *Calidoscópio*, vol. 02, nº 02, pág. 105-112, jul/dez. 2004.

_____, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LESSA, Angélica Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles. Educando para a cidadania em contexto de transformação. *THE ESPECIALIST*, São Paulo. vol. 27, nº 02, pág. 169-188. 2006.

_____, Fernanda Coelho. Formação crítica de educadores: Questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed, 2015.

MARTÍN-BARBERO Jesus. Dos meios às mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro; UFRJ, 1997.

_____, Jesus. Desafios culturais da comunicação à educação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, pág. 51 a 61, maio/ago. 2000.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. *Autonomía*. In STRECK, Danilo (coordinador). Euclides REIDIN, Jaime José ZITKOSKI. *Diccionario*. Paulo Freire. Lima: CEAAL. 2015

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato: Brasília*, ano 01, p. 19-74, jan./mar. 1999.

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

_____, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Revista Comunicação & Educação*: São Paulo, ano 09, n. 02, p. 15-26, jul/dez, 2014.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Consultas on line:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>>. Acesso em 14/10/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%20057922009SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=29&depto=0&descr_tipo=PORTARIA>. Acesso em 17/07/2018.

DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE, disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CH3QJGJKRO0Ee6KVBGTGRODLM7S&PalavraChave=Imprensa%20Jovem>>. Acesso em 17/07/2018.

Sobre a autora

Sandra Santella de Sousa - Formada em Letras e Pedagogia, especialista em Literatura e crítica literária e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuante nas áreas de educação desde 2002, ingressante na Rede Municipal de Educação de São Paulo a partir de 2008, onde recentemente tem se dedicado na área de Educomunicação. Foi Coordenadora de Projetos no CEU Parque Anhanguera e formadora de professores da Diretoria Regional de Pirituba, colaborou na construção do currículo “Diálogos Interdisciplinares a Caminho a Autoria”. É associada à ABPEducom. Integra o grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE) da PUC-SP. Atualmente é Assistente de Direção na EMEF Estação Jaraguá. Mora em São Paulo - SP. Contato: ssantella@hotmail.com

Cinema e Educomunicação: a formação audiovisual de professores da rede municipal de São Paulo

Cláudia de Almeida Mogadouro

O presente artigo buscará descrever uma trajetória pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva, como sempre acontece quando se pesquisa. Por mais solitário que seja o modo de se fazer uma pesquisa acadêmica, ela dialoga com autores, professores, colegas e com nosso próprio “objeto de estudo”, que, neste caso, é um objeto das ciências humanas. Desde o processo de pesquisa que culminou em minha dissertação de mestrado, inquieta-me a formação cultural de professores. Tema e desafio que costuma ser pauta constante de estudos e reportagens, mas cujas ações efetivas ainda têm pouco alcance, porque o universo docente é altamente heterogêneo, amplo, difuso e, todos sabemos, desvalorizado.

Em 2003, quando realizei a pesquisa de campo para a minha dissertação de mestrado (estudo de recepção com adolescentes de uma telenovela do horário nobre em uma escola pública), uma de minhas hipóteses era de que a cultura audiovisual passava longe dos conteúdos abordados pela escola. Uma das professoras que acompanhou minha pesquisa problematizou essa hipótese e

me alertou que os professores gostariam, sim, de discutir as obras audiovisuais (do cinema, da TV), porém se sentiam inseguros, porque são “espectadores comuns”, não têm recursos para uma análise mais profunda e crítica da linguagem audiovisual, pois nunca tiveram formação para isso.

E a segunda preciosa observação dessa professora foi que as conversas sobre ficção (televisiva, no caso) traziam à tona emoções que a escola “insistia em varrer para debaixo do tapete”. O debate sobre uma obra de ficção – seja telenovela, filme ou livro – aproxima professores e alunos, que compartilham seus sentimentos. Muitos temas urgentes de serem discutidos no ambiente escolar para uma formação integral e humanista – como sexualidade, preconceito, identidade de gênero, violência e consumismo – são espinhosos para os professores, que não se sentem estruturados intelectual e emocionalmente para dialogarem com seus alunos.

Nesta perspectiva, a ficção humaniza a escola, como diz Edgar Morin:

São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço (MORIN, 2001:44)

A dor que muitas vezes é varrida para debaixo do tapete não é só a dor do aluno, mas também a angústia e a perplexidade dos docentes em ter que lidar com as rápidas mudanças do mundo contemporâneo, somada à desvalorização tão evidente com que a sociedade os trata. Essas constatações é que nortearam minha pesquisa de doutorado, sobre cinema e educação, com ênfase na formação audiovisual de professores. Pude constatar com a pesquisa e com a prática que se seguiu, que os professores são carentes de tempo para o lazer, para compartilhar alegrias e angústias, para construir um trabalho coletivo e para exercitarem a reflexividade.

Evidenciou-se, no processo de pesquisa, que o papel do cinema na escola, na perspectiva da Educomunicação, seria o de um instrumento de formação cultural (entendida não apenas como repertório, mas também como um olhar para o mundo contemporâneo) e de cidadania. Em seu livro *Consumidores e Cidadãos* (1999), Canclini discute que o exercício da cidadania também está ligado à capacidade de apropriação de bens de consumo e de bens simbólicos. As lutas contra as desigualdades sociais também se revelam em novos formatos de consumo, novos modos de uso, em alternativas comportamentais:

Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos – a que lugar pertença e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses – recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (Canclini, 1999:37)

A Educomunicação na Formação Audiovisual de Professores

A tese que defendi em 2011, na ECA-USP, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar Soares, teve como foco a formação de professores, permeada por várias práticas da interface Cinema e Educação, especialmente a do CINEDUC¹, pesquisei a aplicação de um projeto de cinema promovido pela Secretaria Estadual de Educação de SP e confirmei minha hipótese de que o cinema estaria presente na educação formal majoritariamente como ilustração de currículo ou como entretenimento, para “amenizar as agruras da escola”. A crítica dessa prática reducionista está presente em quase todos os autores que pesquisam o tema no Brasil (Fresquet, 2008; Setton, 2004; Franco, 2004; Napolitano, 2009, entre

1 O CINEDUC é a mais antiga entidade que dá formação de cinema a educadores e interessados de todas as idades. Fundada em 1970, no RJ, mantém-se viva, atuante e atualizada com os novos suportes da linguagem audiovisual. Para saber mais: <http://www.cineduc.org.br/>

outros). O projeto analisado² envolveu muito investimento financeiro, mas nenhum esforço de formação de professores, o que, na minha conclusão, resultou em mais um acervo guardado a sete chaves na escola. Poucos foram os professores que se apropriaram do material e o utilizaram com intencionalidade educativa. Durante o percurso da pesquisa do doutorado, compreendi que a Educomunicação só poderia contribuir para que o cinema estivesse presente como arte e linguagem na escola se lutasse pelas transformações necessárias nos processos educativos, tão cristalizados pela pedagogia tradicional e atuasse na formação audiovisual, na perspectiva freiriana.

Em 2013, fui convidada pela Diretoria de Ensino de Pirituba (região noroeste da cidade de São Paulo) a ministrar um curso de cinema para os professores da região. O curso que batizei de *O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã* foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), oferecendo formação de 12 horas, distribuídas em 4 encontros presenciais de 3 horas de duração. A abordagem do curso problematizava a relação cinema e educação (já explanada nas linhas anteriores), discutia várias possibilidades de o cinema estar presente no processo educativo de forma criativa e, em um dos encontros, era falado rapidamente sobre os filmes brasileiros produzidos nos últimos 30 anos (pós Lei Rouanet). À época, tramitava a passos largos um projeto de lei, encaminhado pelo Senador Cristovam Buarque, que incluía o cinema brasileiro como parte do currículo de toda a educação básica. O curso ministrado no CEU Parque Anhanguera, bairro de Pirituba, em 2013, a aproximadamente 30 professores instigou-os em relação à qualidade e invisibilidade do recente cinema brasileiro. Ao final do curso, na avaliação, muitos dos participantes solicitaram que fosse realizada uma nova etapa da formação audiovisual, desta vez específica sobre o cinema nacional.

2 O projeto *O Cinema vai à Escola*, pertencente ao programa *Cultura é Currículo*, coordenado pela FDE, enviou entre os anos de 2009 e 70 títulos de DVDs para as 3.800 escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo. Segundo depoimentos de vários professores com quem tivemos contato, as caixas de filmes ficaram fechadas, ou foram utilizadas apenas no primeiro no ano do projeto, sendo que este acervo é desconhecido da maioria dos professores.

Em 27 de junho de 2014, o projeto do senador Buarque foi aprovado e transformou-se na lei 13.006, publicada no Diário Oficial da União. O parágrafo oitavo, do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ficou assim redigido:

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

Ao final de 2014, fui contratada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) para compor o quadro de formadores do Setor Nas Ondas do Rádio, que em 2016 passaria a se chamar Núcleo de Educomunicação³. O mesmo curso *O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã* passou a ser ministrado em diversas diretorias de ensino do município de São Paulo, ainda com 12 horas, em 4 encontros. O terceiro encontro do curso, cujo tema era o cinema brasileiro, continuou surpreendendo os educadores que insistentemente solicitavam cursos específicos sobre o tema, uma vez que a lei já fora aprovada e eles constatavam seu desconhecimento sobre nossa filmografia recente.

O Grupo de Trabalho MEC-MinC para regulamentar a Lei 13.0006/14

Em meados de 2015, um ano após a votação da Lei 13.006, houve um esforço governamental para regulamentá-la e enfrentar todas as dificuldades que esta novidade trazia para as escolas. Para isso foi criado pelos Ministérios da

3 Vários eram os educadores que ministravam cursos de cinema na equipe da SME-SP: além de Cláudia Mogadouro, Paola Prandini, Mariza Pinto, Diogo Noventa, além do curso de fotografia ministrado por Regina Vilela e os cursos de Imprensa Jovem, Educomunicação Socioambiental, entre outros. Em 2018, novos formadores integraram a equipe e a formação audiovisual ganhou ainda mais profissionais da Educomunicação. O curso “O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã”, ministrado por mim, tinha como foco a recepção de filmes e formação cultural, enquanto outros cursos voltavam-se para a produção audiovisual, sempre na perspectiva da Educomunicação.

Educação (MEC) e da Cultura (MinC) um grupo de trabalho com a participação de representantes das Secretarias de Educação e Formação Artística e Cultural, do Audiovisual e da Agência Nacional de Cinema; professores e pesquisadores de universidades; profissionais atuantes em projetos como o programa de Alfabetização Audiovisual de Porto Alegre, a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, a RedeKino, o Conselho Nacional de Cineclubes e o Congresso Brasileiro de Cinema. Eu estava lá, representando a Escola de Comunicações e Artes da USP e o programa de formação de professores da Prefeitura do Município de São Paulo. Foi uma experiência riquíssima participar desse grupo. No encontro mensal, realizado em Brasília, discutíamos as dificuldades que envolviam a regulamentação da nova lei. Em cada reunião, percebia o desafio imenso que são as políticas públicas, num país tão grande e com tantas desigualdades e diferenças.

No primeiro encontro, ocorrido em agosto de 2015, estabelecemos três eixos com desafios a serem trabalhados, em subgrupos. O primeiro debruçou-se sobre o fomento às produções voltadas para a infância, que é escassa se comparada aos títulos voltados para jovens e adultos. O segundo subgrupo voltou-se para a distribuição e a acessibilidade do audiovisual brasileiro nas escolas, o que envolve tanto a infraestrutura (equipamentos, conectividade para acessar aos filmes pela internet) como os problemas de liberação dos direitos autorais para a exibição dos filmes nas escolas. E o terceiro do qual participei, teve como eixo o desafio da formação de professores para o uso pedagógico dos conteúdos audiovisuais. Os subgrupos trabalhavam separadamente e, no final do dia, se reuniam para partilhar questões e avanços. Ao final do ano fechamos um documento, com propostas de ações a curto, médio e longo prazo, que foi encaminhado aos dois ministérios⁴. As medidas não chegaram a ser implementadas, uma vez que o afastamento da Presidenta Dilma Roussef, em 2016, trouxe mudanças substanciais nos quadros do MEC e MinC, sendo supostamente engavetado o resultado desse trabalho.

4 A única publicação desse documento encontra-se na publicação do 11º Mostra de Cinema de Ouro Preto CINEOP, Universo Produção – Belo Horizonte, Junho de 2016.

A Lei 13.006/2014, que inseriu o uso obrigatório do cinema brasileiro nas escolas, continua em vigor, pois efetivamente fez uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. E sua existência de alguma forma legítima e impulsiona a realização de formação específica de professores em serviço, sobre o Cinema Brasileiro. Porém, não se sabe ainda se será mais um documento oficial que não consegue sua aplicação prática.

Preconceitos e Descobertas do Cinema Brasileiro na Formação de Professores

A realidade que temos encontrado em São Paulo nos permite dizer que os obstáculos para sua viabilidade não são de ordem material, uma vez que a maioria das escolas, públicas e particulares, estão equipadas para a realização de sessões de cinema na escola⁵. Entendo que os desafios são de ordem cultural e a formação de professores é absolutamente crucial para que a lei seja efetivamente cumprida. Quando se trata de políticas educacionais, a aderência dos professores é o que viabiliza ou não uma ação, uma vez que eles estão na base dos processos educacionais e políticos.

O curso *O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã*, ministrado por mim, alcançou aproximadamente 1.500 professores da rede municipal, no ano de 2015, uma vez que, além da SME-SP, algumas diretorias regionais de ensino possuíam autonomia de contratação de formadores. Somente na região da Freguesia do Ó e Brasilândia (região noroeste), aproximadamente 800 professores participaram do curso. No primeiro encontro, eu solicitava o preenchimento de uma enquete sobre a relação do cursista com o cinema: perguntava sobre a frequência às salas de cinema, ou se os filmes eram vistos na esfera doméstica, quais suas preferências e quais filmes brasileiros vinham à sua lembrança. Confirmei que a preferência dos professores acompanha os sucessos de bilheteria, tanto nos filmes estrangeiros (preferência absoluta pe-

5 A maioria dos problemas do uso dos equipamentos são da esfera da gestão. Ainda há medo de diretores de colocar em uso um equipamento que pode ser quebrado pelo uso, ou mesmo dificuldade de reposição de uma lâmpada queimada.

las grandes produções hollywoodianas), como nos nacionais, uma vez que os filmes lembrados eram os grandes sucessos como *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles; *Central do Brasil*, de Walter Salles; *Tropa de Elite 1 e 2*, de José Padilha; *Lisbela e o Prisioneiro* e o *Auto da Compadecida*, de Guel Arraes; além das comédias mais comerciais da Globo Filmes, como *Se eu Fosse Você 1 e 2*, de Daniel Filho e *S.O.S. Mulheres ao Mar 1 e 2*, de Cris D'Amatto. Muitos alegavam que os filmes brasileiros apresentam linguagem chula e muitas cenas eróticas, revelando um preconceito relacionado ao tempo das pornochanchadas, da década de 1970. Os filmes de Mazaropi e do grupo *Os Trapalhões* também aparecem na lista dos filmes antigos, considerados de muita qualidade, porque são mais “ingênuos”.

Na parte do curso dedicada ao cinema brasileiro, mostrava-se também que o desconhecimento da filmografia nacional não acontece apenas por preconceito, mas pela problemática cadeia produtiva da nossa indústria cinematográfica, que é muito deficiente nas etapas de distribuição e exibição. No curso, os professores compreendiam basicamente o favorecimento que as políticas públicas do audiovisual deram ao nosso cinema, porém essa produção não chega a maior parte dos consumidores de filmes, entre eles, os professores. Era notório que a exibição de alguns curtas metragens, ou trechos de filmes recentes do cinema nacional os surpreendia e agradava, o que gerou a demanda de cursos específicos sobre cinema brasileiro, com a justificativa da aplicação da Lei 13.006/14.

Ao final das primeiras turmas, resolvi criar uma lista no correio eletrônico, com todos os professores que me autorizaram (praticamente todos) através da qual eu passei a dar dicas semanais sobre as estreias e sessões gratuitas, com intuito de ampliar o repertório audiovisual dos professores e motivá-los a exercer sua cidadania cultural. Um dos temas dessa espécie de “boletim semanal” são as sessões do Clube do Professor.

Em 2016, o Núcleo de Educomunicação, a partir da demanda apontada em muitas avaliações dos professores, oferece o curso *Panorama do Cinema Brasileiro para Educadores*, com carga horária de dezoito horas, em seis encontros. No primeiro encontro, discutimos a relação Cinema e Educação, na perspectiva da

Educomunicação. Nos encontros seguintes, tratamos de uma rápida história do cinema brasileiro, passando por Mário Peixoto, Humberto Mauro, os estúdios Vera Cruz, as chanchadas e Mazzaropi. Mais atenção é dada ao Cinema Novo, que ainda é influência forte no cinema contemporâneo. A maior carga horária do curso é dada ao cinema da retomada (anos 1990) em diante, discutindo as políticas públicas de fomento ao cinema nacional. Passamos ainda pelos principais cineastas contemporâneos, os polos do cinema gaúcho e pernambucano. As últimas aulas são para tratar dos documentários e animação brasileira. Em todas as aulas, são exibidos 1 ou 2 curtas metragens. A experiência tem sido muito rica e bem avaliada pelos professores que confessam “descobrir o cinema nacional”. Já ministrei este curso para 12 turmas, em regiões periféricas de São Paulo, alcançando aproximadamente 400 professores.

Analisando as escolhas dos filmes no Clube do Professor

O Clube do Professor é um serviço gratuito oferecido, desde 2001, a todos os professores (de qualquer esfera de ensino, da rede pública ou privada), com sessões aos sábados pela manhã (11 h). Os filmes exibidos são os do circuito do Espaço Itaú de Cinema no Shopping Frei Caneca, em São Paulo. O mesmo programa existe em várias capitais do país⁶. Sou frequentadora assídua do Clube do Professor desde meados de 2010.

Os professores devem se cadastrar, ganham uma carteirinha e podem levar um acompanhante às sessões. São sempre exibidos dois filmes que estão estreando nos cinemas (às vezes, é uma pré-estreia). Normalmente são disponibilizadas duas salas do complexo, uma para cada filme. Segundo dados fornecidos pela organização, o projeto atende, por sábado, uma média de 250 espectadores.

6 Em junho de 2018, o clube do professor passou a oferecer também gratuitamente um filme, aos domingos pela manhã (11h30), em outra sala de cinema, o CineArte Petrobrás, situado no Conjunto Nacional, Avenida Paulista, esquina com a Rua Augusta. Neste artigo não estamos ainda analisando os resultados da bilheteria desta sala, por ser ainda uma novidade.

Segundo Patrícia Durães⁷ – pedagoga, criadora e coordenadora do Clube do Professor – a programação aposta na diversidade, incluindo obras de todas as nacionalidades, inéditos, clássicos e filmes do circuito comercial. O objetivo é ampliar o universo cinematográfico do professor, visando o prazer de ver um bom filme em uma sala especializada, sem o compromisso de um trabalho pedagógico imediato à experiência cinematográfica. Ela entende que os professores devem conhecer a diversidade de filmes produzidos para que se sintam bem formados culturalmente e, como decorrência, levem o cinema para a sala de aula. Trata-se de um ambiente muito interessante para pesquisa e me sinto uma observadora participante, ao conviver e conversar com os professores que se deslocam de várias regiões da cidade para assistirem a um filme. Nota-se que muitos dos frequentadores estão aposentados. Como se trata de um projeto informal, não ligado à escola, suponho que a escolha dos filmes seja mais espontânea. Na escola, é bem possível que o professor se preocupe com sua imagem e escolha um filme “mais educativo”. É fácil perceber que os professores, no Clube, se sentem em um momento de lazer.

Como observadora do movimento das salas e conversas antes ou depois das sessões, já era fácil constatar o preconceito em relação aos filmes brasileiros, assim como a preferência por filmes da grande indústria estadunidense. No caso deste projeto, os professores devem optar por um dos dois filmes oferecidos, e nem sempre há opção de um filme dos EUA. Ainda assim, não é raro se ouvir na bilheteria “qual é o estrangeiro?”, não importando se o filme é iriano, chileno ou italiano. Já houve manifestações claras, dirigidas à Patrícia Durães, de que eles queriam “filmes do Oscar”.

A meu pedido, o clube do professor nos forneceu os dados da bilheteria deste ano de 2018. Analisando esses dados, pode-se deduzir ainda que há uma parcela de professores que vê com antecedência a programação, enquanto outra parcela decide na hora o que vai assistir. Nos sábados em que são oferecidos

7 Patrícia Durães concedeu-me uma entrevista em janeiro de 2011, por ocasião da elaboração da minha tese. Trata-se de uma profissional ligada ao circuito exibidor de cinema, mas é evidente seu compromisso social com a formação audiovisual de professores, em todas as suas atuações de eventos cinematográficos.

dois filmes brasileiros, a frequência geral do clube é menor. Neste ano, a maior bilheteria ocorreu em 24/02, quando foram apresentados os filmes *A Forma da Água*, de Guillermo del Toro (EUA, com público de 150 pessoas) e *Mudbond, Lágrimas sobre o Mississipi*, de Dee Rees (EUA, com 144 pessoas). Não por acaso, ambos filmes concorriam ao Oscar.

O filme que teve maior público durante o ano foi *Todo Dinheiro do Mundo* (EUA, com 205 pessoas), drama dirigido pelo consagrado diretor britânico Ridley Scott. Este filme foi exibido em 03/02, também momento pré-Oscar. Curiosamente este filme “concorria” na sessão do clube com a animação estadunidense *Viva - a Vida é uma Festa* (EUA, 74 pessoas), dirigida por Lee Unkrich e Adrian Molina. Nota-se que os professores não são muito ligados em animações e acham que são feitas apenas para crianças. Por falar em animação, o filme brasileiro *O Menino e o Mundo* (Brasil, 2014), de Alê Abreu, premiadíssimo em muitos países e que chegou à final do Oscar em 2016, ainda é bastante desconhecida dos professores. É comum que eu apresente a abertura ou o clip do filme nos cursos de cinema brasileiro e os professores demonstram desconhecer totalmente (mesmo tendo concorrido ao Oscar).

O sábado com menor bilheteria foi em 01/09, sendo que os dois filmes apresentados eram nacionais: *Yonlu*, de Hique Montanari (Brasil, 69 pessoas⁸) e o outro era o documentário *O Renascimento do Parto 3*, de Eduardo Chauvet. Nota-se também que, dentre os brasileiros, os documentários gozam de menos prestígio ainda.

Outro sábado com pouca adesão foi em 03/03, quando foram apresentados dois documentários brasileiros. Ao todo, somaram 110 espectadores. Os filmes eram *Escolas em Luta* (público de 56 pessoas), dirigido por Rodrigo T. Marques, Tiago Tambelli e Eduardo Consonni. O segundo filme era *Piripkura* (público de

8 Este filme de ficção é baseado em uma história real, de um adolescente que comete suicídio e anuncia sua intenção nas redes sociais. Nesta sessão, houve debate com psicólogos, pois o filme estava inserindo na campanha de prevenção ao suicídio, ocorrida no mês de setembro. Duas semanas depois, o filme *Ferrugem*, de Aly Muritiba, premiado no Festival de Gramado, teve 93 espectadores, em sessão também seguida de debate sobre o tema do suicídio de adolescentes e bullying.

54 pessoas), dirigido por Bruno Jorge, Mariana Oliva e Renata Terra. No primeiro, estava em questão a luta dos secundaristas, que resultou na ocupação das escolas em 2015. Houve debate, em seguida ao filme, com a participação de líderes estudantis e discussão sobre as lutas nas escolas. O segundo documentário tratava da questão indígena. Percebe-se que os dois temas interessaram a poucos professores.

Outro exemplo de documentário que não interessou aos professores. Em 19/05, o clube ofereceu o filme nacional *Todos os Paulos do Mundo*, de Gustavo Ribeiro, Rodrigo de Oliveira, que traz a obra do ator Paulo José. Mesmo sendo um ator conhecido por sua atuação no cinema, teatro e TV, o filme atraiu apenas 11 espectadores. Na mesma manhã, foi oferecido um filme francês *A Natureza do Tempo*, de Karim Moussaoui, que seduziu 108 espectadores.

É frequente que, quando há estreia de um filme nacional, o diretor compareça como convidado, para um debate ao final da sessão. Essa novidade costuma ser anunciada com antecedência, na mala direta do clube e na porta do cinema. Ainda assim, a sala tem pouco público (enquanto a outra, com o filme estrangeiro, está lotada) e, ao final do debate, o público está ainda menor.

Uma importante ação tem sido desenvolvida em parceria com o Clube do Professor: as sessões AfroeducAÇÃO⁹ no Cinema, que tiveram início em 2011 e atualmente elas ocorrem de 4 a 5 vezes por ano, com intervalo médio de 2 meses entre uma sessão e outra. O objetivo dessas sessões é disseminar o conhecimento e a valorização da cultura e identidade negras, por meio de filmes de realizadores majoritariamente afrodescendentes, com base na aplicação da lei federal 10.639/03, tendo em vista a capacidade de sensibilização e de mobilização do audiovisual. Em todas as sessões AfroeducAÇÃO no Cinema são apresentados filmes brasileiros e há debates, após a exibição, entre o público e participantes da equipe de produção dos filmes. Nessas sessões, não há neces-

9 A AfroeducAÇÃO é uma empresa social fundada em 2008, pioneira na produção de ações estratégicas para a equidade racial brasileira, por meio da aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, sendo a única do país que atua na interface com a Educomunicação, buscando promover o diálogo, o respeito e a possibilidade de ouvir e ser ouvido(a). Fonte: <https://www.afroeducacao.com.br>

sidade de apresentação da carteirinha do clube do professor. A entrada é gratuita para todas as pessoas interessadas. É comum professores levarem alunos nessas sessões, por exemplo. Às vezes são exibidos alguns curtas metragens na mesma sessão, às vezes há a exibição de um longa metragem.

A boa notícia é que as sessões AfroeducAÇÃO no Cinema estão em rota ascendente. A sessão de vários curtas metragens brasileiros do dia 24/03, teve 80 espectadores. Em 02/06, houve a pré-estreia do filme de Jefferson De *Correndo Atrás*, que teve público de 128 pessoas. No debate, havia atores muito conhecidos dos programas da Rede Globo: Ailton Graça, o protagonista, e Hélio de La Peña, humorista, que além de ator no filme foi também roteirista. A sessão seguinte do AfroeducAÇÃO foi em 28/07, com curtas metragens, e teve 137 espectadores. E a sessão de 29/09, apresentou o longa bastante premiado *Café com Canela* (Brasil, 149 pessoas), de Ary Rosa e Glenda Nicácio. Esta foi a sessão de maior público do cinema brasileiro. Este filme já havia sido apresentado no clube do professor em 25/08 e teve 96 pessoas no público. Na mesma manhã, a outra opção era um documentário europeu *Onde Está Você, João Gilberto?* de Georges Gachot, que teve público de apenas 40 pessoas. Então, esse belo filme do Recôncavo Baiano, *Café com Canela*, não apenas superou o “concorrente” estrangeiro, mas acabou sendo o filme mais visto no Clube do Professor, de janeiro a setembro de 2018. Somando as duas sessões em que ele foi exibido (25/08 e 29/09) somou 245 espectadores, mais do que o filme de Ridley Scott. Finalizo meu relato compartilhando o sentimento de preocupação do Professor Adilson Citelli, que também é meu, sobre o consumo audiovisual dos professores coincidir com o que mais faz sucesso na lógica do mercado. Em uma situação de análise de pesquisa sobre repertório cultural dos professores, ele questiona o fato de o professor, cujo imaginário representaria uma vanguarda do pensamento cultural, viver num campo comum de *experiências simbólicas* com seus alunos (grifo do autor).

O problema estaria sem saber até onde os processos interpretativos ganhariam dinâmicas estimuladoras para o debate entre sujeitos com vivências diferenciadas ou remeteriam à mera constatação de que a força avassaladora do marketing exercitada pela grande

indústria do cinema terminou por igualar a todos no mesmo encantamento pirotécnico que estrutura muitos filmes apontados como campeões na preferência dos docentes pesquisados (Citelli, 2000:186).

Constato que estamos no caminho certo, no sentido de despertar no professor a importância da sua cidadania cultural, para que ele assuma a sua formação continuada como essencial para o aprimoramento das suas práticas. O Cinema é um instrumento potente para auxiliar o professor nas transformações tão necessárias à escola.

Referência

CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e Cidadãos – Conflitos Multiculturais da Globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação. *A Linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

DUARTE, Rosália *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Marília – Linguagens Audiovisuais e Cidadania, Revista Comunicação & Educação (9), mai/ago/1997 – Moderna, CCA-ECA-USP: São Paulo, 1997.

FRANCO, Marília. *Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos* – ECA-USP: São Paulo, 2010. <http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea.html> . Revista Contemporânea >> Números Publicados Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - janeiro/julho 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. *Os Exercícios do Ver, Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva*, São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOGADOURO, Cláudia A., *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. Tese de Doutorado - ECA-USP, 2011

MOGADOURO, Cláudia. *Cinema e Escola: Ver, Sentir e Fazer*. In: José da Silva Ribeiro; Carlos Eduardo Viana. (Org.). *Encontros de Cinema*. Viana do Castelo, Portugal, 2013, v. 1, p. 11-19.

MORIN, Edgar A *Cabeça Bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

NAPOLITANO, Marcos *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*, São Paulo: Contexto, 2009.

SETTON, Maria da Graça J. (org). *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*. São Paulo: Annablume, 2004

SETTON, Maria da Graça J. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

Sobre a autora

Cláudia Mogadouro nasceu e mora em São Paulo. É doutora e Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Graduada em História, especialista em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA-USP. Pesquisadora do NCE-USP. Formadora audiovisual da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, representante do Cineduc em São Paulo, criadora e coordenadora do Grupo Cinema Paradiso. Participou do grupo de trabalho do MEC-MinC para regulamentação da lei que inclui o cinema brasileiro no currículo da educação básica. Coordena o Coletivo Janela Aberta: Cinema e Educação. E-mail para contato: claudia.mogadouro@gmail.com

A lei 13.006/14 e a formação docente: o exercício de pensar a educação em um contexto de ethos midiaticizado

Daniela da Silva

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Introdução

O presente trabalho emerge de uma pesquisa de dissertação, e busca levantar questões relacionadas às experiências filmicas em sala de aula, na perspectiva de docentes da educação básica, selecionados pela aproximação com a linguagem audiovisual em suas práticas educativas. No limiar das possibilidades éticas de contextualização dos cenários e dos personagens aos quais nos referimos ao longo deste texto, percorremos por entre as paredes de uma escola de educação básica, de Chapecó, Santa Catarina e quatro professores¹: Elena, Frances,

1 Os nomes escolhidos, apresentados a seguir, emergem de uma afetiva e minuciosa escolha das pesquisadoras, que optaram por dar aos personagens do estudo o nome dos personagens de filmes que lhes proporcionaram importantes experiências de cinema.

Gabriel e Lorelai. Estes, apontados com nomes fictícios, no intuito de preservar as suas identidades. Os diálogos com os docentes aconteceram através de entrevistas narrativas, durante pesquisa de campo realizada no final de 2017.

Os fragmentos selecionados para a construção deste texto, possuem como recorte as reverberações da lei 13.006/14², e tem como base referenciais foucaultianos de análise de discurso. Segundo Foucault, na análise do discurso é preciso estar atento, pois estamos diante de “[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (Foucault, 2005, p. 96). Dessa maneira, o discurso é entendido por Foucault como uma “[...] descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual [...]” (Veyne, 2011, pp. 16-17).

Na medida em que avançamos nos enunciados dos entrevistados, desafios e latências aparecem, bem como o histórico de lutas existente na entorno da proposição da Lei. De modo que, a partir dessas problematizações emergem caminhos de pensamento para discutir a sensibilização através da imagem, a educação do olhar e a experiência docente, em um contexto de ethos midiaticizado.

Curadores que experienciam a escola, salas de aula que abrigam espectadores

No decorrer de suas análises Foucault instiga seus leitores a proposta de “pensar de outro modo”, a partir do que nos é rotineiro, habitual. Atitudes de retorno, de observar e de pensar capazes de nos fazer explorar outros caminhos e outros modos de narrar a si e aos outros. Almansa (2013, p. 71) embasada pelos estudos de Foucault, nos lembra que para o autor a subjetividade não é desde sempre dada ou fixada, mas sim “[...] se modula e produz em diferentes

2 Esta Lei, acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo a obrigatoriedade das escolas de educação básica, de realizar mensalmente duas horas de sessões de filme nacional.

processos de subjetivação, com os quais cada um individual e coletivamente se subjetiva; e, ao relacionar-se consigo, pode criar para si um *ethos*, uma maneira de ser, uma maneira de se conduzir”.

No intuito de refletir este *ethos* a partir do campo da comunicação, bem como a subjetivação dos educadores com a inserção da linguagem audiovisual na escola, as contribuições de Silva e Bonin (2013, p. 134) auxiliam a pensar em uma contemporaneidade banhada por um processo de mediação, no qual é possível pensar a raiz da constituição de um “*ethos* mediatizado”, por assim dizer, a partir das condições, das normas e dos atos práticos que o sujeito incorpora ao habitar uma realidade ou espaço determinado. Hoje, podemos pensar isso a exemplo da interação que a sociedade passou a exercer com os meios, como uma maneira de colocar-se no mundo, que “[...] configura outro tipo de relação das pessoas com o real concreto” (SILVA; BONIN, 2013, p. 134).

Logo, no título desta primeira parte os termos salas de aula e espectadores se misturam para que seja possível refletir também o espaço escolar como um ambiente improvisado para assistir filmes. Já quando os docentes são apresentados como curadores, procuramos nos aproximar de um termo comumente utilizado no campo das artes, para se referir à pessoa responsável por selecionar o conteúdo e as obras de uma exposição ou exibição.

Neste contexto, a importância de pesquisar acerca de um dispositivo legal, surge inicialmente por ser um tema recente e pouco explorado, e, segundo por refletir com a sua existência a importância que vem sendo dada à linguagem audiovisual brasileira na educação. Apesar da pouca literatura existente acerca do tema, encontramos o estudo da doutoranda em Educação, Ana Iara Silva de Deus, que realizou através do grupo de estudos, Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, da UFSM, o projeto ‘Cinema Itinerante’. Ao longo de 2014, 2015 e 2016, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, o projeto tinha como objetivo proporcionar encontros com professores e oferecer formação continuada para colocar em voga a Lei 13.006/14.

Ainda que o conteúdo da referida ‘Lei do Cinema’ seja de domínio público, através do relato proporcionado pela vivência no projeto desenvolvido em Santa Maria, citado no parágrafo anterior, é possível constatar o quanto a Lei ainda

é desconhecida por parte dos professores e gestores educacionais, por onde o ‘Cinema Itinerante’ passou. No decorrer dos encontros algumas dificuldades emergiram do contexto e foram separadas em duas instâncias principais pela pesquisadora: a primeira, em relação ao não costume de assistir filmes, a desvalorização e pouco acesso ao cinema nacional e a necessidade de desenvolver o senso estético para a apreciação audiovisual; a segunda, refere-se a dificuldade de aquisição de audiovisuais por parte dos professores e das escolas e a falta de tempo para assistir filmes antes de exibí-los. “Sendo assim, compreendeu-se o quanto ainda é necessário o conhecimento e sentido de viver, criar, assistir e recriar com a sétima arte na educação” (DEUS, 2016, p.13).

Do mesmo modo, quando realizamos as entrevistas narrativas nas escolas, nos deparamos com algumas questões consideradas pontuais para o debate em torno da ‘Lei do Cinema’: não há um direcionamento da escola acerca da Lei para os professores. Com base no universo de sujeitos entrevistados três dos quatro docentes tomou conhecimento da Lei por conta própria e um deles não a conhecia. No entanto, estes professores organizam suas práticas educativas utilizando filmes, tendo como base as suas experiências com o cinema durante o período que estavam na universidade e em momentos da sua vida.

A exemplo de Elena³, uma docente que adota a linguagem audiovisual em sala de aula, por considerar um formato que conduz a uma leitura mais crítica do universo que cerca os seus estudantes. Assim como, utiliza produções nacionais em suas práticas educativas. Isso ocorre, especialmente, na medida em que ela percebeu a falta de referência dos seus alunos acerca das produções brasileiras, em detrimento das obras vindas do cinema hollywoodiano.

Tem que usar formas para sensibilizar o aluno, para ele perceber essas coisas, porque os alunos hoje, os adolescentes, essa faixa etária eles estão muito preocupados com o mundinhos deles, a vidinha deles, às vezes, nem acabam fazendo essa reflexão do que está atingindo eles. Eles estão naquele mundinho de formação rasa, de

3 Inspirado na personagem Elena Andrade do documentário/autobiográfico “Elena”, dirigido por Petra Costa (2012).

que qualquer informação está ali rápido. [...] Assim, eu sempre procurei, procuro, utilizar bastante produção brasileira. Por exemplo esse Quanto Vale Ou é Por Quilo?, A Ilha das Flores, sempre procuro utilizar coisas brasileiras com os alunos. (Elena).

A docente demonstra ter um repertório e preocupação com obras nacionais, no entanto o diagnóstico apontado por Elena acerca do consumo de cinema pelos estudantes da sua disciplina, está ligado também aos dados apontados na pesquisa de Deus (2016), quando é diagnosticado a falta de um repertório nacional pelos professores que passaram pelo projeto do ‘Cinema Itinerante’. Este fato se relaciona ao processo de midiaticização cinematográfica, que no Brasil é marcado por muitas características, dentre as quais podemos citar a dependência de leis públicas que permitam a efetivação do sistema de produção-distribuição-exibição. Como apontam Silva e Bonin (2013, p. 135) “Esse contexto acaba gerando uma limitada exibição de filmes brasileiros em salas comerciais e em canais abertos de televisão, o que tem consequência no consumo de cinema pela população e na constituição da experiência de ser espectador”.

Já pela lógica da formação inicial de professores, a docente entrevistada para esta pesquisa que demonstrou não possuir conhecimento acerca da Lei 13.006/14, Frances⁴, explica que montou o acervo dos filmes que utiliza em sala de aula por conta própria e resgatando obras citadas durante as aulas da graduação.

É algo mais pessoal mesmo. Eu fiz uma disciplina na faculdade de Antropologia Visual, que mostra alguns pontos de como trabalhar, mas é algo mais meu mesmo. ‘Ah, vamos passar um filme para ajudar no conteúdo e para eles não ficarem só no livro didático’. O livro didático aqui da escola é muito bom, só que é muito maçante você ficar o ano todo em cima do livro, como também é muito maçante passar os quatro bimestres só exibindo filme. (Frances).

4 Inspirado na personagem Frances Ha do longa-metragem de comédia “Frances Ha”, dirigido por Noah Baumbach.

No trecho acima, ela reconhece a potência da linguagem audiovisual para dinamizar as suas aulas, no entanto, mesmo com a referência advinda da formação universitária e do desejo pessoal de incorporar o cinema nas suas aulas, a carência de um acesso à cinematografia nacional e uma formação específica para a apropriação da linguagem são evidenciadas. Ao mesmo tempo em que ela demonstra um interesse em montar práticas com filmes brasileiros, por representarem uma realidade mais próxima dos seus estudantes, indica que, muitas vezes, opta por filmes americanos, a exemplo do *Transamérica*, utilizado para trabalhar a cultura Transsexual com os alunos, pelo fato de não encontrar obras a nível de cinema nacional.

Por exemplo, o Transamérica é um filme americano, não consegui achar nenhum filme assim, que chamasse a atenção deles, que não fosse americano [...]. O único problema é que no Brasil os filmes geralmente são de comédia e tem alguns palavrões, além de ter alguns palavrões, têm algumas cenas pesadas para alguns anos. (Frances).

A partir desse diálogo, é possível seguir a discussão acerca do processo de midiaticização que ocorre no Brasil. Segundo as autoras Silva e Bonin, outra característica do processo de midiaticização cinematográfica

[...] é o deslocamento, a partir da década de 1980, de uma prática de recepção de filmes em salas de cinema para o ambiente familiar, com a televisão, o vídeo, o DVD e a internet (GARCÍA-CANCLINI, 2005; SELONK, 2004). Enquanto esse consumo orienta-se para o espaço doméstico, a recepção coletiva que ainda se sustenta sai dos grandes cinemas de calçada e vai para os complexos cinematográficos nos *shopping centers*, tornando-se cada vez mais restrita (2013, p. 135).

Em um dos trechos da entrevista realizada com Gabriel⁵, ao passo que o professor aponta uma elitização do espaço de exibição de cinema e um acervo nacional precarizado, devido às questões que envolvem a tríade produção-distribuição-exibição no Brasil, também sinaliza para a necessidade dos educadores e da escola acolherem esta realidade, para oportunizar aos estudantes uma experiência nas salas de cinema.

Hoje, eles não têm, muitos não têm, não todos, tem essa noção. Você pega na escola pública, uma minoria que vai por conta ao cinema é filho de uma classe média, vamos dizer assim, que é onde a família tem um, digamos, um consumo de alguns produtos. Por exemplo, que assina um jornal, uma revista, que são os pais que conversam muito com os filhos. Ai, os filhos vão no cinema com o pai, com a mãe, assim, no shopping, às vezes, porque é difícil, é uma situação complicada. (Gabriel).

O professor traz essa preocupação em um contexto de escola de periferia, no qual para muitos estudantes o acesso a uma sala de exibição, com condições de proporcionar a experiência fílmica em uma sala escura, poltrona confortável e uma tela grande, como é a do cinema, é possível apenas através das saídas com a escola. Contudo, na própria estrutura educacional há certa insuficiência de uma discussão sobre a linguagem audiovisual nas práticas educativas, bem como de um direcionamento específico sobre a ‘Lei do Cinema’. Segundo Gabriel, isso emerge tanto na escola onde trabalha, quanto pelas demais instituições com as quais tem contato na região de Chapecó.

Para te falar, essa lei eu ouvi, li, mas não me aprofundei sobre ela. Sobre o que eu conheço ali, as escolas, pelo menos as que eu conheço, não tem essa prática, esse direcionamento sobre essa questão. [...] Se passa muito filme por conta própria, e filme tem que ter um planejamento. Filme tu não pode passar ele, seja ele brasileiro,

5 Inspirado no personagem Gabriel Buchmann, do longa-metragem de drama “Gabriel e a montanha”, dirigido por Felipe Barbosa (2017).

indiano ou de marte, filmes que não tiverem um planejamento. A noite nem se fala, se for passar filme à noite, tem que ser muito bem organizada a questão. Se não vira um termo pejorativo: ‘matar aula’, né!? Então é complicado. (Gabriel).

Nos últimos anos, o interesse pedagógico com a produção e a reprodução de audiovisuais têm alcançado patamares mais sofisticados, no que diz respeito a uma aproximação maior dos educadores com a linguagem, até a existência de um facilitador para tal, que é a internet. Neste meandro, é possível elencar duas principais características, entre as atividades intencionalmente utilizadas nas práticas ligadas ao cinema e ao audiovisual nas escolas, que são “[...] a leitura e a análise de filmes, com o objetivo de motivar discussões e ilustrar conteúdos curriculares” (FANTIN, 2014, p. 49). No entanto, esta conduta que adota o cinema como um recurso ou ferramenta didática, encontra também uma realidade não intencional ou não planejada, como descreve o professor Gabriel. As implicações de tais usos são amplamente discutidas e evidenciadas por Fantin (2006, 2011, 2013), que revela “[...] o forte uso de filmes no improviso, como substituição de professores ou de atividades, como ‘coringa’ e ainda como ‘tapa buraco’” (FANTIN, 2014, p. 49-50).

Para além destes episódios que circundam as práticas escolares, Fantin (2014) salienta que a maioria dos argumentos para justificar a entrada do cinema na escola são construídos com base em seu caráter educativo. No entanto, a autora chama a atenção para um senso comum pedagógico atribuído a este processo, através do qual a escola precisa realocar seu olhar sobre os filmes. No sentido de apropriar o cinema que educa, como “[...] ‘aquele que (nos) faz pensar sobre o cinema em si e sobre as mais variadas experiências que ele coloca em foco, diz Xavier (2008). E poderíamos também acrescentar como o cinema que emociona, diverte, transforma e faz pensar” (FANTIN, 2014, p. 50).

O cinema na sua origem possui como marca ser uma técnica a serviço da produção e difusão de conhecimento. Dessa maneira, segundo Duarte e Gonçalves (2014, p. 35), a aproximação entre as duas áreas aconteceu por esforços de ambos os lados, mais ou menos ao mesmo tempo, com “[...] as práticas cineclubistas, orientadas pelo desejo de formar os espectadores, e a inserção de filmes

na instrução pública se configuraram, em diferentes países, já nas primeiras décadas posteriores à invenção do cinematógrafo”. Soma-se a isso, que o “[...] reconhecimento da força comunicativa da imagem em movimento, atraiu, desde muito cedo, o interesse do campo educacional, que vislumbrou a possibilidade de que os filmes viessem a ser utilizados na educação das massas” (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p. 35).

No texto intitulado ‘Formação Estética Audiovisual: Um outro olhar para o cinema a partir da Educação’, Duarte e Alegria (2008) constroem uma linha do tempo acerca de uma espécie de pedagogia cinematográfica no contexto Brasileiro. Este marco desenvolvido pelos autores, diz respeito ao momento em que a linguagem audiovisual começou a ser requerida pelos educadores e centros educacionais do nosso país, assim como por seus produtores e cineastas. Houve uma espécie de encantamento com as possibilidades de apropriação da cinematografia por intelectuais e educadores, interessados, especialmente, com as possibilidades que a linguagem oferecia para a difícil tarefa de instrução pública e da educação do povo brasileiro.

O resgate histórico construído pelos autores, auxilia a compreender as relações de poder existentes no período em que o elo entre cinema e educação, não passava de uma mera aposta. A partir disso, é possível ter uma noção de como se desenhou os modos como ocorre a incorporação do cinema na educação, de seu nível básico, à formação inicial e continuada dos professores. Segundo Duarte e Alegria (2008, p. 69) “[...] o propósito de fazer uso do cinema como instrumento para educação escolar das massas analfabetas tenha sido compartilhado, desde o início, por educadores, produtores de cinema e gestores públicos”, este consenso pode ter ajudado a configurar o que definimos hoje como o uso instrumental de filmes em projetos educacionais.

Este uso citado pelos autores acima, e abordado também por Fantin (2013) como um senso comum pedagógico, está ligado a uma carência de um projeto voltado não apenas ao mero uso e mais a uma questão de experiência artística

e cultural. Dentre os docentes entrevistados, Lorelai⁶, é a que demonstrou uma familiaridade maior com o conteúdo do projeto que culminou na lei 13.006/14, mas a docente observa fragilidades exatamente no que diz respeito a sua aplicação, no momento em que ela precisa ser apropriada pelos professores.

Essa Lei, ela parou no momento em que justamente iria ser dinamizada. No meu ponto de vista, no sentido do filme vir pra escola eu acho que nós tivemos um governo que teve uma boa intenção. Tanto ir ao cinema, como a escola ter esse recurso, né?! Mas houve alguma distorção no momento em que se propôs adquirir esse material e repassar para a escola. (Lorelai).

De fato, a Lei representa um essencial avanço na qualificação da cinematografia nacional e para a apreciação dessa linguagem na escola, porém, na mesma proporção apresenta lacunas e fragilidades em relação a uma estratégia de implantação. De modo que ela pode ser vista como um ponto de partida no processo de alfabetização audiovisual, mas não o ponto de chegada (SANTOS; BARBOSA; LAZZARETI, 2015). Até a sua aprovação na forma atual, a Lei percorreu uma longa estrada, repleta de resistências. Segundo Fresquet e Migliorin (2014), no início da sua elaboração, o projeto previa que a exibição de filmes deveria fazer parte de um currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo pragmático da disciplina Artes. Desse modo, os filmes nacionais seriam apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade.

Preocupados também com as reverberações da Lei, os integrantes da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – Rede KINO, presentes no VII Fórum da Rede Kino e 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP, em junho de 2015, após vários dias de discussões, pesquisas e apresentações científicas, redigiram um documento em forma de dossiê, com algumas ações a serem efetivadas referentes à Lei 13.006/14.

6 Inspirado na personagem Lorelai Gilmore do seriado televisivo “Gilmore Girls”, escrito por Amy Sherman-Palladino (2003-2017).

Entre as principais preocupações apresentadas no documento, está a necessidade de tornar a produção cinematográfica nacional acessível aos educadores. Isso a nível não apenas dos longas-metragens, mas também a produção dos médias e curtas, que fazem parte de um cenário em ascensão e não podem ser ignorados. Segundo Pinheiro (PINHEIRO, 2015, p. 78), “A produção cinematográfica nacional é de uma diversidade poética, temática, estética muito grande. [...] Talvez esse seja um dos maiores ganhos da Lei, obrigar a pensar no acesso à produção cinematográfica do nosso país”.

Nesse sentido, os pesquisadores apontam que a Lei não afeta apenas o conteúdo relacionado aos componentes curriculares integrados à proposta pedagógica, mas sobretudo a formação dos professores, que precisam lidar de maneira efetiva e criativa com a potência da linguagem cinematográfica “[...] a fim de que o cinema brasileiro não seja domesticado através de práticas pedagógicas inapropriadas ou meramente normatizadoras, subtraindo-lhe sua potência inventiva e de comunicação com o mundo (AMÂNCIO et al., 2015, p. 30).

Segundo Severino (2009, p. 254) é preciso passar a refletir junto a formação de professores o papel da universidade brasileira. Para o autor, a instituição “[...] enfrenta problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não devidamente superados”. Portanto, seu desafio continua sendo se tornar um espaço de pensamento crítico, de criatividade e competência sem perder a “sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia” (SEVERINO, 2009, p. 254).

Infelizmente, já podemos observar na atualidade o que o autor apontava no final da década passada, como uma possível reforma universitária banhada no mercado e pelas configurações do neoliberalismo econômico e cultural. “Por isso mesmo, impõe-se o debate sobre o sentido de uma universidade que, funcionária do conhecimento, pudesse colocá-lo a serviço da sociedade” (SEVERINO, 2009, p. 254)

Apesar de no Brasil ainda ser necessário rever questões, no que diz respeito à oferta de cursos de licenciatura e formação de professores pelas universidades,

que considerem o contexto social, econômico e político do país, não se trata de um problema exclusivamente brasileiro. Segundo Zeichner (1998, p. 83), parte do problema nos Estados Unidos também está ligado à cultura da universidade, que pouco valoriza a formação de professores e, “[...] conseqüentemente, a estrutura do trabalho dos formadores de professores e os sistemas de remuneração que controlam a promoção e os aumentos de salário solapam o processo de reforma de cursos de formação de professores”.

Segundo Amâncio et. al., a chave dessa discussão é a relação educador–educando–filme nacional, pois “É a partir dessa tríade que, de fato, é possível fomentar e incentivar hábitos culturais” (2015, p. 28). Os autores salientam o cuidado que precisamos ter ao expor nossos professores e estudantes à leitura das imagens audiovisuais, para que esta seja uma experiência de sensibilização e de valorização da arte nacional na formação dos professores e, conseqüentemente, nas suas práticas em sala de aula.

Miranda e Guimarães entendem que, entre outros elementos, com a aprovação da ‘Lei do Cinema’, se torna possível afirmar que o cinema educa e participa de uma educação visual/estética “[...] da qual a escola também faz parte. Ou seja, escola e cinema são instâncias de criação, experimentação e reprodução das culturas visuais que constituem e atravessam a noção de nacionalidade” (MIRANDA; GUIMARÃES, 2015, p. 149).

Os autores conferem uma ampla atenção para a ‘educação visual/estética’, em razão de que até o final do século ela era uma expressão quase exclusiva do campo da comunicação, mas que na atualidade passou a fazer parte do vocabulário da educação básica. Esta aproximação, ainda de forma tímida, entre comunicação e pedagogia, advêm “[...] do reconhecimento histórico do uso das imagens na educação escolar” (MIRANDA; GUIMARÃES, 2015, p. 150).

Nesse sentido, apesar de considerar a comunicação e a pedagogia, como dois campos interligados, é possível constatar que ainda há considerável distanciamento na interlocução dessas ciências. Torna-se importante discutir a partir das características próprias de cada universo, assim como na potencialidade de um caminho imbricado, para que a Lei não exerça um desserviço ao cinema,

bem como para a educação. De um lado instrumentalizando a arte, de outro regulando os educadores.

Esse trânsito entre imagens exige uma nova educação capaz de promover o enfrentamento aos textos fílmicos não de forma ingênua ou neutra, mas conscientes de que os textos audiovisuais são carregados de proposições estéticas e políticas. [...] Corremos o risco de, ao desconsiderarmos a especificidade teórica ligada ao universo das imagens e do cinema, despolitizarmos o texto audiovisual e pensarmos esses registros apenas como reflexo de conteúdos a serem tratados (AMÂNCIO et al., 2015, p. 30).

Soares *et. al.* lembram que as leis são sempre fruto de muitos embates e tensões, à vista disso explorar a história e o processo de produção da Lei 13.006/14, corresponde a resgatar “[...] os ecos da luta de educadores e cineastas para que o cinema pudesse ser considerado uma narrativa legítima no amplo leque das experiências escolares [...]” (SOARES et. al., 2015, p. 69). Nos últimos três anos, após a aprovação da Lei, entre as ações realizadas com o intuito de discutir seus entraves na educação e no cinema nacional, destaca-se também o II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei, promovido pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, em outubro de 2014. O evento contou com a presença de educadores, estudantes, cineastas, produtores culturais e o público interessado em pensar o espaço do audiovisual dentro da proposta pedagógica das escolas e na reestruturação do currículo. Questões pautadas na necessidade de discutir o tempo e o espaço adequado, para trabalhar uma linguagem que vai além dos métodos convencionais de ensino e avaliação.

Dentre os desafios expostos no tocante a obrigatoriedade do cinema na escola pública, durante o Seminário supracitado, Santos, Barbosa e Lazzareti (2015, p. 36) chamam a atenção para a quantificação de duas horas mensais de exibição. Dado que estamos falando “[...] em um tempo voltado para a exibição e reflexão que permita a construção de uma tão almejada educação do olhar [...]”, podemos considerar uma quantidade que soa ainda tímida pelas paredes da escola. Todavia, se pensarmos no contexto de midiaticização, em que “[...] as crianças e adolescentes estão expostos ao audiovisual veiculado pelas grandes

redes de televisão, notadamente nas grandes cidades, assume um contorno de uma tarefa gigantesca, se relativizarmos para o quantitativo expresso pelo ensino básico brasileiro” (p. 36).

Um dos grandes desafios é pensar como regular e tornar viável o acesso dos educadores ao enorme acervo de filmes nacionais, dos já clássicos, alternativos até os que ainda estão por serem realizados. Sem esquecer das obras consideradas menos nobres, produzidas com pouco ou nenhum orçamento pelos ‘aprendentes’ de cineasta, alocados nos laboratórios das universidades brasileiras e nos pátios escolares. “Nesse caso, também as iniciativas voltadas para o aspecto cultural e educativo do cinema precisam ser conjugadas e sistêmicas, pensando da produção à exibição, da preservação à difusão” (AMÂNCIO et. al., 2015, p. 29).

Através das narrativas dos professores entrevistados, junto aos pensamentos de autores, preocupados com a discussão envolvendo a Lei 13.006/14, parece se constituir um caminho de pensamento que, ao tratar a aplicabilidade da Lei, expõe suas dificuldades, lacunas e dúvidas. Com isso, coloca em evidência a necessidade de tensionar o espaço da linguagem audiovisual nas escolas e o reconhecimento da cinematografia nacional na educação. De maneira mais pontual, diz respeito a pensar a formação inicial e continuada de professores, para trabalhar em um contexto de *ethos* midiaticizado, este, tanto em seu aspecto técnico, por via de uma alfabetização audiovisual, quanto pelo enriquecimento de um repertório imbuído de obras nacionais, e, por consequência das suas possibilidades éticas e estéticas para a educação.

Referências

ALMANSA, Sandra Espinosa. *O cinema como prática de si: experiência & formação*. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

AMÂNCIO, Antônio Carlos. Novos desafios frente à lei 13.000/06. FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e Educação: A lei 13.006/14 reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Morais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ZEICHNER, Keneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Santos, Maria Angélica dos Santos (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jun. 2014.

SILVA, Dafne Pedroso da; BONIN, Jiani Adriana. A recepção de cinema nas mostras itinerantes organizadas pelo Cineclube Lanterninha Aurélio. In: BAMBIA, Mahomed. *A recepção cinematográfica: teoria e estudos de casos*. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Maria Angélica; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; LAZZARETI, Angele. À luz da lei. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e Educação: A lei 13.006/14 reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

PINHEIRO, Jane. E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e Educação: A lei 13.006/14 reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

DEUS, Ana Iara Silva de. Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade. In: X Anped Sul., *Anais...* Florianópolis (SC), out. 2014. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 16 nov. 2016.

FANTIN, Mônica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Santos, Maria Angélica dos Santos (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

Sobre os autores

Daniela da Silva, reside em Chapecó, Santa Catarina. Possui Mestrado em Educação com bolsa CAPES/PROSUC, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ (2018). É graduada em Jornalismo pela mesma instituição (2015). Membro do grupo de pesquisa "Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas", na linha "Educação, diversidades socioculturais e organizações sociais". Tem experiência como bolsista de extensão, pelo projeto Cine Uno Itinerante (2015); atua na coordenação e mediação da Mostra de Cinema do Oeste, CineOeste, realizada no SESC Chapecó. Entre seus temas de pesquisa destacam-se: jornalismo literário, cinema e educação.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, reside em Chapecó, Santa Catarina. Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universitária do Oeste de Santa Catarina - FUNDESTE; especialização em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC; especialização em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ; mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2003); doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Docente na graduação e especialização lato sensu. Pesquisadora e professora titular C, no Mestrado em Educação na Unochapecó, é também coordenadora do Programa. Líder do grupo de pesquisa "Desigualdades sociais, Diversidades socioculturais e práticas educativas". Integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores (Unochapecó); e do GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM).

2.3 Formação em Educomunicação por agentes de práticas sociais

Educomunicação como atividade de trabalho: mediações na atuação profissional do jornalista-educomunicador

Bruno de Oliveira Ferreira

Marques de Melo (2012) afirma que o jornalismo está em crise no século XXI. Seus profissionais defrontam-se com um cenário de precarização do trabalho, com redações cada vez mais enxutas e que exigem um profissional polivalente e veloz, capaz de executar inúmeras tarefas relacionadas à produção noticiosa em curto espaço de tempo, além de desmotivar-se com o desprestígio que a profissão tem recebido ao longo da última década, em especial com a queda da obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo.

Soma-se a esse contexto certa frustração por parte desses profissionais que, ao ingressarem no ensino superior, acreditavam em um jornalismo capaz de transformar a sociedade, diferente deste que é hegemonicamente exercido nos maiores e mais poderosos meios de comunicação do país, que tratam a notícia como mercadoria, limitando o potencial desse sujeito, tornando-o um autôma-

to da produção de conteúdo. Dito de outro modo, a sensibilidade social que o sujeito jornalista possui deve ser deixada de lado para o exercício de sua profissão, quando esta está a serviço da classe dominante.

Há quem diga, por outro lado, que tempos de crise são tempos de oportunidade. Assim, há os profissionais que, ao perderem seus postos de trabalho nas empresas de comunicação, pelo descontentamento ideológico ou pelo desgaste relacionado à própria rotina produtiva buscam alternativas nas quais poderão exercer um jornalismo que cumpra com um papel social de contribuir com o debate público, com a criticidade e a reflexão plural acerca da realidade. Uma dessas alternativas tem sido o trabalho jornalístico em interface com a educação, ou com a educomunicação, conceito sistematizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, no final dos anos 1990.

A partir dessa mesma década, algumas organizações sociais brasileiras voltadas à educação e à defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes são propostas por jornalistas. Alguns exemplos são a Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo, uma iniciativa do jornalista Gilberto Dimenstein, a Cipó – Comunicação Interativa, de Salvador, proposta pela jornalista Ana Penido, a Andi – Comunicação e Direitos, de Brasília, proposta pelos jornalistas Âmbar de Barros e Gilberto Dimenstein, além de organizações propostas por grupos de jovens jornalistas recém-formados, como a Oficina de Imagens, de Belo Horizonte, e a Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência, de Curitiba. Há ainda outras expressivas organizações e iniciativas de educomunicação que, como essas, não apenas foram idealizadas por jornalistas, mas que empregam profissionais da área para assumirem cargos que não se limitam, estritamente, a tarefas de redação, mas que envolvem execução e gestão de processos educativos voltados à comunicação e aos direitos humanos.

Além disso, é significativo o número de profissionais que se identificam como educomunicadores que possuem formação em jornalismo. De acordo com dados que levantamos para a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPEducom), 32,7% de seus associados possuem for-

mação acadêmica em jornalismo¹, sendo a categoria profissional mais evidente da associação, seguida de pedagogos, licenciados em Letras e em História. É este rico cenário que nos mobiliza a compreender como jornalistas têm contribuído ao campo da educomunicação e a partir de que valores e recursos essa atuação tem se realizado.

Metodologia da pesquisa

Uma vez que pretendemos traçar um perfil do jornalista-educomunicador a partir de seu trabalho e aspectos de suas trajetórias de vida, procurando entre-las essas variáveis, utilizamos o mapa das mediações, de Jesús Martín-Barbero (2009) associado ao dispositivo dinâmico em três polos, uma abordagem teórico-metodológica da ergologia.

No mapa das mediações a relação comunicação-cultura-política é colocada na centralidade de uma dinâmica de outras relações, mediadas por quatro instâncias: (1) **Sociabilidade**, que medeia a relação entre Matrizes Culturais e Competências de Recepção (Consumo); (2) **Ritualidade**, que medeia a relação entre Competências de Recepção (Consumo) e Formatos Industriais; (3) **Tecnicidade**, que medeia a relação entre Formatos Industriais e Lógicas de Produção; e (4) **Institucionalidade**, que medeia a relação de Lógicas de Produção com Matrizes Culturais.



Figura 1. Mapa das Mediações, de Jesús Martín-Barbero (2009).

Fonte: MARTÍN-BARBERO, 2009

1 Esse dado foi levantado por este pesquisador, junto aos associados da ABPEducom, na qualidade de diretor de Assuntos Profissionais e Formação Continuada, entre janeiro e março de 2017.

Tanto a partir da observação da atividade de trabalho dos sujeitos investigados, como dos depoimentos colhidos em entrevistas, tem sido possível perceber²: (1) No âmbito da Sociabilidade, as relações de trabalho associadas ao repertório formado, em sua integralidade, ao longo da trajetória dos profissionais; (2) da Ritualidade, o *modus operandi* da atividade laboral e a maneira como o profissional o desempenha; (3) da Tecnicidade, os recursos envolvidos em seu trabalho e o uso que fazem destes; e (4) da Institucionalidade, a relação entre os profissionais e destes com os espaços onde trabalham.

Nesse sentido, recorreremos também à abordagem ergológica, que contribui para esta pesquisa ao propor a reflexão acerca da complexidade da atividade de trabalho do jornalista-educomunicador, que não é um jornalista padrão, a serviço dos meios de comunicação hegemônicos. Para isso, a ergologia recorre a diferentes disciplinas que, integradas em uma espécie de dispositivo metodológico proposto por Schwartz, esquematizado por Durrive e adaptado por Fígaro (2008), visam a compreensão das inter-relações que há no mundo do trabalho.

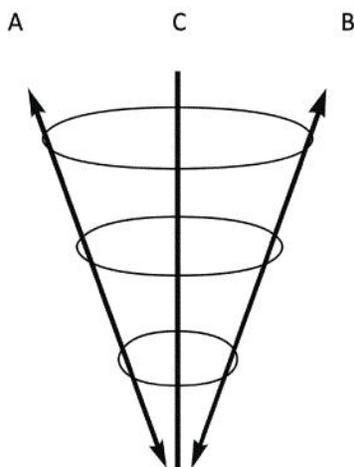


Figura 2. Dispositivo dinâmico de três polos proposto por Schwartz, esquematizado por Durrive (Schwartz, Durrive, 2007, p. 274) e adaptado por Fígaro (2008).

Fonte: FÍGARO, 2008.

2 Neste texto compartilhamos resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, de nossa autoria, ainda em andamento.

Esse esquema, conhecido como dispositivo dinâmico de três polos, é representado por três eixos (A, B e C) que se colocam paralelamente em posição vertical, formando um cone. Temos, nessa representação um diálogo entre os conhecimentos da comunicação e outras disciplinas que permite o estudo de recepção (A), a atividade concreta de trabalho e as relações sociais que, nesse contexto, o sujeito estabelece (B) e a formulação empírica do processo de comunicação no mundo do trabalho (C). As esferas que compõem o cone representam as relações sociais – do micro ao macro – que envolvem a atividade de trabalho.

Assim, o Dispositivo dinâmico de três polos dialoga com as mediações do mapa de Martín-Barbero, tensionando o repertório do profissional, as atividades que desempenham no cotidiano de trabalho e o que dizem sobre o trabalho que desenvolvem.

Educomunicação, trabalho e atividade jornalística

A abordagem ergológica discute o emprego da ontologia do ser na atividade laboral, o que dialoga com a deontologia da educomunicação e com os princípios de Paulo Freire (2011), que critica a mecanização do trabalho, à qual a educação hegemônica está a serviço: “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*” (FREIRE, 2011, p. 85).

A perspectiva de Freire dialoga com a visão de György Lukács (2013), pensador marxista, para quem o ser social relaciona-se com a vida real, nela intervindo e transformando-a, sendo, nesse agir, transformado em sua condição humana. Assim, Lukács compreende o ser social como alguém que responde à necessidade com o trabalho, indagando-se, nesse processo, sobre os meios adequados para atingir sua finalidade, isto é, para operacionalizar a vida, a partir das provocações que a realidade cotidiana o faz. Trata-se, portanto, de um processo consciente, em que o ser pensa antes, durante e após a atividade de trabalho, avaliando-a, aperfeiçoando-a e ressignificando-a.

Assim, inter-relacionar educomunicação e trabalho é voltar-se a uma concepção humana de atividade laboral, em que o ser coloca toda a sua personalidade

na atividade, exercendo-a com liberdade de autoria. Por isso, princípios que alicerçam a educomunicação – como liberdade de expressão, diversidade, horizontalidade, solidariedade etc. – admitem a perspectiva ontológica do ser e de sua atividade, isto é, de intervir no mundo segundo sua particularidade, sua identidade singular, construída nas relações sociais.

No entanto, modelos hegemônicos no mundo do trabalho, como o Taylorismo e o Fordismo e suas derivações atuais que racionalizam o trabalho e acabaram por provocar um estranhamento no trabalhador que não conhece o seu próprio trabalho, mas apenas a especificidade de sua função dentro da cadeia produtiva. Trata-se de um processo de alienação, que acontece num contexto de transnacionalização do capital, o que reflete diretamente no mundo do trabalho, acentuando suas contradições e fragmentações. Essa lógica é reproduzida no âmbito do trabalho jornalístico que, conforme discutimos anteriormente, vive uma crise também em razão da precarização do trabalho, que envolve, entre outras questões, uma demanda por alta produtividade por parte do profissional, que dificulta o exercício de sua subjetividade e criticidade em sua atividade de trabalho.

Essa noção de trabalho é enfatizada pela escola, seja no discurso, seja nas práticas pedagógicas, voltadas a ensinar a obedecer, a competir, a não questionar, a simplesmente executar tarefas, o que se estende ao ensino superior e à formação do jornalista brasileiro. De acordo com Fernanda Lima Lopes (2013), as diretrizes da Ciespal, que tornou-se hegemônica no ensino de jornalismo no Brasil, propôs, ainda na década de 1960, a formação de um perfil polivalente de jornalista. Essa concepção seguia uma tendência norte-americana mais centrada na função do jornalista no mercado de trabalho e na necessidade de responder a demandas tecnicistas, que envolviam o manejo de técnicas, métodos e conteúdos importados pelo país dos Estados Unidos.

Apesar de um direcionamento mercadológico do ensino superior de comunicação social, o jornalismo é deontologicamente orientado por princípios de cidadania, uma vez que se propõe como instância mediadora do espaço público da sociedade. Ciro Marcondes Filho (2000) explica que o jornalismo surge no contexto de ampliação do espaço público, promovido pela Revolução Francesa,

em 1789, consequência da descentralização do poder e dos meios de produção, o que promoveu maior difusão de informações e ideologias no período. O jornalismo como negócio é posterior ao que o autor chama de “primeiro jornalismo”, cujo compromisso era com a ampliação do direito à informação e a serviço dos novos movimentos políticos, contra-hegemônicos. Reforçando o caráter público do jornalismo, os autores Bill Kovach e Tom Resenstiel (2004) destacam os valores que permeiam a prática jornalística:

- a primeira obrigação do jornalismo é com a verdade;
- sua primeira lealdade é com os cidadãos;
- sua essência é a disciplina da checagem;
- seus praticantes devem manter independência de quem estão cobrindo;
- deve funcionar como um monitor independente do poder;
- deve apresentar um fórum para a crítica pública e o compromisso;
- deve lutar para transformar o fato significativo em interessante e relevante;
- deve manter as notícias compreensíveis e equilibradas;
- seus praticantes devem ter liberdade para exercer a consciência pessoal. (KOVACH e RESENTIEL, 2004, p. 22-23).

Nessa perspectiva, Dennis de Oliveira (2014) defende uma práxis jornalística capaz de discutir a realidade, de abordar suas nuances e a profundidade das questões sociais. Inspirado em Paulo Freire, o autor entende que o jornalismo deve atuar no sentido de contribuir para a emancipação do oprimido. Para tanto, o jornalismo não apenas deve narrar fatos, mas procurar interpretá-los criticamente, posicionando-se frente a eles. Assim, o jornalismo é incorporado às práticas educativas e sociais como meio de promover a circulação de ideias, fomentar debates e também a apropriação de uma vertente da comunicação social por grupos que, historicamente, não têm suas questões na agenda dos meios de comunicação de massa.

É, portanto, em uma perspectiva pública, voltada à emancipação dos sujeitos, que o jornalismo é empregado nas práticas educacionais, seja no ensino das técnicas jornalísticas que visa estimular a expressão e a descoberta da realidade pelos sujeitos a partir de seus procedimentos, além de subsidiar uma lei-

tura crítica das mensagens midiáticas, seja numa produção autoral do próprio jornalista, voltado às necessidades do campo da educação.

O trabalho educ comunicativo de jornalistas

Acompanhamos o trabalho de oito jornalistas em diferentes instituições de educação ou de educomunicação. Observamos atividades de quatro diferentes iniciativas³:

- Um *coletivo* paranaense composto por três jornalistas com histórico no terceiro setor, em projetos envolvendo comunicação, educação e direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens.
- Um *colégio* particular de Salvador, cuja gestora de comunicação da escola, além de dedicar-se à comunicação institucional do colégio, também acompanha e orienta estudantes na produção de rádio escolar e de outros registros midiáticos feitos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio. A educomunicação integra a política pedagógica da instituição.
- Uma *organização* da sociedade civil que atua com educação pela comunicação e que, atualmente, desenvolve projetos junto a adolescentes e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social. Observamos o trabalho do coordenador de comunicação da organização, cuja atuação transita entre a gestão institucional ao trabalho de articulação de parcerias e formação de jovens em comunidades de Salvador.
- Uma *agência/escola*, cuja atividade educativa institucionaliza-se enquanto organização social, que originou-se do trabalho de educação para o jornalismo da agência de conteúdo que, mesmo sendo privada, sempre se dedicou a um trabalho social de formação de jovens em territórios periféricos da cidade de São Paulo. Da equipe fixa de sete colaboradores

3 Optamos por ocultar tanto o nome dos profissionais observados e entrevistados, quanto das iniciativas às quais fazem parte, uma vez que acompanhamos diálogos e situações privadas, sigilosas e delicadas que, no entanto, merecem atenção no contexto da pesquisa, em andamento, e nela serão problematizadas.

da agência/escola, cinco deles são jornalistas de formação. Conseguimos observar três deles em atividade de trabalho.

Foi possível identificar, no trabalho desses jornalistas, basicamente quatro tipos de atividades: (1) gestão de projetos de educomunicação, (2) formação política e/ou em comunicação/jornalismo de adolescentes e jovens, (3) gestão e assessoria de comunicação e (4) articulação de parcerias institucionais. Nessas ações, evidenciaram-se causas orientadoras de suas práticas, a maioria delas relacionadas à promoção e garantia de direitos humanos de adolescentes e jovens, como: prevenção ao HIV entre adolescentes e jovens, juventude em situação de rua, enfrentamento ao *bullying* e *ciberbullying*, enfrentamento à desinformação (*fake news*) e alimentação como modelo de negócio de grupos da periferia.

Os profissionais que atuam nessas iniciativas tiveram experiências públicas e políticas em diferentes momentos de vida – há os que desde a adolescência participam de conferências, de projetos de comunicação da escola, construíram propostas de intervenção em espaços públicos aos que, após formados, decidiram desenvolver projetos de comunicação junto a jovens em bairros periféricos, atividades que atribuíram à comunicação e ao jornalismo um sentido público, voltado necessariamente à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

Isso se aplica ao coordenador de comunicação da *organização*, que desde a adolescência participa de projetos voltados à formação cidadã. Segundo o profissional, foi numa outra organização social que ele teve seu primeiro contato com o campo da comunicação e consolidou suas primeiras referências na área. Educadores que admirava eram jornalistas de formação, a partir dos quais compreendeu a função pública da comunicação social, que sempre fez parte de sua atividade profissional.

Também a assessora de comunicação do *colégio*, antes de decidir pelo jornalismo como carreira, envolveu-se como missionária em projetos da igreja católica que utilizavam metodologias de educação e de comunicação populares. Assim, ela se profissionalizou como radialista para mediar a elaboração de programas de rádio no contexto desses projetos sociais, experiência que a motivou a se-

guir a carreira de jornalista e, após formada, a atuar na área de educação. Esses profissionais, ao se aproximarem da educomunicação na condição de jornalistas formados, passam a buscar instituições que comungam dessa perspectiva transformadora de comunicação que construíram em experiências anteriores.

Essa perspectiva se repete também com profissionais que, mesmo sem ter participado de projetos ou movimentos sociais antes da experiência acadêmica em jornalismo, se sensibilizam ao perceber o potencial transformador da comunicação em uma atividade educativa. Esse é o caso de uma colega do coordenador da *organização*, que também entrevistamos. Ela afirma não ter tido contato com movimentos ou projetos sociais antes de sua primeira graduação, em Rádio e TV, mas que, ao tomar conhecimento de um projeto de audiovisual com adolescentes de Salvador por meio de uma reportagem de TV, na organização em questão, buscou tornar-se colaboradora da instituição.

Há ainda casos em que os jornalistas empreendem iniciativas com propósito socialmente transformador. Estes, porém, ao tomarem essa decisão são motivados por condições materiais específicas. O *coletivo*, por exemplo, possuía experiência profissional com educomunicação consolidada em outra organização social que encerrou suas atividades. Nesse lugar, desenvolveram expertise em captação de recursos por meio de editais e conhecimento dos espaços públicos e de lideranças a partir das quais poderiam mobilizar jovens a participar de atividades propostas. Além disso, o acesso a recursos tecnológicos, a posse de aparelhos e *softwares* para trabalho com edição de vídeo e fotografia e as habilidades do grupo em edição, mobilização e mediação de atividades com jovens favoreceram a constituição de um grupo de profissionais que não dependem integralmente de uma instituição para propor, executar e gerenciar projetos. No entanto, recorrem a parcerias para apoio jurídico, sem o qual não conseguem captar recursos e concorrer a editais.

A *agência/escola* começou sua atividade com um projeto de *fanzine* numa organização de um bairro de periferia da zona sul de São Paulo, que logo de início ganhou uma proporção maior do que a esperada tanto pelas proponentes quanto pela organização que acolheu o projeto. Essa primeira experiência fez com que as fundadoras da iniciativa deixassem seus empregos numa editora

que, segundo uma delas informou em entrevista, “deixava de ter sentido” para empreender uma iniciativa de educação para o jornalismo.

Mediações no trabalho de jornalistas educadores

As trajetórias pessoais desses sujeitos, que contribuíram para que desenvolvessem sensibilidades e percepções específicas acerca do papel social do jornalismo, aplicando-o, no âmbito da institucionalidade, em atividades de trabalho vinculadas a grupos e organizações sociais, também deve ser discutida no âmbito da sociabilidade. Nesse sentido, as matrizes culturais desses sujeitos são centrais tanto em sua formação humana, cujo sentido ideológico foi o de conformar a comunicação como meio de transformação social, possível a partir das experiências desses sujeitos em diferentes espaços públicos, quanto na busca ou proposição de espaços formais nos quais essa cultura pudesse ser exercida também como atividade de trabalho. Trata-se, nesse interim, de buscar empregar suas subjetividades atreladas à função social da comunicação e do jornalismo numa prática profissional correspondente com o que o sujeito é e espera que seu trabalho provoque na sociedade.

As iniciativas estudadas, uma vez que trabalham com educação para a comunicação ou com educcomunicação, utilizam instrumentos diversos de comunicação para amplificarem as vozes de adolescentes e jovens, incorporando-os nos processos formativos desses sujeitos. Estes, aliás, é um importante momento da atividade de trabalho desses profissionais, em que é possível perceber uma pedagogia em comum adotada tanto no *coletivo* quanto na *agência/escola*, iniciativas na quais presenciamos atividades formativas e que envolvem um menor número de profissionais. Um aspecto dessa pedagogia diz respeito à condução coletiva das aulas ou oficinas.

Talvez por ser a iniciativa de menor complexidade institucional e com o menor número de profissionais envolvidos, foi no *coletivo* que observamos uma maior interação entre seus integrantes: acompanhamos um dia de trabalho que foi dedicado à reunião semanal da equipe e fechamento, nesse mesmo dia, de um projeto a ser submetido a um edital público. Desse último processo, dois dos três integrantes foram responsáveis por sua finalização. O dia seguinte foi de formação de adolescentes de uma escola pública, da qual todos os três inte-

grantes estiveram presentes na facilitação da atividade. A premissa do “fazer junto” é bastante exercida pelo coletivo, justamente em razão da natureza desse grupo de amigos, que já convivem há alguns anos e possuem uma relação de amizade e confiança evidente.

Isso se evidencia, por exemplo, na casa de uma das integrantes do grupo, na qual ficamos hospedados e a partir da qual as reuniões online foram acompanhadas. A única foto presente na sala de estar da profissional é dela entre os dois colegas do *coletivo*, emoldurada em um porta-retratos posicionado em lugar de destaque no *hack*, que ocupa um lugar central no ambiente. Havia ainda duas instalações na parede do quarto dela: dois bonecos desenhados em cartolinas e que foram usados numa atividade formativa sobre gênero e sexualidade proposta pelo coletivo. Observamos, portanto, que o trabalho confunde-se, neste caso, com a personalidade da profissional, que utiliza produtos elaborados no âmbito de seu trabalho como decoração de sua casa, destacando-o, assim, como parte importante de sua vida.

Quanto à *agência/escola*, cujas principais atividades acompanhadas foram formativas, observamos semelhanças na forma da condução da atividade com os jovens participantes: três educadores participaram do fechamento das produções do primeiro módulo do curso de jornalismo que promovem, sendo dois deles jornalistas de formação. O processo foi conduzido especialmente por um deles, responsável por finalizar as produções audiovisuais dos grupos, que opinaram sobre o trabalho do profissional e este justificava ao grupo (tanto aos colegas educadores quanto aos jovens produtores) suas escolhas no processo de edição. Em outra aula, a equipe de formadores não apenas conduziu as dinâmicas propostas, mas também participou delas, compartilhando suas referências pessoais aos jovens e complementando-se entre si nos comentários. Essa maneira de condução das atividades formativas e de gestão presente no *coletivo* e na *agência/escola* revelam a natureza educadora de seus profissionais e educadora dos processos formativos que propõem, uma vez que dispostos ao diálogo e à horizontalidade nas relações, empregam esses princípios no ato de ensinar.

Na *organização* e no *colégio*, embora haja diálogo entre os profissionais de jornalismo ou entre jornalistas e demais integrantes de suas equipes e instituições, a maneira como este se dá é diferente, em razão, provavelmente, da maior complexidade institucional. Ambos os profissionais atuam em departamentos dentro de suas instituições, que possuem papéis específicos e algumas ações entrelaçadas com outras instâncias das referidas instituições. A profissional do *colégio* atua numa assessoria de comunicação que, entre as diversas atividades desenvolvidas, também orienta e acompanha a rádio escolar e outras produções midiáticas da escola. Assim, o *modus operandi* que se destaca é de um departamento de comunicação que, mesmo responsável pela iniciativa de educomunicação, trabalha sob uma lógica de produção de conteúdo que requer agilidade e factualidade.

Também a atividade do coordenador de comunicação da *organização* parece mais distanciada do tipo de interação identificada nas iniciativas de menor complexidade institucional, que não estão organizadas em departamentos. Nesse caso, as interações foram evidenciadas mais no âmbito da gestão da organização do que da execução das atividades, em que o coordenador dedicava-se à produção e orientação da produção de peças de comunicação, mediado por recursos tecnológicos, com sua equipe. Portanto, os arranjos institucionais refletem na maneira como a educomunicação se manifesta nas diferentes frentes de atuação do jornalista.

Considerações finais

Ao longo deste texto, procuramos organizar linhas de raciocínio acerca das mediações inicialmente identificadas sobretudo a partir da observação dos profissionais mencionados em atividade de trabalho. Não quisemos, para tanto, aplicar o mapa das mediações de Martín-Barbero em sua literalidade e isolando seus eixos, mas descortinar aspectos que medeiam esse trabalho que se vinculam, em muitos casos, a mais de uma instância mediadora. Constatamos que aspectos relacionados aos valores, crenças e visão do jornalismo com meio de transformação social, que no âmbito deste estudo podem ser classificados como matrizes culturais desses sujeitos, advém e se voltam tanto à sociabilidade quanto à institucionalidade proposta ou vinculada a esses sujeitos, uma

vez que foi no âmbito de movimentos sociais e de outras organizações que boa parte desses profissionais sensibilizaram-se para questões sociais, adotando referências, estabelecendo vínculos e afetos com profissionais de comunicação e do jornalismo, o que os inspirou a buscar ou a propor, na condição de jornalistas, iniciativas que acolhessem e/ou dialogassem com esse sentido construído. Também ritualidade e tecnicidade encontram aderência às instâncias anteriormente explicitadas, uma vez que o *modus operandi* adotado por esses sujeitos no mundo do trabalho – o que envolve recorrer ao uso de redes sociais, aplicativos para conversas online etc. – dialoga tanto com as lógicas de produção das instituições e grupos aos quais pertencem esses sujeitos (e são, portanto, permeadas dos valores pessoais e coletivos que atribuem importância aos processos coletivos de construção e a uma estrutura de gestão mais horizontal e democrática), quanto às suas competências de recepção, isto é, às diferentes formas como os sujeitos significam a cultura, atribuindo-lhe valores específicos, e se apropriando dos recursos materiais disponíveis de acordo com as finalidades de seus projetos. Assim, ritualidade e tecnicidade são permeadas por esses valores, uma vez que o *modus operandi* desses profissionais em atividade de trabalho e o uso e apropriações dos recursos materiais envolvidos em suas práticas são orientados por seus valores e pelas pautas que propõem e defendem. Por fim, acreditamos que o jornalismo revela-se como um meio de transformação social, uma vez que foi eleito como carreira pelos sujeitos com vivência anterior na área social ou que foi exercido de modo a contribuir com a emancipação de outros sujeitos, em processos educativos propostos ou executados por esses profissionais. Empregá-lo, no contexto da educomunicação, não significa deixar de exercê-lo, mas resgatar a sua essência deontológica negligenciada pelos interesses hegemônicos.

Referências

- FÍGARO, Roseli. Atividade de Comunicação e de Trabalho. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Fiocruz. v. 6 n.1. mar./2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000100007
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KOVACH, Bill; RESENTIEL, Tom. Os elementos do jornalismo. O que os jor
- LOPES, Fernanda Lima. *Ser jornalista no Brasil*. Identidade profissional e formação acadêmica. São Paulo: Paulus, 2013.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Comunicação e Jornalismo*. A saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker Editores, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2009.
- MARQUES DE MELO, José. *História do Jornalismo*. Itinerário crítico, mosaico contextual. São Paulo: Paulus, 2012.
- OLIVEIRA, Dennis de. *Jornalismo e ação cultural pela emancipação*. Uma práxis jornalística com base nos conceitos de Paulo Freire. Tese de livre-docência. São Paulo: ECA/USP, 2014.

Sobre o autor

Bruno de Oliveira Ferreira é mestrando em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), especialista em Educomunicação pela mesma instituição e jornalista formado pela Universidade Metodista de São Paulo. Diretor de Assuntos Profissionais e Formação Continuada da ABPEducom, trabalha há oito anos na execução e gestão de processos e projetos de educomunicação. É docente de Comunicação no Senac São Paulo e formador de professores e agentes culturais em políticas públicas de educação e cultura no município de São Paulo. Atuou ainda como gestor de comunicação e editor de revista, portal de notícias e site institucional da Viração Educomunicação.

Educomunicação nas organizações: breve compreensão teórica e prática de um cenário de saúde apresentado por experiências de executivos

Luara Spinola

Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho

Julio Francisco Blumetti Facó

Introdução

A Educomunicação nas organizações no Brasil nos apresenta um campo em transformação e inflexão, porém se considerarmos que é possível gerar ambientes educ comunicativos através de iniciativas que envolvam as pessoas em processos comunicacionais e de aprendizagem, em meio das questões essenciais às organizações, teríamos novas possibilidades de investigação científica.

O estudo parte da perspectiva de Soares (2009), que conceitua a Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática para desenvolver práticas cidadãs.

Recorre aos fundamentos de Media Literacy, apresentado a vasta conceituação analisada por Potter (2010), a visão construída pela Conferência Nacional dos Estados Unidos da América de Liderança e a visão de Bauer (2011) que aborda a mídia como um fenômeno da comunicação social.

E relaciona as relações complexas em que as corporações estão envolvidas, em âmbito local e global, através de uma análise de um evento com cerca de 50 profissionais de diversas instituições de saúde.

1. Metodologia

O artigo consiste na apresentação de resultados intermediários da pesquisa referente à minha tese de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC (UFABC), que evoluíram de pesquisas realizadas no mestrado (SPINOLA, 2013).

O levantamento bibliográfico foi organizado por conceito teórico, e, a partir de sua análise, foram elaborados ensaios que favoreceram sua contextualização, problematização e uma breve compreensão da situação atual a ser utilizada na investigação empreendida. Também, para a análise de um cenário real foi realizado uma pesquisa de campo, com metodologia qualitativa, que entrevistou uma estudiosa de educomunicação, consultora organizacional e pedagógica.

E, posteriormente, a pesquisa analisou também um workshop, organizado por uma Fundação de Saúde, que aconteceu no dia 28 de setembro, na APM – Associação Paulista de Medicina de Piracicaba, com foco na Saúde Integrada e Geração de Valor ao Paciente.

A Fundação de Saúde, atua na macrorregião de Piracicaba, e foi fundada em 2008 (ASSOCIAÇÃO I LUMINA, 2008) com intuito de promover a prevenção e minimizar os impactos do diagnóstico tardio dos oito tipos de câncer mais comuns. Recebeu, em abril de 2018, do Ministério Público do Trabalho (MPT) a destinação de R\$ 31,5 milhões, para a implantação de um hospital de prevenção, com uma unidade fixa e uma móvel, para realizar o rastreamento ativo organizado do câncer, dedicada ao atendimento médico de baixa, média e alta complexidade na referida especialidade médica, bem como para pesquisa, capacitação

e treinamento na área de saúde ocupacional. A verba é oriunda de indenização por danos morais coletivos, conhecido como caso Shell-Basf (JUSBRASIL, 2018). Com o recebimento deste aporte, precisou ampliar sua estrutura e, com isso, percebeu que para viabilizar este projeto com um atendimento de excelência e segurança aos pacientes, precisaria trabalhar em conjunto com todo o sistema de saúde público e suplementar da região. Caso contrário, os serviços poderiam se tornar ineficientes ou inacessíveis.

O evento uniu cerca de 50 pessoas, representando: secretárias municipais; duas Fundações de saúde; regionais de associações de operadoras e da indústria; operadoras de saúde, hospitais, farmácias, indústrias farmacêuticas, empresas de tecnologias, assessoria jurídica e comunicação; universidades; e indústrias da região. E contou com o apoio de uma consultoria de São Paulo para fazer a mediação de conteúdo.

A análise deste evento se propõe como uma tentativa de compreender um caso prático do cenário de saúde, através da execução de um processo que usa de princípios educacionais, para envolver os indivíduos em um novo ambiente gerenciado por ações que estimulem atitudes cidadãs, na dinâmica permanente de construção entre indivíduo, corporação e sociedade.

Foram coletadas as expressões destes participantes no evento que, em parte, representam o grupo. E também foi objeto de análise as discussões, com relação às expectativas destes profissionais e suas percepções dos resultados de saúde com relação a corporação que atuam, diante da situação do cenário brasileiro.

Se os sujeitos da pesquisa vão se transformar ou não com sua participação no processo educacional, não é objeto de análise. Obviamente, esperamos que, ao serem envolvidos, eles acabem de uma maneira ou outra refletindo sobre sua prática, no entanto, como esse não foi nosso objetivo principal, não selecionamos instrumentos para avaliar essa questão.

A pesquisa se caracteriza como pesquisa participante, pois houve interação de um dos pesquisadores com os outros sujeitos pesquisados, dentro dos grupos no workshop, como convidada do evento.

2. Breve compreensão teórica: da *media literacy* à educomunicação nas organizações

O conceito de *Media Literacy* manifesta-se como um processo relacionado ao comportamento humano, considerando uma sociedade mais envolvida e responsável com as comunicações e provoca no comunicador uma nova atuação, ainda mais eficaz. A Conferência Nacional dos Estados Unidos da América de Liderança em *Media Literacy* em convenção conceituou *Media Literacy* sendo: “a capacidade para acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens de formas variadas” (Aufderheide, 1993 *apud* Potter, 2010, p. 679, tradução nossa). E a Associação Nacional dos Estados Unidos da América de Comunicação apresentou que uma pessoa com competência de *Media Literacy* é aquela que:

entende como as palavras, as imagens e os sons influenciam o modo como os significados são criados e compartilhados na sociedade contemporânea, de ambas as formas sutil e profunda. Está preparado para atribuir valor e significado as mensagens da mídia e seu uso. (www.natcom.org *apud* Potter, 2010 p. 679, tradução nossa).

Vale aqui indicar a “nova comunicação” apresentada por Yves Winkin (1998, p.14), considerando que o antropólogo Ray Birdwhistell dirá um dia: “Não nos comunicamos, participamos da comunicação”. Nesta afirmação, ele tenta fazer compreender que a comunicação deve ser concebida como uma instituição social, em que o indivíduo participar dela tornou-se a *performance* permanente da cultura.

Bauer (2012) explicou que a mídia só é mídia se usarmos ou pensarmos sobre o seu uso, o que significa prática social da comunicação. Analisando a prática social na visão de Bauer e o conceito de comunicação para Winkin, vislumbramos a amplitude do termo ‘media’, que está diretamente relacionado com a construção da comunicação, sociedade e cultura.

E ao explorarmos um pouco mais a interpretação de Martino e Menezes (2012, p.12) do termo “Literacy”, em que apresentam que a tradução direta como “alfabetização para os meios”, pode ser uma postura redutora no sentido de preparar o indivíduo para lidar com os meios. Buscamos no campo da Educação o

sentido para “Literacy” e na perspectiva de Paulo Freire, segundo Fiori (FREIRE, 2012, p.13), alfabetizar é conscientizar.

Então, a visão de Martino e Menezes (2012, p.12) propõem como “competência midiática”, seguindo a proposta de Ferrés e Piestolli que dão a noção de “competência” para o desenvolvimento de articulações entre indivíduos e meios de comunicação – “seria o caso de dizer educação dos sentidos, com o significado mais amplo possível – uma meta-compreensão dessas articulações” (FERRES E PIESTOLLIS apud MARTINO; MENEZES, 2012, p.12).

Reconhecemos que a amplitude do tema *Media Literacy* nos desafia para um novo olhar sobre o conhecer da comunicação, e nos apresenta outros sentidos para seu significado e sua proposta. Em 2010, W. James Potter (2010) escreve um artigo sobre o Estado da *Media Literacy* com um mapa de suas possibilidades. São elas:

Pode ser tratado como uma questão cultural crítica (Alvarado & Boyd-Barrett, 1992), como um conjunto de ferramentas pedagógicas para professores do ensino fundamental (Houk & Bogart, 1974), como sugestões para os pais (DeGaetano, e Bander, 1996; Kelly, 1983), especulação ‘McLuhanesque’ (Gordon, 1971), como tema de pesquisa acadêmica na linha fisiológica (Messaris, 1994), na linha cognitiva (Sinatra, 1986), ou na linha tradicional antropológica (Scribner & Cole, 1981). Alguns escritores concentram principalmente na cultura, americana (Manley-Casimer & Lucas, 1987), britânica (Buckingham, 1990; Masterman, 1985), chilena (Freire, 1985), vários países e/ou culturas (Brown, 1991; Maddison, 1971, Scheuneman, 1996; Von Feilitzen & Carlsson, 2003), e mesmo na criação de sua própria cultura (Lopez, 2008). É um termo aplicado ao estudo de interpretação textual (Buckingham, 1998; Meyrowitz, 1998; Zetl, 1998), contexto e ideologia (Lewis e Jhally, 1998), da audiência (Buckingham, 1998). E também é usado como educação para a mídia (Sholle & Denski, 1994). (POTTER, 2010, p. 678, tradução nossa).

Essa reorganização do conhecimento para o *Media Literacy*, nos faz perceber o quanto a comunicação está presente, manipula e pode ser manipulada, participa da cultura e evidencia uma necessidade de aprendizagem. Uma aprendizagem que pode acontecer voluntariamente ou não, e que terá consequências diretas, indiretas, sistêmicas, evolutivas e contínuas. *Media Literacy* está presente nas organizações e na sociedade, assim como a comunicação e a cultura. E há ainda a capilaridade que amplia esta repercussão, ultrapassando limites controláveis e incrementando todo o ambiente com o inusitado.

Os estudos brasileiros deste novo campo de intervenção social que inter-relacionou comunicação/educação, ou Educomunicação, foi formalizado em 1996 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – NCE/ECA/USP, através da pesquisa Projeto Perfil, realizada com 176 especialistas de 12 países da América Latina. (SALVATIERRA MACHADO in MARCONDES, 2009, p. 106).

Porém, o conceito da Educomunicação é ampliado na perspectiva de Ismar Soares (2009), que define como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática para desenvolver práticas cidadãs. Além do conceito apresentado por *Media Literacy*, pois a Educomunicação inclui a gestão e cria um processo articulador, no sentido de ecossistemas comunicativos à prática cidadã.

Para tanto, Soares traz o conceito de ecossistemas comunicativos de Martín-Barbero (apud SOARES, 2011, p. 25-26) que garante que no novo momento da humanidade que vivemos, em que nos deparamos com um novo tipo de técnica, cuja peculiaridade reside em constituir o ingrediente estrutural da formação de um verdadeiro ecossistema comunicativo. Trata-se de um ecossistema emergente associado a uma nova economia cognitiva, a qual não apenas define o que é o conhecimento mas também especifica os modos como se dá a produção desse mesmo conhecimento.

Tratar cada elemento como parte constituinte de um todo, como visto na ecologia, faz parte da experiência social e do pensamento crítico necessários ao

indivíduo que está imerso. Os estudos de Vicente Romano também apontam neste sentido:

A ecologia trata das relações recíprocas dos seres vivos entre si e entre eles e seu entorno. Investiga as regras destas interações que, por natureza, produzem um equilíbrio autorregulador, o que se chama equilíbrio ecológico. (ROMANO, 2004, p.46, tradução nossa)

Romano complementa que a ecologia é um saber sobre as relações, interconexões, interdependências e intercâmbios (BOFF *apud* ROMANO, 2004, p.47, tradução nossa). E esta constante procura do conhecimento integrado, envolvendo os acontecimentos em que os indivíduos estão envolvidos que se dá o significado da compreensão da "globalidade" e das "partes" que a constituem. Ora, se esse ecossistema comunicativo de qualquer forma envolve o indivíduo e também pode sofrer interferências de acordo com as ações realizadas, inclusive as educacionais, e com os conhecimentos individuais; e ele é um emaranhado de relações recíprocas dos seres vivos entre si, entre eles e seu entorno; não podemos descartar a presença das organizações para produzir este equilíbrio.

Neste contexto, o ponto que iremos considerar aqui como diferencial para a Educomunicação, é que ela pretende gerenciar, de forma democrática e compartilhada, comunicações que nos envolvem diariamente e trabalha-las de forma planejada para realizar um conjunto de ações com intuito de desenvolver práticas cidadãs, no sentido de criar e de fortalecer ecossistemas comunicativos abertos e criativos.

Para aprofundar os estudos de Educomunicação no Brasil, os estudiosos criaram áreas de atuação de pesquisa e exploraremos aqui a nomeada como "gestão da comunicação nos espaços educativos" (SALVATIERRA MACHADO *in* MARCONDES, 2009, p. 106). Considerando que estes espaços também envolvem as organizações e na tentativa de ampliar a repercussão das ações educacionais realizadas no sentido da criação de ambientes.

Conforme entrevista realizada com a Profa. Liana Gottlieb (SPINOLA, 2013), ela nos declara que, em sua vasta experiência organizacional sempre trabalhou

com adultos, ora em organização ora no ambiente acadêmico, e desta forma as crianças indiretamente são atingidas, porque muitos são professores e pais. E que apesar de hoje as corporações ainda não encararem o aprendizado como um processo profissional no ambiente não acadêmico, ele acontece de forma dialógica e também discursiva. A intenção da Educomunicação é mudar o ambiente, tornando-o mais crítico e construtivo, mesmo que este seja o ambiente da corporação. E existem alguns casos que geraram bons resultados e que marcam a tradição de algumas empresas. Existem também outras situações que poderão ser remodeladas de forma oportuna para propiciar a leitura crítica dos meios e ações educativas para fazer comunicação, como por exemplo: treinamentos, fale com o presidente, balanço social, participações dos funcionários com sugestões de melhorias e media training. E ainda outros casos que muito em breve serão repensados, porque atualmente as empresas estão mais preocupadas com o social, e buscar e tratar o ser humano são práticas valorizadas atualmente.

Compreendendo que essas ações são processos de aprendizagem, seriam partes fundamentais nesta construção a geração de vínculos sociais e cultura, e os ambientes que foram envolvidos e se tornarão propícios para ensinar a ler o mundo em que vivemos, por isso entendemos que o intuito do campo de Educomunicação na visão de Soares, não são restritos à públicos específicos e nem às organizações. E estas noções vão ao encontro do que abordamos para os processos de aprendizagem em ambientes comunicacionais corporativos.

Compreensão prática de um cenário de saúde apresentado pela troca de experiências de executivos

Vimos que temos uma sociedade como sua comunicação o é, assim como a cultura. E se a comunicação é o ambiente no qual construímos a realidade, faz sentido não termos uma única realidade, a verdade, pois neste caso a comunicação, que pode acontecer, naturalmente ou de forma gerenciada, pode construir muitas realidades e com muitos interesses diferentes. Retomamos para isso, para compreender um cenário de Educomunicação no ambiente corporativo, através de depoimentos apresentados por participantes, que representam corporações de saúde, em um evento.

Na primeira parte do evento, os palestrantes se apresentam como parte de suas respectivas corporações, e também em nome do propósito da Fundação, organizadora do evento. Em seus discursos introduzem o valor e a importância às ações voltadas à cidadania e as relações entre indivíduos, colocando a promoção da saúde e do bem-estar das pessoas como ponto principal do encontro e o motivo de diálogo entre os participantes.

Conforme palestrante 01, da empresa de tecnologia:

“[...] Saúde é o mais importante! Com todo o dinheiro do mundo eu não consigo resolver meu problema de saúde. Isso me dói! Me dói ver tanta inteligência jogada para algo que deveria ser apenas uma moeda e se transformou em valor. Nós temos uma missão: colocar as coisas no lugar certo. Saúde é o nosso principal órgão. Quem tem um filho ou quem tem um pai ou quem tem um amigo ou quem passa por uma doença importante, fica fora de participar do trabalho, começa a perceber o valor de ser digno [...]”

E, na sequência, a palestrante 02, organizadora do evento, da Fundação, explica sobre a instituição e relata o motivo do evento:

“[...] Se a gente não tiver conexão com essa rede (de saúde que já existe), não vai acontecer nada. (...) E porque o câncer é interessante? Porque ele vem junto com preconceito, ele vem junto com o paradigma da morte e ele vem junto com algo que coloca a pessoa diante do finito. Então esse é o maior agente transformador de todos [...]”

Já o palestrante 03 traz um exemplo, desenvolvido em uma outra fundação de São Paulo:

“[...] o que a gente desenvolveu é baseado na relação médico e paciente e na relação profissional de saúde com o paciente. Eu acho que essa relação com o pilar de toda a tecnologia que a gente está aqui a discutir, ela consegue sim, derrubar os muros das instituições

e construir as pontes que a gente precisa construir para que essas idealizações consigam se tornar realidade [...]”

O palestrante 04, secretário municipal de saúde, coloca as condições financeiras em jogo:

“[...] O poder público a cada dia tem menos recursos para que a gente possa conduzir os pacientes, e a iniciativa privada também [...]”

A palestrante 02 retoma e explica o princípio da Fundação:

“[...] nenhum paciente dentro da Fundação tem que desembolsar 1 centavo. Eu acho que tirar o fator dinheiro da relação médico-paciente faz com que nós estejamos limpos, inteiros e íntegros nessa relação [...]”

E para finalizar esta primeira parte, o consultor no papel de mediador, apresenta os números da doença no Brasil e no Mundo e contextualiza:

“[...] há uma sensação de urgência com tudo isso que tem acontecido, em saúde de forma geral, mas também uma sensação de otimismo. Uma sensação de que você é responsável, você, pessoa física é responsável, tem um papel fundamental nisso e tem muita coisa acontecendo e esteja pronto [...]”

O aprendizado se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico, organizacional, histórico e social, considerando toda a complexidade da vivência em conjunto e do sistema vivo. Envolvidos nestes sentidos, surge a consciência humana, que Fiori relata sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. A consciência é:

a presença que tem poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de

suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturalizar-se. (FREIRE, 2012, p.17).

O contexto apresentado diretamente relacionado com as questões prioritárias de desenvolvimento sustentável, conforme Agenda 2030 (ONU, 2018), de importância crucial para a humanidade e para o planeta, propõe um ambiente para estimular os indivíduos a se comportarem na tentativa de transformar em mundo humano.

Como estratégia para proposição de um ecossistema, na tentativa da discussão coletiva e abordagem educacional, foram sugeridos aos participantes 08 grupos de trabalho: Educação, Capital Humano / Cultura, Processos e Riscos, Tecnologia, Recursos e Infra, Governança, Gestão de Mudança e Comunicação. Esta formação ocorreu no período da tarde, com a tarefa de responderem 3 questões: com uma visão do diagnóstico, qual a principal criticidade do grupo? Como transpor / mitigar? E quais lideranças devemos engajar?

Soares (2011, p. 18) argumenta que: (...) o eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos converte-se no hábitat natural da educação. Sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário.

O processo democrático de integração e percepção de necessidade de trabalhar as dependências das relações, a obrigatoriedade de troca de informações nos processos e a definição de direitos e deveres institucionais, profissionais e pessoais foi sendo evidenciado em cada grupo humano.

A proposta permitiu ao grupo dialogar sobre os problemas para entregar comunicação e pensar cidadania. O ato de ouvir, compartilhar e somar se viu muito fortalecido, possibilitando aos participantes conhecerem as histórias de vida e as experiências individuais. Tudo isso, gerou a possibilidade de perceberem novas iniciativas, que vão além do planejamento corporativo, e que, em alguns casos, são gerados na emoção e na oportunidade destes ambientes educativos que foram formados.

Antes de iniciar as apresentações, o mediador diz que a sensação de desconforto visto nas mesas é natural por estarem diante do novo e que isso é positivo, contribui para a geração da inovação. A provocação dos temas, que não necessariamente, tem relação com seu papel profissional ou da corporação que atuam promove a interação em uma perspectiva cidadã.

De certa forma, os grupos perceberam a necessidade desta integração, assim como com os outros grupos, e o resultado dependia desta inter-relação. Ou seja, o ecossistema estava presente e envolvia.

A criatividade e a emoção tomaram conta dos relatos de cada grupo. E todos, de certa maneira, priorizaram o valor aos seres humanos. Foi assim no relato do grupo de Educação, que dizia:

“[...] Educação, como base, é conseguir levar para as pessoas informação, mas essa informação tem que ser efetiva e afetiva. Porque educação é cuidado e cuidado é amor. (...) Quando estamos falando de câncer, talvez em primeiro lugar é conseguir entender as pessoas que vivem do nosso lado, que tem costumes diferentes, hábitos diferentes, pensam de uma forma diferente e esse é o nosso invisível. E o primeiro passo da Educação é colocar esses agentes comunitário para entender o que essas pessoas que estão ao nosso lado compreendem sobre fatores de risco, proteção e câncer, aí a gente começa a falar sobre Educação. (...) E um segundo passo Educação nas escolas [...]”

Na apresentação do grupo do Capital Humano / Cultura:

“[...] A palavra chave agora é mobilização, quando você mobiliza, ela está executando, fazendo, realizando, na parte da educação. (...) Olho no olho. [...]”

E no grupo de Processos e Fluxos que destacou para:

“[...] Como posicionar a instituição em relação a demanda? (...) Qual é a demanda que eu vou receber e qual é a demanda que eu vou devolver? E quais são os critérios que eu vou usar [...]”

E assim os grupos se envolveram e foram envolvidos na complexa relação entre a cultura, a comunicação e a corporação e compuseram um cenário de trocas de conhecimentos e gerações de vínculos, enfim, eles participaram, voluntariamente ou não, com aparatos tecnológicos ou não, dos fluxos comunicacionais e de aprendizagem. E isso resulta em otimismo.

O grupo de Tecnologia afirmou que tudo era viável através das ferramentas que existem hoje. Recursos e Infraestrutura valorizou em primeiro lugar as pessoas, participantes desse processo, e a relação de confiança.

Já os grupos de Governança e de Gestão de Mudanças se uniram na tentativa de delimitar as funções e os limites da autonomia e pensando em formas de ter uma comunicação eficaz. Complementando, o grupo da Comunicação concluiu mostrando que todos os grupos falaram de comunicação, também como forma de integração, e que o envolvimento gerado ali pela emoção afeta.

Pelos relatos apresentados, as trocas ocorridas abandonaram as formalidades e a timidez inicial para se realizarem de maneira verdadeira; provocando dúvidas, lágrimas, sorrisos e a vontade em muitos de seguir atuando.

Este ambiente proporcionou aos participantes práticas sociais comprometidas com as relações humanas. Assumindo uma única instituição, no caso a Fundação, e deixando as empresas que cada participante atua em outro plano – sem divulgar e identificar seus produtos, interesses comerciais, marcas etc. Eram seres humanos em relação com outros seres humanos que estavam preocupados em como trabalhar a prevenção e o diagnóstico precoce do câncer na região de Piracicaba.

Considerações finais

A pesquisa revela que há indícios de que ao analisar os processos de comunicação de uma organização, na perspectiva do profissional, podem ser identificados ambientes educacionais, que não necessariamente se justificam pelos seus fins institucionais.

E que, por outro lado, em uma organização, quando os profissionais estão conscientes de sua responsabilidade com a sociedade, podem surgir novos

espaços corporativos que estimulem propostas educacionais, inclusive, de forma inovadora.

Em ambos os casos, em que estas ações acontecem em consonância com as áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta (Agenda 2030-ONU), mesmo que sem pretensão, as corporações possivelmente ganham repercussão positiva em sua imagem àqueles que forem afetados e envolvidos.

Referências

ASSOCIAÇÃO ILLUMINA. Ilumina. Disponível em: < <https://associacaoillumina.org.br/illumina/>>. Acesso em: 09 out 2018.

BAUER, Thomas A. *Entrevista Thomas Bauer. Media Literacy*. São Paulo: Comtempo, v.2, ano 2, dezembro de 2010, p. 1-4. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comtempo/article/viewFile/7491/6924>> Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. I need of new paradigms theorizing media communication facing the media change. In: *Aula Magna no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP*. (Palestra) Março de 2012. São Paulo. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/pt/biblioteca/finish/12-bauer-thomas/103-in-need-of-new-paradigms-theorizing-media-communication-facing-the-media-change.html>> Acesso em: 22 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). *Dicionário da Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugênio de O. *Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada*. Líbero, São Paulo – v. 15, n. 29, jun. de 2012. p. 9-18.

JUSBRASIL. *Notícia: Caso MPT x Shell-Basf: acordo histórico encerra maior ação da Justiça do Trabalho*, de 08/04/2018. Disponível em: <<https://pndt.jusbrasil.com.br/noticias/100493300/caso-mpt-x-shell-basf-acordo-historico-encerra-maior-acao-da-justica-do-trabalho>>. Acesso em: 02 out. 2018

ONU – Nações Unidas do Brasil. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 02 set. 2018.

POTTER, James W. *The State of Media Literacy*. Broadcast Education Association: Journal of Broadcasting & Electronic Media 54 (4), 2010, p. 675–696. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDQ5Njg0NzY5NzUwNTQ0NDIzOTIBMDI3Nzk4NTI5NjAyNTc3NzY4NTEBUiU0aki4VXIxVDhKATQBAXYy>> Acesso em: 19 jun. 2013.

ROMANO, Vicente. *Ecología de la comunicación*. Hondarribia: Editora Hiru, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da gestão comunicativa como prática de Educomunicação. In: BACCEGA, M. A.; COSTA, M. C. C. (Orgs). *Gestão da comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo: Papirus, 2009. P. 161-188.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação. O conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas. 2011.

SPINOLA, Luara. *Processos de aprendizagem comunicacional em ambientes corporativos / Luara Spinola*. – São Paulo, 2013.

WILSON, Carolyn et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung*. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194p.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo / Yves Winkin: organização e apresentação de Etienne Samais; [tradução Roberto Leal Ferreira]* - Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Sobre os autores

Luara Spinola - Atua na área de marketing e comunicação em empresas de serviços do setor de saúde há 18 anos. Certificada pelo curso de formação de Educomunicação em 2018 pela ABPEducom, Especialista em Publicidade e Mercado pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero. Atualmente se dedica exclusivamente ao Doutorado Acadêmico Industrial (DAI) da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: luara.spinola@ufabc.edu.br

Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho - Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Graduação em Comunicação Social (UFMG/IMSP). Atualmente é docente e vice-diretora do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do ABC. Endereço para contato: gabriela.marinho@ufabc.edu.br

Júlio Francisco Blumetti Facó - Possui graduação em Engenharia pelo Instituto Mauá de Tecnologia (1999), pós-graduação em Marketing pela ESPM (2002), Mestrado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP (2006) e Doutorado em Administração de Empresas com ênfase em Inovação em Cadeia de Suprimentos e Operações pela Fundação Getúlio Vargas - SP (2009). Atualmente é professor associado na UFABC (Universidade Federal do ABC) vinculado aos Programas de Graduação em Engenharia de Gestão e Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação. Endereço para contato: julio.faco@ufabc.edu.br

A formação de Educomunicadores na Comunicação Católica

Mauricio Nascimento Cruz Filho

Através da atual literatura de discussões sobre a comunicação católica, objetivamos trazer ao diálogo científico conversas desenvolvidas por sujeitos brasileiros empenhados na busca de um discurso contemporâneo para o catolicismo. Essas conversas, compostas em bibliografias, são tecidas de forma colaborativa naquilo que a linguagem eclesial latino-americana chama de *mutirão*, reunindo atores e contribuições das mais variadas origens em torno da expressão comunicacional católica.

A Igreja Católica lançou em 2014 o Documento 99¹ da CNBB², intitulado “Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil”. Nesse texto, observa-se pela primeira vez a terminologia Educomunicação num discurso oficial do catolicismo. As metodologias educacionais se fazem presentes, transversalizando o discurso

1 Número de referência na listagem das publicações dos Documentos da CNBB.
2 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

desse documento e marcando especialmente o contexto do capítulo 9, intitulado “Educar para a Comunicação”. Embora o conceito de Educomunicação e suas práticas estejam evidentes e mormente transversalizados no discurso do documento, identificamos em nossa pesquisa bibliográfica que a aplicação das metodologias educacionais carecem sobretudo de uma formação específica para os agentes comunicadores católicos.

Esperamos, a partir desta análise textual, contribuir para alcançar indicadores promissores para a relação Educomunicação e Comunicação Católica proposta pelo Documento 99 da CNBB, tais como: 1) Formação dos Agentes Pastorais Paroquiais: O conceito e a metodologia da Educomunicação podem ser aprendidos, praticados e articulados especialmente entre os membros da Pastoral da Comunicação e da Catequese nas paróquias e comunidades que despertarem interesse. 2) Formação dos Agentes Pastorais Diocesanos: Este nível formativo pode destinar-se a todos os Coordenadores das Pastorais em âmbito diocesano e forâneo. O âmbito forâneo é setorial, composto por um conjunto de paróquias que constituem uma parte da diocese.

A Educomunicação, compreendida pelos sujeitos comunicadores, mormente agentes de pastoral e eclesiais, poderá viabilizar o que a linguagem eclesial chama de pastoral de conjunto, um diálogo integrado entre as pastorais tanto de uma diocese quanto de uma paróquia, atendendo ao apelo do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, para o qual a comunicação católica deve atingir o nível de comunhão eclesial.

Para melhor compreensão das atuais discussões em torno das políticas de comunicação católicas, vamos examinar duas recentes publicações da CNBB. A análise propriamente dita dar-se-á sobre as “Orientações Pastorais para as Mídias Católicas” e o seu papel de sintetizar as estratégias e ações a partir do Diretório. Também visitaremos o texto do “Guia de Implantação da Pastoral da Comunicação”, que, como o próprio título já indica, trata-se de um tutorial prático.

Em tempo, importa dizer que estes dois textos oficiais não fazem referência expressa à terminologia da Educomunicação. Mas, das sete áreas de intervenção da Educomunicação, as preocupações da Igreja Católica presentes

nestes dois textos baseiam-se sobretudo nas quatro áreas seguintes, em ordem de primeiridade:

- 1) Educação para a comunicação: media education, media literacy;
- 2) Mediação tecnológica na prática educativa;
- 3) Produção midiática a serviço da educação;
- 4) Expressão comunicativa através das artes.

O passo seguinte à análise do discurso desses dois textos será compreendermos como a formação de Educomunicadores pode ser compreendida na proposta formativa dos agentes pastorais da comunicação.

A preocupação imediata dessas duas produções formativas da CNBB vincula-se prontamente às mídias, priorizando sobremaneira o aspecto midiático da proposta metodológica do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil.

O texto de Estudos da CNBB 111³

As "Orientações Pastorais para as Mídias Católicas: imprensa, rádio, TV e novas mídias" deixa bem clara essa opção política de comunicação, motivada pela expansão da atual cultura tecnológica e midiática e suas consequências sobre as práticas religiosas, inclusive. O subsídio de estudos da CNBB contempla uma introdução na qual trabalha alguns aspectos práticos concernentes à mídia e ao pensamento católico. A primeira parte do documento destaca a preocupação com o campo específico da ação evangelizadora da Igreja nas mídias e a segunda parte do documento é destinada aos compromissos indicados em termos de formação, políticas de comunicação e avaliações.

O presidente da Comissão Episcopal Pastoral para a comunicação, Dom Darci José Nicioli, apresenta o texto fundamentando a expectativa de práticas comunicacionais católicas no Brasil a partir de "uma pluralidade reconciliada entre todos os comunicadores e entre todos os preciosos veículos que se dedicam à evangelização" (Estudos da CNBB 111, p.10), considerando a construção de um "caminho forte e decidido de unidade" (Estudos da CNBB 111, p.10) como força

3 Número de referência na listagem das publicações dos Estudos da CNBB.

representativa necessária para as práticas da evangelização. A ideia do presidente da Comissão é captar contribuições das mais variadas origens dos agentes comunicadores do Brasil para constituir o que ele chamou de "pluralidade reconciliada com vistas à almejada unidade" (Estudos da CNBB 111, p. 11).

Nas linhas introdutórias, o texto dos estudos destaca que "as mídias católicas têm sua razão de ser como um serviço à ação missionária e evangelizadora da Igreja" (Estudos da CNBB 111, p.13). Neste sentido, aparece a ideia de uma comunhão de pensamento em torno da diversidade e pluralidade das formas de manifestação da religiosidade católica no Brasil. A partir dessa busca de convergência de esforços, o texto dos estudos acredita na "promoção de uma cultura de fidelidade ao pensamento integral da Igreja a partir das grandes linhas do Concílio Vaticano II" (Estudos da CNBB 111, p.14), evitando reproduzir com destaques as visões particularizadas de movimentos, grupos e associações de fiéis. Trata-se talvez de uma visão utópica, uma vez que a maioria dos canais de comunicação da Igreja no Brasil são criados e mantidos por iniciativas particulares com suas espiritualidades e expectativas missionárias.

O senso de pertença é também um tema destacado na introdução dos estudos como indispensável nas produções midiáticas católicas. Que as estratégias comunicacionais acentuem prioritariamente o vínculo comunitário do cristão no seu local de experiência da fé e evitem deslocá-lo para o consumo de produtos e eventos promovidos fora de sua comunidade. O texto está chamando então de "senso de pertença" (Estudos da CNBB 111, p. 15) à experiência comunitária da fé. Ainda nesse sentido, o texto dos estudos aconselha aos "clérigos e religiosos" que evitem se tornar "promotores de venda" (Estudos da CNBB 111, p.16). Muitos padres tornaram-se garotos-propaganda de diversos produtos, na mídia católica e fora dela, trazendo prejuízo à evangelização, segundo o texto.

As preocupações da Igreja com a comunicação contemplam o diálogo com a sociedade por meio do que o texto dos estudos chama de Doutrina Social da Igreja, e, nesse sentido,

as mídias tornam-se também instrumentos privilegiados de resgate da ética na vida pública, da educação para a cidadania e da construção da casa comum. para tanto, elimine-se qualquer discurso de

negação da política e a instrumentalização partidária das mídias católicas (p.16).

Desse modo, as ideias introdutórias do texto concluem com uma observação de imersão política que não seja partidária nos espaços da mídia católica.

O texto de Estudos da CNBB 111 em duas partes

Na primeira parte do texto, destacamos algumas orientações que consideramos pertinentes à nossa análise do ponto de vista da metodologia educacional aplicada à gestão da comunicação católica:

O texto fala de "fortalecimento da cidadania", incentivando as mídias católicas a estarem "atentas para a construção da cidadania e da democracia, dando visibilidade às ações sociais e caritativas da igreja" (Estudos da CNBB 111, p. 19). Com isso, a ideia é que as práticas da comunicação católica sejam então orientadas para produções midiáticas cujos objetivos visem atingir "o bem comum através de um espírito de serviço; o desenvolvimento da justiça, com uma atenção particular para as situações de pobreza e sofrimento" (Estudos da CNBB 111, p. 20).

Quando apresenta a proposta de formação para a juventude, o texto faz referência à necessidade de atualizar "a linguagem das mídias ao novo estilo de comunicação", tendo presente a importância da matriz tecnológica e do "relacionamento saudável, do respeito pela pluralidade e da necessária formação cristã" (Estudos da CNBB 111, p. 20).

No aspecto das ações missionárias e de evangelização, o texto acentua a necessidade de uma familiarização dos agentes comunicadores com a Palavra de Deus: "promova-se sempre a formação integral dos comunicadores que trabalhem com assuntos bíblico-catequético nas mídias, considerando linguagem, metodologia, espiritualidade, criatividade, etc" (Estudos da CNBB 111, p. 21). Um acento de conteúdo em diversos níveis é proposto aqui como base formativa para os agentes da comunicação católica.

No que se refere à educação e ao espaço comunitário, o texto orienta que "as mídias eduquem para uma comunicação dialógica com fundamentos teológi-

cos, pastorais e psicossociais que garantam sustentação às experiências de vida comunitária compartilhada" (Estudos da CNBB 111, p. 23).

A realidade social e eclesial da Amazônia também foi contemplada nas preocupações do texto, que propõe à mídia católica um engajamento nesse campo, buscando "dar maior visibilidade dessa realidade para despertar compromissos" (Estudos da CNBB 111, p. 24):

Constata-se um grande silêncio midiático a respeito da crescente violência, perseguição e criminalização de lideranças camponesas, indígenas e de entidades que defendem os direitos humanos na região da Amazônia brasileira (Estudos da CNBB 111, p. 23).

A segunda parte do texto se propõe a indicar compromissos a serem assumidos em três âmbitos: formação, políticas de comunicação e avaliações regulares.

No âmbito da formação, o texto propõe:

Convidamos proprietários, coordenadores, diretores, produtores, apresentadores e artistas que atuam nas mídias católicas de todo o país a acolherem as seguintes sugestões:

- Promover estudos, internamente, sobre os documentos da Igreja relacionados à comunicação, à ética e ao ecumenismo, para que esse conteúdo fortaleça o eixo transversal de toda a ação pastoral da comunicação.]
- Capacitar as equipes que cuidam das transmissões de celebrações da Eucaristia e de outros atos litúrgicos veiculados.
- Desenvolver projetos e trabalhos de educação para a comunicação, a partir de uma cultura de planejamento e avaliação.
- Participar de encontros periódicos promovidos pela Igreja para refletir sobre a comunicação (Estudos da CNBB 111, p.25).

No âmbito das políticas de comunicação, o texto traz as seguintes propostas:

Os agentes que atuam nas mídias católicas contribuam para que em suas políticas de comunicação, interna e externa, estejam presentes os seguintes elementos:

- Participação da reflexão sobre a natureza e das características das políticas de comunicação social em todo o país promovidas por organismos eclesiais e instituições públicas.
- Veiculação das ações evangelizadoras da Igreja tais como Campanha da Fraternidade, Campanha da Evangelização, Semanas Nacionais dentre outros.
- Práticas de educação que favoreçam o entendimento sobre os fundamentos da comunicação na sociedade.
- Estratégias que possibilitem aos interagentes participar e contribuir para a experiência da programação.
- Elaboração de projetos comuns, com grupos de comunicadores de diversas áreas, que favoreceram o surgimento de programações criativas, envolventes e dinâmicas, para a evangelização e o crescimento das pessoas.
- Divulgação das pastorais da Igreja, a partir das paróquias, dioceses e regionais da CNBB, de modo a socializar informações corretas e úteis.
- Veiculação de valores humanos e éticos, para que norteiem e promovam a justiça social.
- Publicação tempestiva de notas e mensagens oficiais da CNBB (Estudos da CNBB 111, pp. 25-26).

No tocante às propostas de avaliações regulares, o texto destaca:

A cristalização de métodos corrobora para o apego a ideias e práticas, daí a necessidade de constante avaliação metodológica, para fazer frente às mutações da realidade. Nesse sentido, acolha-se que as mídias sigam os seguintes passos:

- Promover encontros regulares de avaliação para que os agentes comunicadores cresçam em conhecimento e compromisso, iluminados pelos ensinamentos da Igreja.
- Utilizar-se da ajuda de especialistas para uma abordagem mais adequada de temas delicados, sobretudo aqueles mais evidentes e polêmicos para a opinião pública.

- Retratar-se de equívocos e erros é obrigação moral das mídias e do agente comunicador cristão. Na eventualidade, é imperioso esclarecer o fato à autoridade eclesial competente e seguir sua orientação, além de retratar-se convenientemente junto ao público (Estudos da CNBB 111, pp. 26-27).

O texto conclui revelando que "é crescente o apelo do episcopado para que as mídias no âmbito católico deem testemunho público e explícito de compromisso, de comunhão e de unidade na Igreja" (p. 29).

Os Estudos da CNBB 111 e o Documento 99

A partir desta visão geral do texto dos estudos, podemos observar algumas aproximações às propostas do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil (Documento 99 da CNBB) tendo como referência de fundo a aplicação transversal das metodologias educacionais.

O conceito de Educomunicação é apresentado no glossário do Diretório⁴ como

Campo de atividades voltadas à aplicação do espaço de diálogo na sociedade e a recepção crítica da mídia, tendo como procedimento a gestão participativa dos recursos da informação. O conceito é adotado, hoje, por organizações não governamentais e escolas privadas, convertendo-se em políticas públicas que beneficiam importantes redes de ensino em todo o país (Doc. 99, p. 219).

Dialogando com o Documento 99, o texto dos Estudos da CNBB 111 recupera de modo orientativo, em vista de uma aplicação prática e sintética, os apontamentos definidos pela Comissão Episcopal Pastoral para a Comunicação, que tem como objetivo inclusive "implementar uma comunicação integrada com as demais comissões e pastorais da Igreja" (Doc. 99, n. 239, p. 187).

4 O Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil é referenciado neste artigo também como "Documento 99 da CNBB", "Doc. 99" ou simplesmente "Diretório".

As práticas educamunicativas, sugeridas como metodologia para a formação de agentes comunicadores, embora não apareçam assim descritas no texto dos estudos 111, dão suporte às aspirações do Diretório de Comunicação e às várias iniciativas previstas nas Orientações Pastorais para as Mídias Católicas descritas acima no âmbito da formação, das políticas de comunicação e dos processos avaliativos:

Nas redes digitais, são vários os produtores e múltiplos os intérpretes. As pessoas constroem e produzem os conteúdos midiáticos à sua maneira. Esse é um dos traços essenciais da razão pela qual as redes atraem tanto as novas gerações, incluindo as crianças. As novas tecnologias contribuem, nesse contexto, para o surgimento de um "novo sujeito", exigindo que a educamunicação se faça presente para atender aos desafios do atual momento civilizatório. Será oportuno que experiências formativas no campo da alfabetização digital sejam implementadas com as lideranças das várias partes envolvidas (Doc. 99, n. 235, pp. 181-182).

Como podemos observar, as práticas metodológicas da Educamunicação apresentadas no Diretório de Comunicação, emergem como suporte para os três âmbitos destacados pelo texto dos Estudos da CNBB 111: formação, políticas de comunicação e avaliação: "Todo processo formativo necessita ser avaliado periodicamente, em reuniões e assembleias que contemplem os envolvidos nos processos definidos como prioritários para os programas de educação para a comunicação da Igreja" (Doc. 99, n. 236, p. 182).

Embora destinado a questões técnicas, com vistas a solucionar problemas específicos no campo da comunicação católica, o texto dos Estudos da CNBB 111 vê-se obrigatoriamente na condição de recorrer às diretrizes exemplificadas no Documento 99. Esse fato ocorre porque a objetividade e a especificidade do texto dos estudos foram pensadas de modo sintético, deixando ainda ao Diretório os procedimentos metodológicos propriamente ditos:

Quanto aos procedimentos, recomenda-se uma metodologia que privilegia a análise de produtos específicos da mídia... O exercício constante desta prática educ comunicativa conduz os receptores a uma atitude de alerta quanto ao que lhes é oferecido pelo sistema midiático (Doc. 99, n. 217, pp. 170-171).

Em contraposição ao sistema midiático tradicional, baseado em uma ordem vertical de produção, a metodologia educ comunicativa inclui o emprego compartilhado dos instrumentos de informação, mediante uma gestão solidária de seus recursos, envolvendo a todos os que estão no processo, tendo como meta a permanente prática da cidadania. O resultado é uma prática que valoriza os promotores de uma comunicação mais dialógica (Doc. 99, n. 226, pp. 176-177).

O recurso metodológico do texto de Estudos ao apelo programático do Diretório com suas sugestões práticas da metodologia da educação abre caminhos técnicos para a execução das indicações propostas pelas Orientações Pastorais para as Mídias Católicas, retomando as áreas de intervenção da educação que foram contempladas nestas indicações do texto de Estudos, como já destacamos inicialmente.

Vale registrarmos, sempre e em tempo, que mesmo sendo a Educação um paradigma, cuja base epistemológica está em franca consolidação nos atuais estudos de comunicação e educação no Brasil, e também em diálogo com outras matrizes de pesquisa científica em comunicação em várias partes do mundo, em nosso caso específico da comunicação católica no Brasil, as metodologias educ comunicativas emergem com um caráter eminentemente instrumental, pois os agentes comunicadores e mesmo o corpo eclesial católico em grande parte ainda desconhecem a epistemologia da educação e sua força conceitual. Por isso mesmo, as propostas e ações educ comunicativas presentes na literatura católica ainda são incipientes e mais voltadas a uma abordagem concretamente técnica, carecendo de uma imersão mais significativa na compreensão do paradigma e de suas potencialidades.

A educomunicação e o Guia de Implantação da Pastoral da Comunicação

O texto do Guia (GIPC)⁵ é essencialmente aplicação prática do Capítulo 10 do Diretório, trazendo também contribuições de outros documentos da Igreja sobre a comunicação católica no Brasil. A preocupação essencial deste Guia é a implantação da Pastoral da Comunicação em todos os níveis de presença da Igreja: paroquial, diocesana, regional e nacional. Para a implementação dos passos necessários, o texto faz uma breve apresentação do conjunto das ações pastorais reconhecidas no campo da comunicação, legitimando esse conjunto de ações como Pastoral da Comunicação.

A Pastoral da Comunicação se estrutura a partir dos documentos da Igreja, dos estudos e pesquisas na área da comunicação e das práticas comunicativas vividas e experienciadas pelas comunidades e grupos, convertendo-se em um eixo transversal de todas as pastorais da Igreja (GIPC, pp. 9-10).

O texto do Guia retoma, para tanto, uma breve exposição sobre os quatro eixos fundamentais da Pastoral da Comunicação e os tipifica em quatro partes, a saber:

1. Formação: condição indispensável para a Pascom. Além de garantir a formação para as diversas pastorais da Igreja, a Pascom também deve manter a formação dos agentes que compõem a pastoral para que possam conhecer mais das técnicas de comunicação, a fim de desempenhar cada vez mais um trabalho eficiente (GIPC, p.15).
2. Articulação: estratégica para o fortalecimento da Pascom. Os grupos da Pascom devem se manter articulados aos diversos níveis que apresentamos anteriormente. Porém também é necessário se estabelecer diálogo em relação com as demais iniciativas da Igreja para que de fato a comunicação se torne esse eixo transversal (GIPC, p.16)

5 Referência para o Guia de Implantação da Pastoral da Comunicação. No interior do texto, por vezes, apenas Guia.

3. **Produção:** importante iniciativa para a sustentação da Pascom. Historicamente, a Pascom é reconhecida pelo seu trabalho no eixo da produção. São inúmeras as iniciativas Brasil afora. Temos uma grande riqueza neste sentido, porém, é necessário ampliar a visão e não ficar preso somente à produção, pois o trabalho da Pascom é muito mais amplo (GIPC, pp.16-17).

4. **Espiritualidade:** garantia do sentido Pastoral das ações da Pascom. A Comissão para a Pastoral da Comunicação propõe a realização de uma hora em adoração ao Santíssimo Sacramento com base em um roteiro que relembre elementos do universo da comunicação, pelos quais se precisa rezar e refletir, deixando a cargo de cada paróquia, movimento e nova comunidade a execução dessa proposta (GIPC, p. 17).

O Guia se subdivide em cinco partes. As quatro primeiras concentram-se na síntese de aplicação de cada um dos quatros eixos acima descritos, e a quinta parte trabalha a ideia de integração pastoral a partir da "transversalidade da Pascom" (GIPC, p. 63).

Com base nesta leitura analítica, é possível considerar o Guia como uma compilação sintética das chamadas "pistas de ação" e reflexão que compunham cada capítulo do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil. Estas pistas são uma espécie de resumo e orientações de aplicação prática destacadas ao final de cada capítulo do Diretório. No Guia, elas ganham mais destaque ainda na tentativa de uma implementação mais imediata.

A educomunicação na formação dos agentes da Pastoral da Comunicação

Partindo do pressuposto de que ambos os textos, tanto os Estudos da CNBB 111 quanto o Guia de Implantação da Pastoral da Comunicação, nascem do Diretório, e a referência metodológica que transversaliza o Documento 99 é a educomunicação, as comunidades e as mídias católicas têm a oportunidade de encontrar um suporte não só metodológico, mas também epistemológico para suas práticas de comunicação, especialmente nas quatro áreas educomu-

nicativas mais presentes no discurso destes três textos, como já destacamos, anteriormente: a Educação para a comunicação; a Mediação tecnológica na prática educativa; a Produção midiática a serviço da educação e a Expressão comunicativa através das artes.

O reconhecimento destas chaves de leitura entre os textos da CNBB e as grandes áreas de intervenção da Educom oferece às equipes de formação dos agentes pastorais e comunicadores católicos a possibilidade de se familiarizarem com o conceito e a metodologia da Educomunicação, desenvolvendo estratégias de mediação comunitária e também midiáticas que promovam o aprendizado teórico e metodológico das práticas educomunicativas e suas pedagogias de projeto, tendo em vista a diversidade pastoral da Igreja.

Referências

CNBB. Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil. Documentos da CNBB 99. São Paulo: Paulinas, 2014.

CNBB. Orientações Pastorais para as Mídias Católicas: imprensa, rádio, TV e novas mídias. Estudos da CNBB 111. Brasília: Edições CNBB, 2018.

CNBB. Guia de Implantação da Pastoral da Comunicação. Comissão Episcopal Pastoral para a Comunicação. Brasília: Edições CNBB, 2018.

CORAZZA, Helena; PUNTEL, Joana T. Espiritualidade do Comunicador: viver a mística nos tempos atuais. São Paulo: Paulinas, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Sobre o autor

Mauricio Nascimento Cruz Filho - É Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP (2018). É Mestre em Teologia Sistemática – Liturgia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). É Mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (2009). Possui Lato Sensu em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (2007). Bacharelado em Teologia pelo ITESP – Instituto Teológico São Paulo (2001) e Licenciatura em Filosofia pela UNIFAI – Faculdades Associadas Ipiranga (1996).