

Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra



Organização

Ismar de Oliveira Soares

Claudemir Edson Viana

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

Raija Maria Vandertei de Almeida

palavra
**PALAVRA
ABERTA**

AB
Associação
Brasileira de
Educomunicação
educom

nce USP
Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo



**Universidade Federal
de Campina Grande**

**Educomunicação e Educação Midiática
nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos
Direitos Humanos e Direitos da Terra**

Organização
Ismar de Oliveira Soares
Claudemir Edson Viana
Lígia Beatriz Carvalho de Almeida
Raija Maria Vanderlei de Almeida

Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra

INSTITUTO
**PALAVRA
ABERTA**

AB Associação
Brasileira de
Pesquisadores e
Profissionais em
educom

nce USP
Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo

UFCG Universidade Federal
de Campina Grande

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, 2023

Apoio:

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP

Arte da Capa:

Nathalia Ferreira Guimarães

Criação, Editoração, Diagramação e Design:

Paula Sanae Lopes Nishiwaki (Discente de Educomunicação – ECA/USP – Bolsista PUB-2023-24) | Thaís Bandeira Laia (Discente de Educomunicação – ECA/USP – Bolsista PUB-2023-24).

Comissão Editorial:

Profa. Dra. Antonia Alves Pereira (ABPEducom, NCE-USP e Unemat/MT) | Prof.Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier (ABPEducom/UESC-BA) | Prof.Dr. Claudemir Edson Viana (NCE/ECA/USP) | Profa.Dra. Cristiane Parente de Sá Barreto (ABPEducom/ Universidade do Minho-PT) | Prof.Dr. Diogo Lopes de Oliveira (UFCG/ABPEducomNE) | Profa. Dra. Filomena Maria Avelina Bonfim (UFSJ) | Prof.Dr. Francisco de Assis Silva (UEBA/ABEducomNE) | Prof.Dr. Heinrich Araújo Fonteles (ABPEducom). | Prof.Dr. Ismar de Oliveira Soares (ECA e NCE/USP, ABPEducom) | Profa.Ms. Jurema Brasil Xavier (NCE e ABPEducom) | Prof.Dr. Leopoldo Cavaleri Gerhardinger (PainelMar) | Prof.Dra. Lígia Beatriz Carvalho de Almeida (UFCG/ABPEducomNE) | Prof.Dr. Marciel Consani (CCA/ECA/USP e NCE-USP) | Prof. Dr. Maurício Virgulino da Silva (NCE e ABPEducom) | Profa. Dra. Paola Prandini (AfroEducação, NCE USP, ABPEducom) | Prof.Dr. Rafael Guíé Martini (UDESC/ABPEducom SC) | Prof.Dr. Raija Maria Vanderlei de Almeida (UFCG/ABPEducomNE) | Profa.Dra. Rosane Rosa (Associada ABPEducom/UFMS) | Profa.Dra. Rose Mara Pinheiro (ABPEducom/UFMS) | |Prof.Dr. Rosildo Raimundo de Brito (UFCG) | Profa.Dra. Tatiana Gianordoli Teixeira (ABPEducom) |Profa.Dra. Tatiana Gianordoli Teixeira (ABPEducom) | Claudineia Edna Vianna Guidetti (secretária da ABEducom).

Patrocínio:

Instituto Palavra Aberta, ABPEducom, NCE-USP

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

Educomunicação e educação midiática nas práticas sociais e tecnológicas pelos direitos humanos e direitos da terra [livro eletrônico] / organização Ismar de Oliveira Soares...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2023.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Claudemir Edson Viana, Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, Raija Maria Vanderlei de Almeida.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87460-06-2

1. Artigos - Coletâneas 2. Comunicação
3. Direitos humanos 4. Práticas midiáticas
I. Soares, Ismar de Oliveira. II. Viana, Claudemir Edson. III. Almeida, Lígia Beatriz Carvalho de.
IV. Almeida, Raija Maria Vanderlei de.

23-186439

CDD-371.1022

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação 371.1022

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Sumário

<i>Apresentação</i>	17

Educação Midiática

Relação entre Educomunicação e o jornalismo cidadão	25
Christiane Pitanga	

Educação midiática: programa acontece na escola na prática	43
Cíntia Moreira Gomes	

Organizações da sociedade civil e a defesa de direitos: visibilidade ou invisibilidade na imprensa	63
Daniele Próspero	

Educomunicação socioambiental e arte: análise de publicações acadêmicas	89
Daniely Silva Duarte	
Elaine Leite de Lima	

O menino do rio e a sereia: conto infantil produzido com inspiração em Educomunicação	111
Elis Rejane Santana da Silva	

Exclusão de corpos no ensino: olhar educ comunicativo para ilustrações médicas	129
Isabela Souza Xavier da Silva	

Educação em Direitos Humanos e Educomunicação – Um caminho possível	145
Janaina Soares Gallo	

Práticas Computacionais Educomunicativas 3D inspirando Competências Midiáticas	161
Jorge Ferreira Franco	

<i>Pauta Gênero: jornalismo e Educomunicação em combate às desigualdades de gênero e suas intersecções</i>	183
Laila Carolline Silva de Melo	

Caminhos para a Educação Midiática: o PNE (2014) e a BNCC (2018)	207
Leandro Marlon Barbosa Assis	
Alexandre Farbiarz	

Biblioteca Filosófica: diálogo possível em rede comunicativa na pandemia	225
Maria Jose Netto Andrade	
Rayssa das Graças Magalhães Fonseca	
Ana Letícia Gomes e Silva	

Expressão comunicativa por meio da Arte

A “salvaguarda” da memória dos movimentos sociais populares e os museus virtuais	243
Andressa Brito Vieira	

Educomunicação no ensino musical em escolas públicas 265
Denise Mendes de Souza Gonçalves
Frederico Braida Rodrigues de Paula

Buscando nossas histórias nas artes: a descoberta de um curso educacional 287
Mayara Fior Oliveira

Educomunicação como estratégia antimanicomial 307
Samuel Rodrigues Rabay
Filomena Maria Avelina Bomfim
Walter Melo Junior

Construção de APP para promoção da acessibilidade cultural no Museu Casa Aluizio Campos 327
Vanessa Vera do Nascimento

Gestão da Comunicação e das tecnologias em espaços educacionais

As contribuições da comunicação popular na educação ambiental no licenciamento 353
Adair Jose de Aguiar da Silva

Autonomia intelectual e práticas investigativas com professores da Seduc Goiás 371
Evangicleia Sousa da Silva
Ralyanara Moreira Freire
Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez
Luísa Pereira Viana

Web rádio universitária: perfil do

público consumidor de mídia na UFCG Geovania Ribeiro Araújo	393
Gestão de projetos educomunicativos: uma proposta de processos João Ricardo Cararo Lazaro	417
Educom.Saúde planetária sob a luz da Educomunicação socioambiental Joelita Palmeira Rocha Donovan Humphrey de Nardo Baptista Condessa Franco Vanessa de Araujo Goes Anni Lei Walkyria Biondi Lopes de Magalhães Manuella Fantauzzi Franco	437
Horta escolar no contexto da Educomunicação e da sala de leitura Josete Maria Zimmer Marcos Antonio Joaquim de Oliveira Daiane Taucher Fragas	457
Educomunicação, Juventudes e Educadores Relato de Experiências em Itarema (CE) Juliana do Socorro de Lima Cardoso Catarina Peixoto Joana Menezes	469
A Educomunicação como parâmetro institucional de qualidade educacional na RSB Marcia Koffermann	491
Educomunicação para divulgar as inovações da Ciência Brasileira sobre animais peçonhentos Marglyn Anne Santana de Oliveira	507

Mariana Rodrigues Sebastião de Almeida
Rejâne Maria Lira da Silva

**Mobilização Social e Cidadania: reflexões
freireanas sobre Educomunicação na Fercal** **529**

Milena dos Santos Marra
Mariana Ferreira Lopes
Luiggi Oliveira Fontenele

**Educom.Cine: produção áudio-scripto-visual
colaborativa na educação básica** **549**

Rafael Gué Martini
Luciano de Oliveira
Isabela Rosa
João Ricardo Carraro Lazaro
Sílvia Silene

**Educação ambiental em tempos de COVID-19:
dinâmicas educativas a partir da Educomunicação** **569**

Sandra Rangel de Souza Miscalí
Isroberta Rosa Araújo
Fabiana de Arruda Resende Reis
Fernanda dos Santos de Oliveira Souza

Mediação tecnológica na Educação

**Educom Jeri: Conscientização para o
descarte adequado de resíduos sólidos** **591**

Amaurícia Lopes Rocha Brandão

**Ação educacional insurgente:
Cursinho E.I.T.A! E o hackeamento estrutural** **611**

Andre Aparecido Rocha Buccieri

Stephany de Oliveira Francisco
Ana Clara Costa Machado

**Mídias escolares:
território, cultura e cidadania** **619**

Djanna Zita Fontanive
Lilian Blanck de Oliveira

**O uso de podcasts nas discussões
sobre direitos humanos e da Terra na EPT** **641**

Elidiane Poquiviqui do Nascimento
Erbs Cintra de Souza Gomes

**Educomunicação: jogos eletrônicos como
ferramenta de ensino e aprendizagem** **659**

Helena Schiavoni Sylvestre

**A prática educ comunicativa
no Ensino Superior** **679**

Liana Gottlieb

**Educom livre: em defesa de recursos
tecnológicos com padrões abertos** **697**

Marciel Consani
Henrique Inhauser Caldas
Bruno Bortoleto

**Projeto Padarrú: Extensão Universitária da
Terapia Ocupacional com a Educomunicação
por uma Educação Libertadora** **721**

Mauricio Virgulino Silva
Joana Rostirolla Batista de Souza
Magno Nunes Farias
Maria Alice Vieira Pacheco
Rafael Garcia Barreiro
Sarah Raquel Almeida Lins
Maria Clara Cavalcanti Cabral
Ana Beatriz Ferreira Barros

Residência pedagógica: desafios e perspectivas frente à crise sanitária - (2020-2022)	745
Orlando José de Almeida Filho Luiz Francisco Albuquerque de Miranda	

‘Não caia em <i>fake-news</i>’: uma reflexão sobre mídia e educação	761
Pedro Lopes de Assunção	

Pedagogia da Comunicação

Práticas pedagógico-comunicacionais no Jornalismo: Educomunicação, extensão e ODS	789
Antonia Alves Pereira Sonia Virgínia Moreira	

A sustentabilidade como ação da Educomunicação socioambiental	807
Clarice Thomaz Carmen Lúcia Melges Elias Gattás Hector Barros Gomes	

Terra e Prosa: produção de podcast e fanzine com estudantes do colégio Leôncio Correia	825
Criselli Maria Montipó José Carlos Fernandes	

Discurso pedagógico em gênero e sexualidade: perspectiva queer na Educomunicação	847
Davi Lopes Mota	

A gordofobia em ambientes acadêmicos	863
Gabriela da Silva Malara	

Educomunicação socioambiental na comunidade do Jd. Colombo/SP: uma proposta metodológica	881

Barbara Carolina Nascimento de Jesus
Maria Conceição da Costa Golobovante

**Direitos Humanos e Direitos da Terra
no filme Pocahontas da Disney, de 1995** 901
Raija Maria Vanderlei de Almeida

**Oficinas de Zines e Educomunicação:
práticas de liberdade no sistema prisional** 921
Taisa Maria Laviani da Silva
Filomena Bonfim

**A reportagem como ponte aos Objetivos
de Desenvolvimento Sustentável na escola** 941
Thaís Brianezi

**Educomunicação e Publicidade: uma experiência
emancipatória em sala de aula** 959
Thiago de Freitas Toledo

**“Da Muda à Mudança”: Um projeto que propõe
colher novas ideias de um plantio fértil entre as
áreas de Educomunicação, Língua Portuguesa,
Geografia e Biologia** 977
Vanessa Martins Vantine
Álvaro Vinícius Paranhos Severo

Produção midiática para a Educação

**3,2,1 REC: Estudo e produção coletiva de
comunicação sonora para a cidadania** 999
Evelyn Iris Leite Morales Conde
Andréa Aparecida Cattaneo de Melo

O direito humano à comunicação e a

construção de um jornal infantojuvenil **1015**
Fernanda Simplicio dos Santos
Marcelo Augusto Pereira dos Santos
Claudemir Edson Viana

**Informação pública para o exercício do voto:
um relato de intervenção educomunicativa** **1035**
Ligia Beatriz Carvalho de Almeida
David da Silva Brito Junior
Marília Faustino Cruz
Wendel Daniel Pessoa da Conceição

**Práticas educomunicativas na saúde
pública a partir da comunicação e saúde** **1059**
Nicole Fajardo M. Leão de Souza
Márcia Correa e Castro

**Tecnologias
sonoras aplicadas à educação** **1075**
Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Maria João Lopes Antunes

**Produções educomunicativas entre o
público infantojuvenil – As ODS no
centro do ensino e da aprendizagem** **1095**
Suéller Costa

Reflexão epistemológica sobre o campo da Educomunicação e educação midiática

**Educomunicação socioambiental: cidadania
e justiça ambiental em escolas de periferias urbanas** **1115**
Alef da Silva Almeida
Bárbara da Silva Oliveira

O entrelaçamento entre jogos de tabuleiro e a Educomunicação 1131
André Henrique Guimarães Portela

Articulações entre a ecopedagogia e a Educomunicação socioambiental 1151
Elias Gilberto Filimone Djive
Rosane Rosa

Pelo reconhecimento das contribuições amazônicas ao campo da Educomunicação 1169
Hericley Serejo Santos
Vânia Torres

Educação midiática: considerações a partir de uma investigação 1187
Inês Soares de Menezes
Eloisa Assunção de Melo Lopes Sobrane

Educomunicação na educação profissional e tecnológica em mídias digitais 1201
Lady Ana da Silva Soares
Stephenson de Sousa Lima Galvão

A aprendizagem nas práticas sociais como direito humano, segundo educadores 1219
Marcelo Augusto Pereira dos Santos
Claudemir Edson Viana
Fernanda Simplicio dos Santos

Reflexão sobre práticas individuais de aprofundamento nos Direitos Humanos e sua importância para a formação individual 1239
Marina Alencar Perrenoud

Educomunicação: pressupostos tecnológicos na relação professor-aluno em aulas de Filosofia no

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão no período crítico da pandemia	1253
Sansão Hortegal Neto	
Luciano da Silva Façanha	
João Batista Bottentuit Junior	
Educom e McLuhan: relatos de um estágio docência como prática educacional	1273
Vanessa Coutinho Martins	
Filomena Maria Avelina Bomfim	

Apresentação

Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra

Ismar de Oliveira Soares¹

Claudemir Edson Viana²

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida³

Os desafios gerados pela atual convulsão sócio-histórica impõem a urgência de se recriar práticas sociais, a partir da busca por novos

¹ Jornalista pela Cásper Líbero. Doutor em Ciências da Comunicação pela USP. Tem pós-doutorado pela Marquette University, nos EUA. Professor Titular Sênior da USP. Chefiou o Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP por dois mandatos, tendo implantado a Licenciatura em Educomunicação. Fundou o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP). É presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

² Bacharel e licenciado em História pela USP. Mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela USP, com pesquisas sobre Educomunicação, Mídia e Criança, o Lúdico e a Aprendizagem na Ciberultura, Jogos Digitais e Internet no cotidiano infantil. Foi Coordenador da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP em três gestões e atualmente é Presidente da Comissão de Graduação da ECA/USP. Desde 2015 é coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP). É o Secretário Executivo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

³ Pós Doutora junto ao Programa de Doutorado Interuniversitário em Comunicação da Universidade de Huelva (UH), Espanha (2022). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2012). Mestre em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Rádio e TV, Universidade de São Paulo (1984). Pedagoga pela Universidade Sagrado Coração (2012). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, atuando com: educomunicação, gestão da comunicação, rádio, televisão, relações públicas, publicidade, jornalismo e educação, comunicação educativa, tecnologia da informação na educação, mídia educação e metodologia da pesquisa científica. Líder do Grupo de Pesquisa EpisCom, que pesquisa epistemologia da educomunicação, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande e certificado pelo CNPQ.

modos de estar e agir no mundo. Tal contexto justificou mais um Encontro científico, cultural e artístico unindo, de forma mais específica, os promotores da Educomunicação e da Educação Midiática, bem como os gestores de projetos de uso das tecnologias a serviço de uma saudável relação Homem/Natureza.

Estamos falando do **IX Encontro Brasileiro de Educomunicação (IX Educom)**, ocorrido pela primeira vez no Nordeste do Brasil (Campina Grande, Paraíba), entre os dias 14 e 16 de novembro de 2022, refletindo sobre um tema que se referendava no mandato da UNESCO por uma justa e eficiente comunicação pela sustentabilidade, e que repercutia o sonho do papa Francisco pelo engajamento da sociedade na manutenção da Casa Comum. Nessa linha, o tema do nono Encontro teve como título: ***Educomunicação e Educação Midiática nas Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra.***

O evento foi possível graças a uma parceria que uniu a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), o curso de Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) e o Instituto Palavra Aberta, com sede em São Paulo e com atuação nacional.

O IX Educom representou um marco na recente história da ABPEducom, bem como de seus associados e parceiros, em seus esforços de ampliar os horizontes da prática educ comunicativa e mídia-educativa, no país.

O evento contou com a inscrição e participação de um grupo aproximado de 500 pessoas, provenientes de 19 estados da Federação, dispostos a repensar o que deveria ser revisto ou agregado ao projeto civilizatório em construção, com a força de reequilibrar as relações do homem com a vida e a natureza. No caso, o presente *e-book* apresenta

uma amostragem significativa dos debates promovidos durante o evento, socializando para os interessados no tema um total de 64 *papers* submetidos à comissão organizadora e aprovados pelo Comitê Editorial desta publicação.

A expectativa é a de que a leitura destes artigos possa contribuir para uma maior mobilização, especialmente das novas gerações, em torno da defesa de um direito-mãe: o direito da Terra em continuar sendo a “casa comum” de todos os humanos. A meta é a de que, em tempos distópicos, a vulnerabilidade da vida humana na Terra deixe de ser preocupação de militantes ou mesmo de setores especializados, para converter-se em preocupação universal, envolvendo, particularmente – para que isso ocorra - nas gerações comprometidas - da infância ao mundo adulto - com o agir educ comunicativo.

1. Estrutura do IX Encontro

A estrutura do **IX Educom** contemplou, além das sessões presenciais de abertura e encerramento, com **32** atividades **on-line**, quais sejam: **06 mesas redondas**, **07 fóruns** (05 dos quais promovidos por parceiros, antes do início do evento central) e **19 grupos de trabalho** (para os quais foram inscritos 132 propostas de *papers*).

O evento ocorreu num contexto ainda tenso, devido ao lento e controlado retorno ao convívio social depois de um longo período de isolamento social. Nos encontros de avaliação e nos debates que seguiram ao evento, os organizadores e participantes puderam relatar muitos momentos de superação de desafios e de trocas intensas de experiências e saberes, de grande importância para a consolidação dos propósitos do evento. Só o fato da nona edição do Educom ter sido realizada no Nordeste, região de singulares práticas educ comunicativas, representou uma grande conquista.

Em termos técnicos, a organização do evento comemorou sua execução como extremamente positiva, graças ao envolvimento de uma equipe formada pela diretoria da ABPEducom, por professores e estudantes da UFCG e por funcionários do Instituto Palavra Aberta, além de docentes e alunos dos cursos de Educomunicação da UFCG e da Universidade de São Paulo (USP), que fizeram parte de uma equipe de mais de 40 monitores para dar suporte técnico a cada uma das atividades previstas.

Agrega-se a este desempenho, uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que garantiu a participação de um grupo de tradutores de linguagem de sinais, traduzindo ao vivo as cerimônias de abertura e de encerramento, duas das mesas-redondas e um dos 5 fóruns, totalizando dez horas de transmissão.

2. Estrutura deste e-book

Como já comentado, após cuidadosa análise da produção acadêmica apresentada nos GTs, ao longo do **IX Encontro**, o Comitê Editorial desta publicação aprovou, para publicação, um total de 64 trabalhos, organizados em conformidade aos eixos temáticos aos quais foram submetidos.

Em coerência com a proposta temática do **IX Educom**, os artigos que compõem a presente publicação estão organizados nos mesmos eixos temáticos em que foram inscritos por seus autores. Tais eixos correspondem às **07 Áreas de Intervenção**⁴ da prática educ comunicativa, em consonância com as modalidades do agir educ comunicativo proposto pela epistemologia do novo campo.

⁴ As sete áreas de intervenção da Educomunicação são: Educação para Comunicação, Mediação Tecnológica nos espaços educativos, Pedagogia da Comunicação, Expressão Comunicativa por meio da Arte, Gestão da Comunicação nos espaços educativos, Produção Midiática voltada à Educação, Reflexão Epistemológica sobre Educomunicação.

Desta forma, a própria estruturação sequencial do sumário passou a ser pensada como um subsídio a orientar a leitura e o debate da produção acadêmica que emergiu da realização do IX Educom.

Pretende-se que tal disposição organizativa possa vir a apoiar e a ampliar as redes de saberes, fortalecendo os contatos entre pessoas, profissionais, pesquisadores(as) e instituições de diferentes tipos que estejam interessados(as) e comprometidos(as) com políticas de educação para a Comunicação, no Brasil.

Espera-se, finalmente, que essa nova publicação fortaleça os vínculos que unem os pesquisadores e os promotores de políticas públicas nos âmbitos da Educomunicação e da Educação Midiática, no contexto de um movimento de valorização das relações entre a comunicação e educação, em nosso país, em benefício de causas comuns, como é o caso da defesa dos Direitos Humanos e dos Direitos da Terra.

Educação Midiática

Relação entre Educomunicação e o jornalismo cidadão

Christiane Pitanga¹

Introdução

O jornalismo cidadão surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 1980, sob a nomenclatura “jornalismo cívico”², tendo como objetivo reverter a crescente perda de credibilidade e o consequente desinteresse do público pelo jornalismo.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que se popularizaram na virada do século XXI, são apontadas como um dos motivos pela crise pela qual passa o jornalismo, pois alteraram radicalmente a forma de produção, distribuição, acesso e consumo das informações, o que, de certa forma, afetou o fazer jornalístico.

No entanto, para alguns autores, a crise do jornalismo começou por volta dos anos 1960/1970, quando a prática jornalística foi submetida à

¹ Professora do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia/Minas Gerais; graduada em Design Gráfico (UEMG), mestre em Ciências da Comunicação (UMESP), doutora em Educação (UFU); pesquisadora em Educomunicação; Sócia da ABPEducom.

² Neste trabalho optou pelo termo Jornalismo Cidadão, pois, no Brasil, o termo “cívico” é visto de forma negativa, pois está relacionado ao período da ditadura civil-militar (1964 – 1985), quando os governos militares instituíram as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

lógica de mercado imposta pela indústria midiática. Para atrair audiências, a produção de notícias seguiu “uma tendência geral para o aligeiramento da informação, maior peso do entretenimento, espetacularização e personalização da política, em detrimento do aprofundamento dos assuntos, uma dramatização de *fait-divers*” (Pinto, 2008, p. 5).

Ou seja, o jornalismo começou a ser pautado por assuntos com forte apelo comercial, as chamadas *soft news* (Pereira, 2004), para atender o público/consumidores ao invés de produzir notícias de interesse público, da coletividade. E isso passou a comprometer o valor noticioso das informações e o próprio jornalismo, pois, de acordo com Ênio Moraes Júnior (2011, p. 53):

o jornalismo deve agir empenhado em apurar, veicular e aprofundar a informação de atualidade, regido pelo conjunto de valores éticos historicamente construídos e, incondicionalmente, orientado pelo interesse público e pela construção e reajuste da cidadania. O contrário disso, quando interesses privados prevalecem sobre os cidadãos, o jornalismo não cumpre o seu papel e transforma-se em embuste.

A atividade jornalística exerce um papel importante nas sociedades democráticas ao produzir e disponibilizar informações de interesse público, produzidas de forma independente, transparente, comprometida com os cidadãos para auxiliá-los a tomar decisões e agir em comunidade. Conforme Kovach e Rosenstiel (2004, p. 16) “a principal finalidade do jornalismo é fornecer aos cidadãos a informação de que precisam para serem livres e se autogovernarem”.

Assim, espera-se que as informações produzidas pelos jornalistas sejam do interesse dos cidadãos e tenham algum sentido para eles, mas a rapidez com que as notícias têm sido produzidas e consumidas dificulta a sua assimilação e compreensão. Muitas vezes, as notícias são superficiais ou fragmentadas em razão do curto prazo para produção. Por

outro lado, a espetacularização dos fatos afeta a credibilidade das informações e a seriedade do trabalho jornalístico.

Somado a isso, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), ao facilitarem o acesso e manuseio das ferramentas de comunicação, potencializaram a apropriação social da TDIC e a instauração da cultura participativa (Jenkins, 2009). Por meio das TDIC, cidadãos, instituições e coletivos podem criar seus próprios canais de comunicação para expressar ou relatar livremente suas opiniões/versões sobre os acontecimentos. Isso não significa que os indivíduos, ao produzirem informações, passaram a fazer o papel dos jornalistas, pois, o jornalismo é:

Uma atividade que exige uma qualificação específica: o conhecimento de determinadas técnicas e uma formação capaz de dar ao profissional condições de mover-se nesse terreno conflituoso em que tantos interesses disputam o espaço midiático, além das imprescindíveis referências éticas envolvidas na tarefa de informar (Moretzsohn, 2006, p. 76-77).

Mas é fato que os jornalistas perderam o monopólio da produção de notícias e, no ciberespaço, o que se vê é uma disputa pela construção de narrativas. Além das fontes, passaram a ter seus próprios canais de comunicação para emitir seus comunicados, as mídias alternativas ganharam mais força e mais espaço para contrapor aos discursos hegemônicos e interesses da mídia convencional.

Diante desse cenário, o jornalismo cidadão foi apresentado por Jay Rosen e Davis Merrit, jornalistas norte-americanos, como uma alternativa ao jornalismo monológico (em que as notícias são transmitidas em sentido único, do jornalista que decide o que o cidadão deve saber para o cidadão destinatário da informação), globalizado (notícias produzidas por redes de comunicação multinacionais que, em grande parte, desconsideram as especificidades locais ou regionais) e

voltado para o mercado, ou seja, de interesse do público e não de interesse público.

Neste capítulo, apresenta-se a relação entre a Educomunicação e a prática do jornalismo cidadão, partindo do pressuposto de que ambas as atividades se pautam numa produção midiática horizontalizada, dialógica, colaborativa e democrática. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico em que se buscou identificar as características do fazer educomunicativo e do jornalismo cidadão para verificar se há aproximação e qual a relação entre essas práticas.

1. Jornalismo cidadão

A prática do jornalismo cidadão, proposta por Jay Rosen e Davis Merrit, é uma prática jornalística voltada para a produção de notícias que tenham sentido para os indivíduos, que fomentem o debate público, a cidadania participativa e que contribuam para a democracia. Não se trata de um novo fazer jornalístico, mas, a retomada de uma das principais funções do jornalismo: o fortalecimento da democracia por meio do desenvolvimento da consciência crítica e participação cidadã na esfera pública. Para Rosen e Merritt, o jornalismo pode e deve exercer um papel mais ativo na sociedade (Traquina, 2015) e, para tanto, é imprescindível a reaproximação da vida cotidiana e a interação com as pessoas.

A respeito do jornalismo cidadão, Rousiley Maia (2017, p. 14) afirma que:

Com a preocupação básica de motivar a participação cívica, esta modalidade de jornalismo busca fortalecer as interações entre jornalistas e coletividades, comunidades e grupos, bem como entre representantes políticos e os cidadãos [...] Este deve ser um jornalismo capaz de auxiliar o desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas dos indivíduos; de fortalecer os laços comunitários e a

consciência cívica dos cidadãos; de incentivar a participação das pessoas em decisões públicas que as afetam no dia-a-dia.

A contribuição do jornalismo para a democracia, portanto, passa pela capacidade de diálogo com o público, pois, conforme Martín-Barbero (2014), o exercício da cidadania está intrinsecamente relacionado à capacidade de comunicação e ao direito de receber e transmitir informações:

“Se o característico da cidadania é estar associada ao ‘reconhecimento recíproco’, isto passa decisivamente hoje pelo direito de informar e ser informado, de falar e ser escutado, imprescindível para poder participar nas decisões que dizem respeito às coletividades” (Ibidem, p. 107).

Assim, para o exercício do jornalismo cidadão é fundamental a adoção de um modelo comunicacional dialógico em que o público seja incentivado a participar das notícias como coautores, como sujeitos ativos e críticos da prática jornalística, e não como meros colaboradores.

Davis Merritt, ao idealizar as práticas do jornalismo cidadão, propõe quatro mudanças em relação ao jornalismo voltado para os interesses do mercado. Tais mudanças foram elencadas por Traquina (2015, p. 299):

- 1) ir para além da missão de dar as notícias para uma missão mais ampla de ajudar a melhorar a vida pública; 2) deixar para trás a noção do ‘observador desprendido’ e assumir o papel de ‘participante justo’; 3) preocupar-se menos com as separações adequadas e mais com as ligações adequadas; 4) conceber o público não como consumidores, mas como atores na vida democrática, tornando assim prioritário para o jornalismo estabelecer ligações com o cidadão.

O primeiro ponto da proposta de Merritt diz respeito à prática jornalística que vai além de uma simples produção de informação e interpretação dos fatos. Para participar ativamente da vida pública, no sentido de contribuir para o bem-estar social, o jornalista deve abordar

questões apontadas pelos cidadãos, apresentá-las sob perspectivas de diversas fontes e atores envolvidos para promover a deliberação pública. Com a interação entre jornalistas e cidadãos espera-se que o jornalismo passe a estimular a consciência crítica, a cidadania participativa e a transformação social.

O segundo ponto é uma crítica à objetividade jornalística quando Merritt propõe uma mudança de postura do jornalista: do “observador desprendido” para o “participante justo”. Não se trata de abandonar o princípio da objetividade, mas, ao assumir o papel de “participante justo”, espera-se que o jornalista assuma seu protagonismo nos processos sociais, tenha mais proximidade com o público e, dessa forma, passe a abordar um tema (ou fato) sob várias perspectivas para mobilizar os cidadãos e promover o debate público (Traquina, 2015).

O terceiro ponto sugere alteração na configuração textual também baseada na objetividade. Para demonstrar imparcialidade, o jornalista deve ouvir as partes envolvidas. Muitas vezes são apresentadas versões que se contrapõem, de forma polarizada e só. Já no jornalismo cidadão, a construção da notícia observa a multiplicidade de fontes não só para ouvir os atores envolvidos e confrontar as diferentes versões, mas para contribuir para o esclarecimento, ou melhor, conhecimento do fato e dar pistas para os cidadãos apresentarem soluções para o problema. Nesse sentido, o jornalista deve atuar como um orientador, um facilitador para o público compreender melhor a situação e tomar suas decisões.

Por fim, a quarta proposta de Merritt para o jornalismo cidadão refere-se ao público como um sujeito ativo da vida pública e com o qual o jornalista deve dialogar no desenvolvimento do seu trabalho. Um dos principais motivos da perda de credibilidade do jornalismo é o seu distanciamento dos cidadãos ou o desconhecimento dos públicos para quem, evidentemente, o jornalista produz as notícias. A partir dos pontos apresentados por Merritt, Pitanga reuniu várias definições sobre o jornalismo cidadão e apresentou um conceito:

Jornalismo cidadão é a prática jornalística desenvolvida em diálogo com os cidadãos, a partir da pluralidade de visões e posicionamentos, para melhor informar o cidadão, auxiliá-lo em suas decisões cotidianas, estimular a cidadania participativa e fortalecer a democracia (Pitanga, 2020, p. 73).

Os defensores do jornalismo cidadão têm consciência das dificuldades e dos desafios para sua prática, a começar pela quebra de paradigmas e mudança cultural entre os jornalistas. O movimento por uma prática jornalística baseada no diálogo e na deliberação coletiva deve se iniciar dentro das redações, com estruturas funcionais e salas de redação horizontalizadas para estimular a equipe e desenvolver o espírito cidadão, a criatividade e o potencial inovador dos jornalistas. De acordo com Lima (2017, p. 66):

o modelo departamental tradicional de estrutura da sala de redação é solapado em favor de “equipes qualificadas circulares”: essas equipes agrupam repórteres e editores em torno de questões comunitárias e não em torno dos pronunciamentos institucionais ou governamentais e seguem a agenda das comunidades ao invés da agenda dos burocratas.

No entanto, a maior crítica ao jornalismo cidadão está relacionada à participação do cidadão, ou seja, considera-se a coparticipação dos cidadãos um risco à profissionalização do jornalismo e uma banalização da produção de notícias, mesmo que o diálogo com os cidadãos seja para contribuir, aprofundar ou aprimorar as notícias produzidas pelos jornalistas.

Assim, é importante ressaltar que o jornalismo cidadão não é a produção de notícias feita pelos cidadãos, mas a prática jornalística feita por jornalistas em diálogo com os cidadãos, de forma horizontalizada e democrática. Não se atentar para as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que instauraram a cultura participativa, uma pluralidade de vozes no

universo comunicacional e a consequente perda do monopólio da produção de informações pelos jornalistas, é fechar os olhos para a realidade e as demandas da sociedade contemporânea.

Para remediar o possível despreparo dos cidadãos e qualificá-los para uma participação consciente e crítica na produção de notícias em conjunto com os jornalistas, Matheus Cunha (2018) sugere a adoção de programas de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). A AMI é uma proposta da Unesco e definida como:

Um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais (Wilson, 2013, p. 16).

As TDIC, como já citado, proporcionaram novas formas de socialização, isto é, formas midiaticizadas de se relacionar, de se informar, trabalhar, se divertir, ensinar e aprender. De acordo com Jesus Martín-Barbero (2014), o acesso às TDIC aumentou as possibilidades para produzir e transmitir informações e, em consequência, fomentou o ecossistema comunicativo por onde circulam linguagens e saberes os mais diversos.

Nesse sentido, para a Unesco, a AMI é fundamental para democratizar a apropriação das TDIC e inserir os cidadãos na sociedade midiaticizada ao capacitá-los para avaliar, usar e criar informações de forma efetiva e responsável, mas, sobretudo, para garantir a liberdade de expressão e opinião, um direito inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Wilson, 2013).

No entanto, a participação dos cidadãos na produção de notícias requer, além da apropriação das TDIC, um posicionamento crítico que prescinde da conscientização político-social para que, de fato, possam

contribuir para a prática jornalística. Por esse motivo, Cunha acrescenta que o ideal é aliar programas de alfabetização midiática e informacional a projetos de educomunicação. Com essa soma, “O sujeito teria melhores condições de avaliar, interpretar, sistematizar os conteúdos midiáticos e saberia se expressar de forma mais efetiva, produzindo conteúdos de maior qualidade” (CUNHA, 2018, p. 2). A Educomunicação é a denominação dada às práticas, projetos e programas de educação midiática no contexto latino-americano, como veremos a seguir.

2. Educomunicação

A educação para a mídia, também nomeada pela Unesco como alfabetização midiática e informacional (AMI), é um movimento que surgiu na Europa, no início dos anos 1920, com o objetivo de proteger as audiências dos interesses comerciais e políticos dos meios de comunicação. Porém, com o reconhecimento de que as audiências são ativas diante dos conteúdos midiáticos e da importância dos meios de comunicação como agentes de socialização, produção cultural, e como instrumentos para a participação cidadã e engajamento social, a abordagem protecionista cedeu lugar para uma educação midiática voltada para o estudo dos meios, centrada nos indivíduos e suas experiências com os meios de comunicação.

Assim, os programas de educação midiática passaram a ter como objetivo propiciar aos indivíduos autonomia para acessar, analisar, questionar e compreender como o discurso midiático é construído para desvelar o viés ideológico e os interesses que estão por trás das mensagens.

Na América Latina, a educação midiática vai além do estudo e apropriação das mídias, pois está ligada aos movimentos políticos e sociais pela democratização da comunicação e fortalecimento da identidade cultural do continente. As raízes da Educomunicação,

denominação dada à educação midiática no contexto latino-americano, são os programas de educação e comunicação populares voltados para a transformação social e o exercício da cidadania, e têm como premissas a dialogicidade, a criticidade e a gestão participativa dos processos comunicativos.

Não por acaso, os pressupostos educacionais advêm das ideias de Paulo Freire e Mario Kaplún: de Freire, a educação dialógica e crítica para a transformação social por meio da conscientização e da pronúncia da própria palavra; de Kaplún, a comunicação educativa, em que a comunicação (midiática ou não) tem um papel central “no” e “para” o processo educativo. As ideias dos dois autores, portanto, baseiam-se no desenvolvimento da competência comunicativa, conforme Kaplún (2011, p. 185) esclarece:

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 da competência comunicativa dos sujeitos atuantes aparece como fator altamente necessário, e em torno do qual gravitam os outros aspectos; como acontece, aliás, com a participação política e social.

Em pesquisa realizada no final dos anos 1990, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), com especialistas de 12 países latino-americanos que trabalham em/com projetos na interface comunicação e educação, pode-se identificar similaridade de referenciais teóricos, práticas metodológicas e objetivos que conferem características à Educomunicação. A partir dos resultados, Ismar Soares, coordenador da pesquisa, apresentou o seguinte conceito de Educomunicação:

Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e

produtos destinados a: (1) promover e fortalecer “*ecossistemas comunicativos*”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano; (2) *ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos*, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infantojuvenil; e (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto *sujeitos sociais*, com o *sistema midiático* (Soares, 2014, p. 17).

A Educomunicação, portanto, tem como foco o processo comunicativo e as interações estabelecidas no ecossistema comunicativo. Pela sua dimensão política e social, os programas educomunicativos devem resultar em ações de intervenção social para garantir o direito à palavra para todos e o exercício da cidadania. Para tanto, é imprescindível que os programas sejam desenvolvidos por meio da gestão participativa e democrática dos processos comunicativos

Dessa forma, ao retomar as premissas da Educomunicação — a dialogicidade, a criticidade e a gestão participativa dos processos comunicativos — percebe-se que esses pontos são coincidentes com a proposta do jornalismo cidadão, tendo como ponto central a participação cidadã.

A participação é uma das dimensões da democracia e do exercício da cidadania e, para Bordenave (1994), é inerente à natureza humana, algo que se aprende nas deliberações junto à família, na escola, na comunidade, “o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo, [...] a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo” (Bordenave, 1994, p. 16). Além disso, para o autor, a

participação é um direito dos indivíduos, “um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (Ibidem, p. 29-30), ou seja, o direito de fazer parte das decisões e das soluções sobre questões pessoais e públicas.

Se um dos objetivos da Educomunicação é garantir o direito à palavra para todos em busca da democratização da comunicação, a gestão participativa dos processos comunicativos é essencial para alcançar tal objetivo. A gestão participativa implica em processos democráticos de decisão, na qual os indivíduos participam da definição, planejamento e produção das ações comunicativas, sejam elas midiáticas ou não

Da mesma forma, o jornalismo cidadão só alcança seus objetivos com a participação dos cidadãos no processo de produção de notícias. A coparticipação do público é substancial para que as informações produzidas sejam contextualizadas e tenham sentido para os indivíduos.

Por outro lado, a participação sem a dialogicidade torna-se inócua. O diálogo é um dos princípios mais elevados da Educomunicação e da educação crítica defendida por Paulo Freire. É por meio do diálogo, da troca de saberes que os sujeitos participam da produção de conhecimento e adquirem uma postura crítica diante do mundo. Para Freire (2013, p. 44-45):

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

No jornalismo cidadão, a produção de notícias ocorre pelo diálogo entre jornalistas e cidadãos. É dessa forma que o jornalismo poderá contribuir para a cidadania participativa. Ao envolver os cidadãos em

suas práticas, o jornalista, além de trazer pluralidade de representações, poderá produzir informações que tenham sentido para os cidadãos e, por consequência, provoquem o debate público em busca de soluções para questões públicas.

O diálogo também é responsável pela participação crítica, como a que se espera dos sujeitos na coparticipação da produção de notícias. Conforme Freire (2013), é do processo dialógico que os sujeitos desenvolvem a criticidade para leitura de mundo e posicionamento diante dele para poder transformá-lo.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Ibidem, p. 41).

Portanto, observa-se uma forte relação entre Educomunicação e jornalismo cidadão. Tanto a Educomunicação pode contribuir para apropriação crítica dos meios de comunicação, quanto para qualificar a participação dos cidadãos na produção de notícias em diálogo com os jornalistas. Por outro lado, a polifonia provocada pela Educomunicação e pelo jornalismo cidadão poderá tensionar o discurso hegemônico dos meios de comunicação e sinalizar para uma possível democratização da cultura produzida no universo midiático.

Considerações Finais

O jornalismo é uma das atividades profissionais mais relevantes e imprescindíveis para a cidadania participativa e sociedades democráticas. Para cumprir sua função social e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, cabe ao jornalista informar e formar. Além da coleta de informações, é preciso interpretar

os fatos, problematizá-los, “agregar valores alternativos [...] expor contradições entre antigas e novas representações, difundir e estimular o debate público e até mesmo gerar envolvimento com causas e paixões políticas” (Fernandes, 2017, p. 102).

Na verdade, a função social do jornalismo está intrinsecamente relacionada à sua função educativa. Da mesma forma que, para Kaplún (1998), não há comunicação que não seja educativa, ao passo de que não há educação que não seja comunicativa, o jornalista deve ter em mente que o potencial pedagógico do processo comunicativo é fundamental para a sua prática profissional.

De acordo com Bruno Ferreira (2022, p. 72):

É preciso que jornalistas sejam mais educadores(as), no sentido de evidenciar o que importa e de analisar os fatos, colocando-os em conjuntura. Do contrário, é muito fácil que o(a) jornalista que liga o piloto automático enquanto apura acabe não contribuindo com o seu papel de facilitar a compreensão dos fatos ou questões que aborda.

Nesse sentido, para recuperar a credibilidade, é vital para o jornalismo reaproximar-se dos cidadãos, envolvê-los em suas práticas, tratar de questões que dizem respeito ao cotidiano das pessoas, buscar um pluralismo de representações, provocar reflexividade e qualificar o debate público em busca de soluções para questões públicas.

Esse é o propósito do jornalismo cidadão, uma prática jornalística dialógica, horizontalizada e democrática para produção de notícias de interesse público, a promoção da cidadania participativa e o fortalecimento da democracia. Mas, sua implementação não é uma tarefa simples, requer uma mudança cultural dos jornalistas e uma mudança estrutural nos meios de comunicação.

Também é preciso que os cidadãos estejam aptos a participar da produção de notícias juntamente com os jornalistas. No jornalismo

cidadão, os cidadãos participam como corresponsáveis da produção jornalística de forma crítica, consciente e responsável. E é nesse ponto que a Educomunicação pode contribuir para o jornalismo cidadão, ou seja, na educação crítica dos sujeitos para o uso e apropriação das ferramentas e linguagens midiáticas.

Neste artigo, foi possível perceber a relação entre o jornalismo cidadão e a Educomunicação, a começar pelas premissas de ambos, que são as mesmas: dialogicidade, a criticidade e a gestão participativa dos processos comunicativos. Pode-se também afirmar que são práticas convergentes em suas finalidades: promover a cidadania participativa e democratizar a comunicação. Assim, é possível vislumbrar, no horizonte, um jornalismo educutivo, em que a função educativa do jornalismo esteja no mesmo patamar de sua função social e que o jornalista seja um mediador do debate público para a transformação social.

Referências

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA, Matheus Cestari. Jornalismo participativo e alfabetização midiática e informacional como instância de mediação. *41º Congresso de Ciências da Comunicação – Intercom, 2018, Joinville*. São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018>. Acesso em: 28 set. 2019.

FERNANDES, Márcio. Jornalismo cívico: um estudo comparado dos modelos americano e brasileiro. In: *Anais do 25º Congresso de Ciências da Comunicação – Intercom, 2002, Salvador*. São Paulo: Intercom, 2002. Disponível em:

http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anaeis/index.html. Acesso em: 30 out. 2019.

FERNANDES, Kamila. Novos papéis do Jornalismo na sociedade mediatizada. In: *Livro de resumos do X Congresso da Sopcom, Viseu*. Viseu, Portugal: SOPCOM, 2017, p. 102.

FERREIRA, Bruno. *Jornalismo e educação: competências necessárias à prática educacional*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. 160 p.

JENKINS, Henri. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009. ISBN 978-85-7657-084-4

KAPLÚN, Mario. Processos comunicativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org). *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. *Os elementos do jornalismo: o que os profissionais do jornalismo devem saber e o público deve exigir*. Porto Editora: Porto, 2004. ISBN 0-609-80691-2

LIMA, Marcus Antônio Assis. Jornalismo e democracia: contribuições de John Dewey. In: LIMA, Marcus Antônio Assis (org.). *Afinal, o que é jornalismo cívico? Conceitos, teorias, práticas e análise cívica. Vitória da Conquista*: Edições UESB, 2017. p. 59-72. ISBN 978-85-7985-118-6

MAIA, Rousiley Celi Moreira. Prefácio. In: LIMA, Marcus Antônio Assis (org). *Afinal, o que é jornalismo cívico? Conceitos, teorias, práticas e análise cívica*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 13-15. ISBN 978-85-7985-118-6

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Trad. Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN 978-85-7244-825-3

MORAES JÚNIOR, Enio. *O ensino do interesse público na formação de jornalistas: elementos para a construção de uma pedagogia*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-23092011-185859/pt-br.php>. Acesso em: 9 out. 2019.

MORETZSOHN, Sylvia. O mito libertário do “jornalismo cidadão”. In: *Comunicação e Sociedade*, v. 9-10, p. 63-81. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/article/view/1215>. Acesso em 22 mar. 2019. e-ISSN 2183-3575.TRAQ

DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.9\(2006\).1155](https://doi.org/10.17231/comsoc.9(2006).1155)

PEREIRA, Fábio Henrique. *Da responsabilidade social ao jornalismo de mercado: o jornalismo como profissão*. Covilhã (Portugal): Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação (BOCC), 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-fabio-responsabilidade-jornalista.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2012. ISSN 1646-3137

PINTO, Manuel. Web 2.0 e os media: a alocação à conversação. In: *Encontro sobre Web 2.0*. Braga (Portugal): CIED - Universidade do Minho, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/5962269/A_Web_2.0_e_os_Media_-_Da_Alocu%C3%A7%C3%A3o_%C3%AO_Conversa%C3%A7%C3%A3o_Manuel_Pinto_. Acesso em: 21 jan. 2018.

PITANGA, Christiane. *Educomunicação e Jornalismo: possibilidade de prática educativa para o exercício do jornalismo cidadão*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia/MG, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.699>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. *In*: APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.º*. (trad. Luciano Menezes Reis). São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-27.

TRAQUINA, Nelson. Jornalismo Cívico. *In*: Peixinho, A. T.; Camponez, C.; Varquez, I.; Figueira, J. (org). *20 anos de jornalismo contra a indiferença*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2015. p. 293-306. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10316.2/36658>.

WILSON, Carolyn. *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. ISBN 978-85-7652-176-1

Educação midiática: programa acontece na escola na prática

Cíntia Moreira Gomes¹

Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir de discussões e leituras sobre Educomunicação e comunicação midiática, nas quais foi possível entender como surgiram e como são desenvolvidas em diversos cenários no país e no mundo. Quando se pensa em escola e mídia, é necessário considerar a relação do aluno com o entorno escolar e com sua comunidade e região. É essa realidade que irá estabelecer a visão crítica e os resultados de um trabalho de Educomunicação na sala de aula.

A definição de Educomunicação surge no artigo “Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais” publicada na Revista Contato. Segundo o autor (Soares, 1999) é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos favorecedores da convivência humana e da transformação social. E para

¹ Mestranda em andamento em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Especialista em Comunicação e Mídia pela Universidade Paulista (2013). Graduada em Formação Específica em Produção de Telejornal pela Universidade Anhembi Morumbi (2007) e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Anhembi Morumbi (2008).

complementar, de acordo com Viana (2017, p. 925):

A Educomunicação é aqui apresentada como conjunto de práticas sociais existentes no contexto da interface entre comunicação e educação; e entende-se a Educomunicação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos norteadores de um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade ao explorar fenômenos relativos àquela interface de maneira particular.

Buscando trazer a relação da mídia e educação, primeiramente se faz necessário contextualizar sobre e a educação midiática, que vamos abordar com mais detalhes neste artigo. De acordo com Citelli, Soares e Lopes (2019), a Educomunicação é uma área que surgiu por motivação histórica, no período das ditaduras latino-americanas dos anos 1960.

De certa maneira, é uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censura dos e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p.13).

De acordo com Soares (2018), a educação midiática esteve presente no país em ações pontuais, por meio de lideranças distintas, com o apoio de secretarias de educação, como ações coordenadas de educação midiática no Rio de Janeiro, com o projeto de mídia-educação, e, em São Paulo, com o projeto de Educomunicação, ambos desenvolvidos pelas secretarias de educação dos municípios.

Nos dois casos, as respectivas secretarias de educação necessitaram contar com a atuação de organismos externos (a empresa MultiRio e o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, respectivamente)

para operacionalizar suas propostas. Como resultado, as duas experiências eliminaram definitivamente a rigidez e as resistências de suas estruturas de ensino, tendo como efeito a introdução do novo, representado pela presença do universo midiático no espaço escolar (Soares, 2018, p.12).

Em um artigo publicado no site Palavra Aberta, pelo jornalista, professor, mestre em Ciências da Comunicação e especialista em Educomunicação pela ECA/USP, Bruno Ferreira, faz referência à como Paulo Freire entende que a educação sem comunicação não há transformação, de como a perspectiva dialógica entre educação e comunicação pode desenvolver o senso crítico e a autonomia.

Diferentes diretrizes educacionais, tanto as específicas de alfabetização midiática e informacional, como o currículo para a formação de professores da UNESCO, quanto as que contemplam toda a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), defendem que a escola seja um espaço em que estudantes aprendam a se relacionar com as mídias e com a sociedade de forma crítica, ética e transformadora, valores que permeiam diferentes obras de Paulo Freire. (Ferreira, 2021, p.1)

Com a intenção de contribuir com novas propostas de educação midiática, esta pesquisa traz uma análise dos resultados do programa “Acontece na Escola”, realizado pela Agência Mural de Jornalismo das Periferias, uma organização jornalística sem fins lucrativos que nasceu também por um trabalho educacional, com oficinas de jornalismo cidadão para estudantes do ensino médio, de comunicação, moradores das periferias e interessados em contar histórias do seu bairro. Nos capítulos seguintes, buscaremos entender como nasceu e se desenvolveu o projeto.

1. A mídia na escola

A mídia informa e contribui no comportamento e pensamento crítico da sociedade. A educação é um tema essencial ao país, porém, na mídia jornalística, nem sempre há um espaço dedicado à cobertura educacional, como ocorre em outras editorias, como política, esportes, cultura e economia.

O jornalista e pesquisador Rodrigo Ratier, em sua tese de doutorado “*Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil: Um olhar multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos*”, defendida na Universidade de São Paulo (USP), confirma que, nos veículos de imprensa, o espaço dedicado à educação perde lugar para outras áreas.

Como se vê, no caso dos semanários, jornais e portais de notícia, o assunto raramente é considerado comercialmente atrativo, perdendo em importância em termos de chamadas de capa para outras editorias como política, economia, cultura e esporte. O interesse costuma surgir da chamada cobertura negativa (sobretudo atos de violência e indisciplina nas escolas) ou do jornalismo de serviços, associado a alguma efeméride da vida escolar — vestibulares, simulados, escolhas de escola pelos pais ou de carreiras pelos alunos (Ratier, 2015, p. 49-50).

Na edição de novembro de 2017 do programa de entrevistas “*Visões do Jornalismo*”, do Mestrado Profissional em Jornalismo do Fiam-Faam, Ratier conversou com Claudemir Viana, professor do curso de Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Na ocasião, ele destacou que a cobertura de educação ainda aparecia de forma limitada, sobretudo devido ao desconhecimento do profissional sobre as questões da própria educação, como políticas educacionais e pedagógicas.

Não é exclusivo do profissional de comunicação. Precisa de clareza dessa condição para buscar superá-la, pesquisar mais e entender melhor dados que

resultam de sistemas de avaliação, por exemplo. Até para evitar repetir imagens deturpadas, estereótipos e etc (Viana, 2017)².

Segundo pesquisa da Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação) de 2018, 80% da população afirmaram ter muito interesse em reportagens e notícias sobre educação. Entretanto, apesar do interesse pelo tema, não significa necessariamente um consumo pelo conteúdo. Segundo o presidente da Jeduca, Antonio Gois:

Em direção contrária, muitas vezes nossas matérias abordam o tema como se fosse apenas de interesse de autoridades e educadores. Essa percepção apareceu nas discussões qualitativas, evidenciando também a importância de nos perguntarmos se a reportagem que estamos produzindo está clara para o público que queremos atingir (Jeduca, 2018).

Lançado em 2007 pelo Observatório da Educação, da ONG Ação Educativa, o guia “A cobertura da educação na mídia” mostra reflexões e resultados obtidos por meio de consultas com profissionais da área, principalmente os que trabalham exclusivamente com assuntos educacionais. Além de trazer algumas recomendações para quem atua na cobertura educacional na imprensa brasileira.

Em jornais onde há esta figura, a cobertura de educação avança em espaço e em qualidade — já que o profissional ganha acúmulo de conhecimento e “faro” para novas descobertas na área (Observatório da Educação, 2007, p. 6).

Em 2009 a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) criou o “Guia de Referência para a cobertura jornalística da educação no Brasil”, que propõe auxiliar os profissionais de comunicação no processo de construção da notícia, que tem como foco a agenda social.

A organização também desenvolveu outro documento, o “*Mídia e*

² Disponível em <https://youtu.be/-ax6nvfk5GQ>. Acesso em 30 de set.2022.

educação: uma análise da cobertura jornalística (2016 e 2017)”, realizado pela Andi — Comunicação e Direitos em parceria com a Jeduca e com a Unesco Brasil.

Desse modo, é importante considerar a educação midiática nas escolas, de forma que haja uma compreensão conceitual e prática entre educador, estudantes e mídia. De acordo com o Guia das Redes Cordiais (2020), a educação midiática é um conjunto de habilidades para participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos.

Muito além da simples leitura, o cidadão alfabetizado midiaticamente é capaz de interpretar a intenção por trás dos textos, avaliar a credibilidade do autor e da informação, resgatar o contexto dos conteúdos (ou constatar a falta dele) e identificar *fake news* (Cordiais, 2020, p.4)

2. De uma oficina à educação midiática, na prática

Em 2010, nasceu a Agência Mural, um veículo jornalístico produzido por correspondentes locais de diversos bairros da Grande São Paulo com o objetivo de desconstruir estereótipos das periferias e da comunicação convencional/tradicional e mercadológica, que geralmente generaliza a cobertura dessas regiões, fazendo acreditar que toda periferia é igual em sua forma e conteúdo.

Nascido como um projeto durante oficinas de jornalismo cidadão, na sede da Folha de S. Paulo, o blog Mural passou a ser hospedado no site do jornal. Em busca de jovens formados ou não em jornalismo, que tivessem alguma experiência em criar textos, contar histórias e escrever em blogs ou produzir vídeos. O requisito principal era ser morador de bairros periféricos da cidade.

Dentro da formação, os selecionados tiveram aulas sobre conceitos básicos de jornalismo, oficinas de texto e vídeo, a partir da leitura e

análise dos jornais, além de questões sobre como as comunidades eram retratadas, por exemplo, a cobertura de uma ocupação da comunidade de Paraisópolis, levando às análises sobre como alguns jornais e revistas mostravam somente a visão da polícia.

Assim, o blog reunia os textos e vídeos produzidos por jornalistas-cidadãos vindos da periferia de São Paulo, de comunidades como Capão Redondo, Jardim Ângela, Itaim Paulista, Jardim Brasília, entre outros.

Com a intenção de oferecer um olhar novo, uma visão de dentro de uma área que não estava sendo contemplada pela grande mídia, todo o material era e é constituído por reportagens que giravam em torno da realidade dos repórteres/moradores e, conseqüentemente, do dia a dia em comunidades das periferias. Nesse caso, o “Mural” passava a ampliar seu objetivo tornando-se um “laboratório digital” de jornalismo, ferramenta importante na formação de outros “correspondentes”.

Dessa maneira, o projeto visava formar multiplicadores e impulsionar a criação de núcleos geradores de notícias nas periferias de São Paulo e em outras capitais brasileiras. Em funcionamento, o projeto “Mural” buscava se tornar uma agência de notícias da periferia e referência em conteúdo produzido de forma colaborativa por moradores das comunidades sobre temas que afetam o cotidiano, para o bem e para o mal.

Quando se pensa para além do pensamento crítico, o transmitir conhecimento para que o outro possa também realizar essa outra visão de mundo, sendo fundamental para a formação. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2021a, p. 109).

Ao se referir ao diálogo, Freire (2021a, p. 115) afirma que “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Expressar-se expressando o mundo, implica o
comunicar-se. A partir da intersubjetividade

originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação — a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração (Ibidem, p. 26).

Nos últimos anos, surgiram diversos projetos que se aproximam dos estudantes e professores do ensino médio e superior para fazer esse diálogo, trocar experiências sobre mídia e educação.

Um exemplo é o Mural nas Escolas e o Mural nas Universidades, projetos nascidos em 2014, pensados para conectar os jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas da Grande São Paulo e de faculdades de jornalismo, com abordagens ligadas à notícia, educação e periferias.

As iniciativas ofereciam palestras e oficinas gratuitas, sobre jornalismo periférico e hiperlocal, abordando questões de representatividade e diversidade na mídia.

A Agência Mural, ao ser um veículo que produz notícias sobre, pela e para as periferias, por meio do projeto, também buscou promover durante os encontros e formações análises e reflexões nos jovens, como a ausência de notícia sobre seu bairro e a importância de se conectar e conhecer melhor o lugar onde moram.

Os encontros nas escolas e universidades ocorrem durante quatro anos, nos quais os correspondentes locais se conectavam com os estudantes das escolas e universidades de sua região.

Figura 1:

Registro das oficinas com alunos do ensino médio



Fonte: Agência Mural

Em 2018, o Mural nas Escolas realizou 11 oficinas com 250 estudantes de cinco escolas da zona sul, norte e leste da cidade de São Paulo. Por meio desse contato que, naquele ano, nasceu o “Acontece na escola”, um projeto de microbolsas voltado para estudantes publicarem histórias de suas escolas e bairros. Além dessas bolsas para os estudantes do ensino médio, no mesmo ano, foi realizado um encontro com professores e professoras com a proposta de debater educação midiática na sala de aula e nas disciplinas curriculares da escola.

O contato dos professores e estudantes com jornalistas moradores do bairro e região, teve a intenção de possibilitar identificação e representatividade, além de contribuir para uma visão crítica do que é noticiado sobre a escola e seu entorno.

Para nós, da Agência Mural, a educação midiática faz parte do compromisso com nossa audiência. Não basta fazermos jornalismo para nós, jornalistas. Não basta ser ético e garantir a qualidade técnica do que fazemos. É preciso chegar até a audiência, é preciso

dialogar e ser relevante, ser compreensível e ter impacto real na vida dela. A informação que fazemos circular precisa ter sentido (Gomes, 2020, p. 21)

3. Programa de microbolsas e produção de conteúdo nas escolas

Falar sobre mídia na escola faz lembrar o conceito defendido pelo educador Paulo Freire (2000), no qual estimula um diálogo entre a escola e as práticas midiáticas, de maneira que podemos relacionar com a ideia do despertar no aluno a leitura do mundo, em que a educação se encontra com a realidade. Desse modo, podemos dizer que a educação midiática desperta nos jovens o senso crítico em relação ao que acontece ao seu entorno.

E analisando o “Acontece na Escola”, por ser um programa de bolsa de jornalismo do Mural nas Escolas, com o objetivo de gerar oportunidades para que os e as estudantes experimentem a profissão de jornalista, abrindo o espaço para que reflitam sobre a produção e o consumo de notícias e, ao mesmo tempo, possam debater seu dia a dia nas escolas, vem de encontro com o conceito freiriano.

Para entender sobre o projeto, a seguir apresentamos detalhes de sua atuação, na prática. Em agosto de 2018, foi lançado o edital para selecionar dez bolsas voltadas para alunos do ensino médio de escolas públicas da Grande São Paulo. Para se inscrever, cada candidato deveria enviar uma sugestão de pauta. A proposta era que os estudantes selecionados produzissem, individualmente ou em dupla, uma reportagem sobre sua escola com o apoio e mentoria de um jornalista e correspondente da Agência Mural. Esse mentor daria suporte do pensar a pauta até a publicação no site da Agência.

Figura 2:

Divulgação do Programa nas escolas dos bairros em que moram os
correspondentes locais



Fonte: Agência Mural

O programa teve 80 inscritos, e após a seleção foi realizado um encontro dos 11 estudantes, pais e os mentores (jornalistas) que acompanharam o processo de produção da pauta, no período de dois meses, para escreverem a reportagem proposta.

Figura 3:

Encontro entre estudantes bolsistas, muralistas mentores e as mães dos
estudantes



Fonte: Agência Mural (setembro de 2018)

Os estudantes selecionados foram de escolas de bairros da zona sul, leste e noroeste da cidade de São Paulo, moradores de três municípios da região metropolitana. A seleção contemplou a diversidade de gênero, raça e de série. De setembro a outubro, os bolsistas produziram as reportagens, publicadas em novembro e dezembro no site da Agência Mural de Jornalismo das Periferias. Cada estudante recebeu uma bolsa no valor de 600 reais.

Figura 4:

Perfil dos estudantes



Fonte: Agência Mural

Quadro1:

Relação das Escolas

Escola	Bairro	Zona	Cidade
ETEC Itaquapecetuba	Jardim Mirav	Grande São Paulo	Itaquapecetuba
Nide Zaim Cardoso	Mairiporã	Grande São Paulo	Mairiporã
ETEC Prof. André Rogasian	Osasco	Grande São Paulo	Osasco
Escola Estadual Fadlo Haidar	Conj. Res. Jose Bonifacio	Leste	São Paulo
Instituto Federal Campus São Miguel Paulista	São Miguel Paulista	Leste	São Paulo
Escola Técnica Estadual Jaraguá	Jaraguá	Noroeste	São Paulo
Carlos de Moraes Andrade	Grajaú	Sul	São Paulo
E.E. HERBERT BALDUS	Jardim São Bernardo	Sul	São Paulo
Professor José Vieira De Moraes	Rio Bonito	Sul	São Paulo
E.E. Presidente Kennedy	Vila Pirajussara	Sul	São Paulo

Fonte: Elaborada pela autora

Uma questão que norteou o início do projeto foi: “O que acontece na escola que poderia ser notícia?”, e seguindo esse caminho, as reportagens produzidas abordaram os variados assuntos, tais como: reforma do

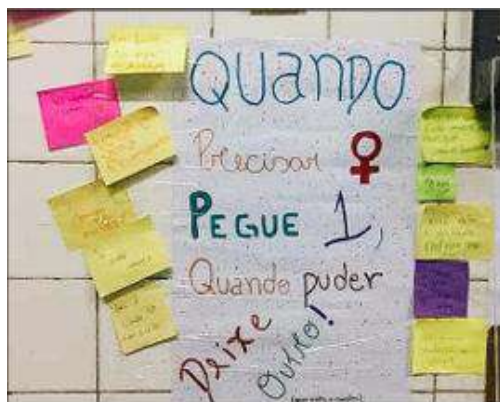
ensino médio, educação física, gênero, história de um professor deficiente visual, entre outros.

A seguir o título das dez reportagens publicadas e os respectivos autores:

- 1- Um professor com ‘superpoderes’ no Grajaú (Marcos Vinicius);
- 2- Recados no banheiro mudam rotina de alunas de Interlagos (Beatriz Oliveira);
- 3- Professores de Etec em Osasco fazem protesto silencioso contra reforma do ensino médio (Julia Ferreira);
- 4- Alunos constroem máquina que reduz desperdício de comida no Jaraguá (Henrique de Sousa);
- 5- “Eu cresci pensando que eu era o erro da sociedade”, diz aluno LGBT (Andressa Carreiras);
- 6- Há 13 anos, escola de Itaquera desenvolve simulação de Júri Popular (Mateus Rossetto);
- 7- Moradores do Grajaú participam de projetos para a melhoria de escola (Sanzia Regina);
- 8- Gestão de escola em Mairiporã lida com desinteresse de alunos (Yaristza Aparecida) ;
- 9- Qual o papel da educação física? (Johnny Gabriel Silva Santos);
- 10- À espera da adoção, cachorro é acolhido em escola de São Miguel (Anna Julia Lopes e Estela Targino).

Figura 5:

Bilhetes de alunas com mensagens de autoestima para ajudar colegas na escola



Fonte: Imagem de Reportagem - Agência Mural

4. Repercussão e depoimentos

A educação midiática precisa ser objeto de estudos para sua implementação na formação de alunos e professores. “Só a formação educacional é capaz de plantar nos seres humanos as sementes da “liberdade de duvidar, de verificar novamente, de ouvir uma segunda opinião, de tentar um caminho diferente” (Santaella, 2021, p. 95).

A Educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo com a metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. A partir dessa perspectiva, entende-se que a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela adoção por um

tipo de convívio humano. Trata-se de uma decisão ético-político pedagógica, que necessita naturalmente ser circundada pela definição de tecnologias de auxílio. Um ambiente escolar educ comunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docente-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a pedagogia da comunicação (Soares, 2011, P. 45).

Ao final do programa, a convite da ONG Conectas Direitos Humanos, as reportagens do “Acontece na Escola” foram expostas na 4ª Feira de Ideias, na categoria multimídia. O evento celebrou os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Sesc Pompeia, em São Paulo.

Além disso, os estudantes compartilharam como foi participar do programa. Alguns deles destacados a seguir:

Para Julia Ferreira:

Participar do Acontece na Escola foi muito massa, a experiência de produzir uma reportagem me fez repensar sobre a ideia de ser jornalista, ter tido a oportunidade de viver umas semanas como uma jornalista com certeza me ajudou a ver as coisas de forma mais clara. O que eu menos curti provavelmente foi o quanto foi difícil conciliar produzir a matéria com escola, fim de semestre, TCC, trabalho, etc., mas isso tem muito mais a ver com a minha rotina do que com o programa em si. O tema da minha reportagem também não foi o melhor, é muito complicado falar sobre educação e política, eu queria que algum dos meus outros temas tivessem sido escolhidos, mas o fato de ter sido esse com certeza foi um desafio que eu fico grata de ter passado e concluído.

Já para Sanzia Regina:

Participar deste projeto foi muito especial porque eu sabia que existia essa parte de mim que adora escrever e retratar, porém, eu não sabia manusear, eu acho muito massa essa forma porque ela retrata coisas reais e presentes, porém os órgãos que realmente deviam se preocupar não se preocupam, triste, mas essa é a nossa voz! Não teve nada que eu não gostei, foi tudo especial.

E para Marcos Vinicius:

Foi muito massa, muito bom mesmo. Eu acho que eu e o Rômulo nos demos muito bem, trabalhamos muito bem juntos, nós conversávamos muito, éramos parecidos em diversas coisas. Eu tinha tido a oportunidade de fazer um curso de audiovisual e quando surgiu essa oportunidade foi muito massa, tanto que eu escrevi também. Queria muito fazer a matéria escrita e deu certo. Para mim foi um processo muito, muito legal mesmo de verdade.

Considerações finais

O programa “Acontece na Escola” foi um grande desafio, por ser a primeira vez, aplicado pela instituição nesse formato de mentoria com correspondentes locais e estudantes.

Mesmo os jornalistas não tendo a formação em Educomunicação, os resultados foram alcançados. Os jovens conseguiram transformar em texto as histórias que encontraram em suas escolas e publicadas no site da Agência.

Sem dúvida, é um trabalho de educação midiática, na prática, sem muitas teorias, mas que a experiência dos profissionais na área da comunicação contribuiu para que os estudantes experenciassem o que é mídia, como produzir uma notícia, além de passar a enxergar a escola

com um outro olhar, percebendo a existência de histórias que poderiam ser contadas.

A proposta foi apresentar um exemplo que demonstrasse a importância de se ter Educomunicação na escola, dos efeitos e transformações que há nos envolvidos com a prática, proporcionando trabalho em equipe, protagonismo, conhecimento e criatividade.

Referências

ANDI. *Educação no Brasil: guia de referência para a cobertura jornalística*. Brasília, 2009.

ANDI; JEDUCA; UNESCO. *Mídia e educação: uma análise da cobertura jornalística* (2016 e 2017). Brasília: Andi, s/d.

CITELLI, A. O., Soares, I. de O., & Lopes, M. I. V. de. (2019). *Educomunicação: referências para uma construção metodológica*. *Comunicação & Educação*, 24(2), 12-25.

CORDIAIS, rede. *Guia de Impacto na Educação Midiática*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.redescordiais.com.br/wp-content/uploads/2020/12/GuiaImpactoV5.pdf> Acesso em: 05/08/2022.

FERREIRA, Bruno. *Paulo Freire sabia que educação sem comunicação não transforma*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://educamidia.org.br/a-educacao-midiatica-contra-o-preconceito>. Acesso em: 15/09/2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

IMPrensa, Portal. *Programa de entrevistas do Fiam-Faam debate cobertura de educação*. 2017. Disponível em: <https://portalimprensa.com.br/imprensa+educa/conteudo/79944/programa+de+entrevistas+do+fiam+faam+debate+cobertura+de+educacao> Acesso em: 30/07/2022.

JEDUCA. *80% dos brasileiros dizem ter interesse por matérias de educação*. 2018. Disponível em: <https://jeduca.org.br/texto/80-dos-brasileiros-dizem-ter-interesse-por-materias-de-educacao> Acesso em: 02/07/2022.

MURAL, Agência. *Acontece na escola*. 2018. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/?s=ACONTECE+NA+ESCOLA>. Acesso em: 05/07/2022.

OBSERVATÓRIO, da imprensa. *A cobertura da educação na mídia*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/download/468CIDodf02.p> Acesso em: 08/08/2022.

RATIER, Rodrigo. *Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil: um olhar multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos*. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *De onde vem o poder da mentira?*. Digitaliza Conteúdo, 2021.

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

SOARES, Ismar de Oliveira, *Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil*, in Comunicação & Educação, Ano XXIII, número 1, jan./jun. 2018. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>

VIANA, C. E. *A Educomunicação Possível: práticas e teorias da Educomunicação revistas por meio de sua práxis*. ABPEducom. 2017. P. 925-942.

Organizações da sociedade civil e a defesa de direitos: visibilidade ou invisibilidade na imprensa

Daniele Próspero¹

Introdução

O Brasil enfrenta em 2022 uma das piores crises econômica, social e política, que tem levado milhões de cidadãos para a pobreza, a fome, o desemprego, entre tantos outros desafios². Para o enfrentamento a essas questões e a busca pela garantia e defesa de direitos, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) — que são mais de 820 mil no Brasil — sempre tiveram papel ativo no enfrentamento aos desafios

¹ Doutoranda em Comunicação e Ativismos na Universidade Lusófona do Porto, Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). É jornalista e especialista em Jornalismo Social e em Educação Comunitária. Há 20 anos atua no campo socioambiental, tanto na produção de conteúdo sobre a área, como na gestão e planejamento de projetos, principalmente em temas como educação, juventude, comunicação e mobilização social para diversas organizações sociais, institutos empresariais e governos. É sócia-diretora da consultoria Estúdio Cais — Projetos de Interesse Público (São Paulo) e sócia-fundadora da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). Autora do livro: “Galera em Movimento — Uma turma que agita a transformação social do Brasil” (2007). E-mail: danieleprospero@gmail.com.

² O Brasil voltou ao Mapa da Fome. Segundo o 2º Inquérito Nacional Sobre Segurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, divulgado em junho de 2022 pela Rede Penssan (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional), 33,1 milhões de brasileiros passam fome no Brasil, mais de 15% da população nacional. Esse número praticamente dobrou em menos de dois anos.

socioambientais do país e assumem papel central na diversificação das instâncias associativas, participativas e deliberativas que compõem a esfera pública.

O resultado desse esforço é o reconhecimento destes como atores essenciais para o fortalecimento da democracia, como apresentou a 22ª edição da “Pesquisa Barômetro Edelman” (2022), uma das mais importantes pesquisas globais sobre confiança e credibilidade, a partir de consulta a 26 mil pessoas em 28 países. Nessa edição, as organizações não governamentais (ONGs) alcançaram níveis recordes de confiança.

No Brasil, as ONGs e as empresas são as únicas instituições consideradas confiáveis, competentes e éticas — 64% tem confiança nas empresas e 60% nas ONGs —, e estas foram consideradas pelos respondentes como as instituições mais capazes de liderar esforços interinstitucionais para solucionar problemas da sociedade (65%), seguidas pelas empresas (61%), mídia (52%) e governo (35%). Também foram consideradas mais éticas para promover mudanças positivas na sociedade, por terem uma visão de futuro com a qual as pessoas se identificam mais.

No entanto, ao mesmo tempo, em que se amplia a confiança e a credibilidade nas OSCs, outros estudos têm apontado a falta ainda de compreensão por parte dos brasileiros sobre o papel e a atuação destes atores sociais na esfera pública. Segundo a pesquisa “Percepção de brasileiros/as sobre a sociedade civil” (2022), apesar de metade dos entrevistados verem positivamente a atuação das organizações, o estudo identificou que as fontes de recursos das organizações, a relação delas com o Estado, o foco das atividades e o formato de atuação não estão claros para a grande maioria da população.

Na avaliação do GIFE, responsável pela pesquisa, os resultados destacam a relevância da atuação do setor no país, mas faz-se necessário um esforço coletivo de comunicação sobre a atuação das

organizações de forma mais coordenada e clara, pois a falta de compreensão limita o potencial de participação e engajamento social.

Percebe-se assim uma problemática central de visibilidade ou invisibilidade destes atores sociais no espaço público — quem são, os que fazem, ou seja, seu papel, suas causas e suas vozes de incidência na resolução dos desafios sociais.

Tendo em vista o papel central dos meios de comunicação e, mais especificamente, do jornalismo e dos conteúdos noticiosos como importante fonte de informação, neste artigo, pretende-se analisar em que medida a imprensa tem sido ou não este espaço público midiático oportuno para visibilidade das OSCs e suas agendas e, por consequência, a ampliação da compreensão por parte da sociedade do campo da defesa de direitos. Como bem destaca Sanchonete (2009, p. 251):

No embate das relações entre campos sociais é possível perceber que a mídia é responsável pela mediação do conteúdo (agendamento)³ que chega aos indivíduos, sendo que estes desenvolvem opiniões baseadas em midiatizações, ou seja, em informações mediadas pela mídia.

1. As OSCs e seu papel na esfera pública

As organizações fazem parte da chamada sociedade civil, um conceito que já passou por várias concepções e significados e tem sido reformulado a partir de momentos da conjuntura política nacional e a trajetória das lutas políticas e sociais. Segundo Gohn (2004), de forma geral, ele surge no período denominado trajetória das transições democráticas, no final dos anos 1970 no Brasil, tendo se tornado

³ De acordo com a Teoria do Agendamento ou Agenda-setting, formulada por McCombs e Shaw na década de 1970, a mídia determina o que será discutido pelos indivíduos nas suas relações sociais, ou seja, a mídia pauta os assuntos da esfera pública, dizendo às pessoas não “o que pensar”, mas sim “em que pensar”.

sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar.

Foi justamente esse cenário que incentivou o surgimento de inúmeras práticas coletivas, sendo voltadas para a reivindicação de bens, serviços e direitos sociopolíticos, negados pelo regime político vigente. Dessa forma, “participar das práticas de organização da sociedade civil significava um ato de desobediência civil e de resistência ao regime político predominante” (Gohn, 2004, p.22).

Assim, na década 70-80, segundo Sader (1988), novos atores entraram em cena, como os movimentos sociais populares urbanos reivindicatórios de bens e serviços públicos e por terra e moradia, além dos chamados “novos movimentos sociais”, em luta pelo reconhecimento de direitos sociais e culturais modernos: raça, gênero, sexo, qualidade de vida, meio ambiente, segurança, direitos humanos, etc.

O que unia estes diversos atores sociais era a reivindicação de mais liberdade e justiça social. Assim, não se tratava mais de lutas concentradas nos sindicatos ou nos partidos políticos. Houve, portanto, uma ampliação e uma pluralização dos grupos organizados que resultaram na criação de movimentos, associações, instituições e organizações não governamentais. Essa atuação, inclusive, fez com que muitas das reivindicações se tornassem leis, criando também muitos espaços de interlocução da sociedade com o Estado, via conselhos e câmaras.

A partir dos anos 1990, a ação coletiva de pressão e reivindicação, antes presente na maioria dos movimentos sociais, converte-se, em ações mais propositivas para a obtenção de resultados, em projetos e programas sociais de parceria que envolvem diferentes setores públicos e privados. Como bem destaca Janine Melo (2019), diante da existência da heterogeneidade de atuação das OSCs, há também definições e

percepções diversas sobre as mesmas, inclusive, entre os vários atores e correntes teóricas.

A mesma dualidade acontece sobre a própria percepção que as OSCs têm de si, enquanto algumas tendem a se reconhecer como organizações de *advocacy* voltadas para ações de defesa de direitos, outro grupo seria mais identificado por exercer atividades ligadas à provisão de serviços.

Para poder traçar um panorama sobre quem são as OSCs no país, inclusive, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), lançou o estudo “Perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil”⁴ (2018), que reúne as principais características das 820 mil OSCs mapeadas no Brasil⁵. Entre os dados levantados, a pesquisa identificou que a disposição das OSCs pelo país acompanha, em geral, o arranjo da população. A região Sudeste abriga 40% das organizações, seguida por Nordeste (25%), Sul (19%), Centro-Oeste (8%) e Norte (8%). Todos os 5.570 municípios do país possuem, pelo menos, uma organização.

Outro ponto levantado pelo estudo é área de atuação das OSCs. O que se considera “desenvolvimento e defesa de direitos e interesses” e “religião” são as principais finalidades das organizações, representando seis em cada dez organizações em atividade.

⁴ O estudo deu sequência a outra pesquisa amplamente conhecida “Fasfil” [Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil], que foi pioneira no estudo do campo e teve três edições: 2006, 2008 e 2010.

⁵ Pesquisas como a Fasfil, por exemplo, trazem um dado da ordem de 300 mil organizações no país. A diferença não decorre do crescimento tão expressivo do número de OSCs em tão pouco tempo, mas da fonte dos dados. Além dos dados normalmente utilizados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho (RAIS-MTE), foram incorporadas no estudo atual informações do Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) da Secretaria da Receita Federal.

2. Pesquisa exploratória: visibilidade e invisibilidade das OSCs e suas agendas

Refletir sobre a visibilidade e a invisibilidade de indivíduos ou grupos societários, como as OSCs, não há como não perpassar pelo debate do espaço público midiático e, especificamente, do jornalismo. Os veículos de comunicação — por meio das notícias, por exemplo — permitem que essas organizações tenham ou não espaço de fala e de presença (o ser visível) e de suas causas e demandas.

Kovach & Rosenstiel (2004), ressaltam a função do jornalismo na sociedade, destacando que este ajuda ainda a identificar os objetivos, os heróis e os vilões de uma comunidade e que os meios de comunicação servem de guardiões, forçam as pessoas a agir e dão voz aos esquecidos.

Chega a ser difícil separar o conceito de jornalismo do conceito de criação de comunidade e, posteriormente, de democracia. O jornalismo é tão indispensável à prossecução dessa finalidade que as sociedades que pretendam suprimir a liberdade têm, primeiro, de suprimir a imprensa (Ibidem, p.16).

A notícia — sendo ela parte dessa comunicação produzida pela imprensa — tem papel crucial neste espaço, pois são por meio delas que os acontecimentos são apresentados e as vozes diversas da sociedade ganham luz ou não. Já em 1940, Robert E. Park identificava as notícias como forma de conhecimento e acreditava que é, com base nas notícias que se forma a opinião pública, que o público reage ao meio envolvente, conversando. “O âmbito da circulação de uma notícia, dentro de uma unidade ou sociedade política, determina o âmbito de participação dos seus membros, não na sua vida coletiva — que é o termo mais abrangente — mas nos seus atos políticos” (Park, 2009/1940, p. 43).

Para compreender esse papel das notícias e o espaço de fala e das agendas da defesa de direitos do campo socioambiental das OSCs na imprensa brasileira, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória

junto aos comunicadores que participam da Rede Narrativas⁶ — rede de profissionais de comunicação de causas criada no Brasil. A proposta foi captar e levantar percepções a partir dos próprios comunicadores que atuam nestas organizações.

A coleta de dados ocorreu entre maio e junho de 2022 por meio de um questionário *online*. A pesquisa exploratória contou com a participação de 35 comunicadores. Os dados coletados foram organizados em blocos de análise. A seguir, refletimos sobre os principais resultados, dando destaque — sem identificar — a fala dos comunicadores que responderam às questões para ressaltar pontos centrais identificados nas respostas.

I. Perfil dos respondentes

Em relação aos comunicadores participantes, a maior parte (68%) são jornalistas, seguidos de Relações Públicas (11%), tendo a maioria atuação nessa área do campo socioambiental há mais de cinco anos (80%), sendo as temáticas de ação, principalmente, em Educação, Direitos Humanos e Meio Ambiente:

⁶ A Rede começou a se formar em 2015, quando um grupo de comunicadores brasileiros participou pela primeira vez, nos Estados Unidos, da conferência ComNet, principal evento de comunicadores de organizações sem fins lucrativos do mundo, ligada a uma rede de profissionais que leva o mesmo nome. A partir de então, foi formado um comitê gestor e convidado outros comunicadores interessados a participar de um fórum permanente dedicado à comunicação de interesse público no Brasil. Em 2018, esse comitê foi acolhido como rede temática do GIFE — Grupo de Institutos, Fundações e Empresas e, a partir de então, ganhou novos adeptos. A Rede reúne de forma informal cerca de 500 profissionais do país, por meio de um grupo de discussão *online* — e promove, a partir de um comitê gestor, encontros e debates online sobre temáticas do campo social. O site da Rede Narrativas é: <https://narrativas.org.br/>

Gráfico 1:

Área de atuação da organização



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

II. Temáticas

A opinião é quase que unânime (94%) por parte dos comunicadores de que o espaço disponibilizado pela imprensa — seja ela impressa e/ou *online* — é insuficiente para as temáticas no campo da defesa de direitos socioambientais.

Mesmo sendo insuficiente, na avaliação dos especialistas, hoje os debates que se tornaram pauta na imprensa são, principalmente, ligados às temáticas ambientais, com destaque para Amazônia (mais de 20 citações), assim como Mudanças climáticas (11 citações). As motivações para tal seriam devido ao crescente desmatamento⁷ e

⁷ Costa, Anna Gabriela. CNN. (17 Janeiro 2022). Desmatamento na Amazônia em 2021 é o maior dos últimos 10 anos. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/desmatamento-na-amazonia-em-2021-e-o-maior-dos-ultimos-10-anos/>

queimadas na região⁸, assim como as denúncias de avanço do garimpo ilegal em Terras Indígenas.

A percepção é que esses temas ganharam visibilidade principalmente como resposta e enfrentamento à postura do governo brasileiro nos últimos anos de ataque e dismantelamento das políticas públicas ambientais, ganhando grande repercussão internacional. Em junho (2022), inclusive, a Amazônia estampou a capa dos principais veículos de comunicação por conta do assassinato do ambientalista Bruno Pereira e do jornalista Dom Phillips⁹. Apesar do espaço ter sido ampliado para esses temas, na avaliação dos comunicadores, o viés é sempre pelo aspecto negativo e não propositivo ou de ações das organizações da sociedade civil neste tema.

Além das questões ambientais, ganha espaço na imprensa temas do âmbito da Educação (10 citações) — com destaque para discussões como evasão escolar, formação de adolescentes, saúde emocional de crianças e adolescentes¹⁰ e *homeschooling*¹¹. Trata-se também de uma área que tem sido atacada pelo atual governo, por meio de decretos e leis que tiram investimentos e/ou derrubam direitos conquistados,

⁸ Greenpeace. (1 Junho 2022). Maio tem maior número de queimadas na Amazônia para o mês em 16 anos. <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/maio-tem-maior-numero-de-queimadas-na-amazonia-para-o-mes-em-16-anos/>

⁹ Camargo, Isabel. (15 Junho 2022). G1. Irmãos confessam envolvimento nas mortes de Bruno Pereira e Dom Phillips na Amazônia, dizem fontes da PF. <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/06/15/confissao-assassinato-de-bruno-pereira-e-dom-phillips-na-amazonia-dizem-fontes.ghtml>

¹⁰ Gandra, Alana. (21 Março 2021). *Agência Brasil*. Pandemia afeta saúde mental de crianças e jovens, dizem psiquiatras. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/pandemia-afeta-saude-mental-de-criancas-e-jovens-dizem-psiquiatras>

¹¹ Vinhal, Gabriela. (18 Maio 2022). UOL. Em vitória do governo Bolsonaro, ensino domiciliar é aprovado na Câmara. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/18/em-vitoria-do-governo-bolsonaro-ensino-domiciliar-e-aprovado-na-camara.htm?cmpid=copiaecola>

além dos diversos retrocessos¹² vivenciado por conta das consequências da pandemia de Covid-19.

Surgiram também comentários e avaliações de que OSCs, principalmente ligadas a institutos e fundações empresariais, com interesses comerciais e de prestação de serviço nesta área — tem feito “pressão” na imprensa para trazer temas nessa causa.

Por fim, o terceiro bloco temático mais abordado aparece o “Racismo/luta antirracista” (com 7 citações) e isso ocorre, segundo os comunicadores, devido a diversas situações de violência vivenciados por pessoas negras e pela crescente discussão da importância ao enfrentamento ao racismo estrutural que persiste na estrutura social brasileira¹³.

Por outro lado, a questão dos povos tradicionais, quilombolas e indígenas aparecem como temas com mais dificuldade de conquistar espaço na imprensa (8 citações), assim como citações de “causas relacionadas à questão ambiental/mudanças climáticas” (Anônimo, 2022) — mesmo sendo um dos temas ditos que são “mais abordados” — , além de “encarceramento e violações de direitos humanos em presídio” (4 citações); desigualdades sociais; aborto; e violência policial (3 citações cada).

Temas relacionados aos povos indígenas ainda encontram dificuldade para serem pautados. Creio que um dos motivos seja ainda a pouca visibilidade e aderência da população ao tema. De maneira geral, a

¹² G1.(03 Dezembro 2019). Brasil está estagnado entre os países com pior nível de aprendizado básico. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/03/brasil-esta-estagnado-entre-os-paises-com-pior-nivel-de-aprendizado-basico.ghtml>

¹³ Acayaba, Cíntia. (31 Agosto 2021). G1. Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>

sociedade ainda não enxerga os povos originários como detentores de saberes e dignos de todos os mesmos direitos humanos que qualquer outro cidadão. Ainda há muito preconceito em torno desse tema, que segue sendo encoberto pela grande imprensa. Exemplo disso foi o ATL (Acampamento Terra Livre) de 2022, o maior acampamento indígena do mundo. Durante 10 dias, povos de todo o Brasil acamparam em Brasília, marcharam pelas ruas, organizaram atos lindos em frente ao Congresso Nacional e, apesar disso, a cobertura de imprensa foi baixíssima (Anônimo, 2022).

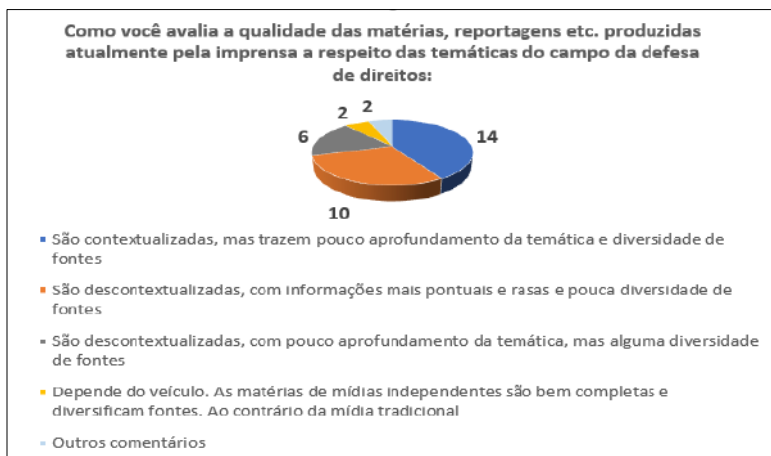
III. Qualidade das notícias

Na avaliação do autor Nilson Lage (2001, p. 134–138), a pesquisa é a base do melhor jornalismo e a elaboração das matérias pressupõe investigação e interpretação. José Ortega Costalles (1966, p. 51) completa a ideia e destaca que “a missão do repórter é captar a realidade objetiva com a maior amplitude e precisão possíveis, narrá-la com fidelidade, de tal forma que o leitor receba a mais cabal informação sobre o fato”.

Nessas reflexões de Lage e Costalles se destaca a importância, na produção das notícias, da contextualização dos fatos, do levantamento e da escuta de fontes diversas e da amplitude das informações que serão transmitidas. Porém, na pesquisa exploratória realizada, os comunicadores apontam que isso não tem ocorrido na prática do jornalismo quanto o assunto são temáticas do campo da defesa de direitos, como aponta o gráfico:

Gráfico 2:

Qualidade das matérias



Fonte: Elaborada pela Autora (2022)

A superficialidade é uma característica forte, pois não é um tema que empolga a audiência. As reportagens são sempre negativas (quando houve algum erro). Essa questão tem que ser abordada do ponto de vista “educativo” também. As pessoas ouvem as notícias e discutem o campo socioambiental de forma ordinária demais, fora do universo sobre os quais estão falando. As reportagens parecem ter menos atenção ao campo socioambiental do que sobre a política/políticos que estão em torno disso. Para as pessoas acharem importante esse tema, somente quando seus sentimentos e valores são acionados (Anônimo, 2022).

A fala dos comunicadores encontra ressonância na avaliação de Kovach & Rosenstiel (2004, p.47), quando apontam que:

Na nova cultura da informação 24 horas por dia, as notícias se tornaram mais fragmentadas, as fontes estão a ganhar poder relativamente aos jornalistas

que as cobrem; padrões variados de jornalismo estão a derrubar a função de seleção da imprensa; as reportagens estão a ser esmagadas sob o peso de argumentos fáceis e extremados; e a imprensa está cada vez mais concentrada em encontrar um ‘grande furo’ que temporariamente reunirá as grandes audiências, hoje cada vez mais fragmentadas. No seu conjunto, essas novas características que designamos por “cultura multimídia” estão a deslocar a função clássica de elaboração de um relato verdadeiro e fiável dos acontecimentos do dia, criando um novo jornalismo de declaração, que está a esmagar o velho jornalismo de verificação.

a. Veículos de imprensa que fazem uma boa cobertura das temáticas do campo socioambiental no Brasil:

Quando questionados sobre quais veículos de imprensa desenvolviam boas notícias sobre as temáticas do campo, foram citados 39 diferentes veículos de imprensa. Os mais citados foram:

Tabela 1:

Veículos com boa cobertura das temáticas do campo socioambiental

Veículo de imprensa	Tipo de mídia	Característica	Número de citações
Agência Pública ¹⁴	Site	Independente	11
Nexo Jornal ¹⁵	Site	Independente	8
Folha de São Paulo ¹⁶	Impresso/Site	Comercial	7
Ecoa (Uol) ¹⁷	Site	Comercial	4
Brasil de Fato ¹⁸	Impresso/Site	Alternativo	4
O Globo ¹⁹	Impresso/Site	Comercial	4

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Chama atenção o fato dos dois mais citados, são veículos de mídia independente, ou seja, que não são mantidos por conglomerados ou grandes grupos de mídia, assim com um deles ser considerado alternativo. No Brasil, a expressão “imprensa independente ou alternativa” tem recebido conotação específica, como os jornais que se tornaram uma opção de leitura crítica em relação à grande imprensa. Porém, Peruzzo (1998) destaca que não há consenso quanto à tipologia da imprensa alternativa — podendo ser desde os que surgiram na época do regime militar, quando os jornais de igrejas e partidos, como os jornais sindicais e comunitários.

Segundo Paiva (1993, p.153), a premência por veículos de comunicação alternativos instala-se dentro de um horizonte em que as grandes redes de informação passam a monopolizar a versão pública sobre os fatos e sobre a verdade.

Entre as justificativas para os comunicadores considerarem uma boa cobertura, estão o fato destes veículos abordarem questões estruturais e aprofundarem nas notícias os temas abordados; realizarem um bom trabalho de apuração jornalística; interpretarem os fatos de forma crítica; estabelecerem articulações positivas entre as situações factuais e as reflexões políticas decorrentes desses fatos; trazerem a visão e fala dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil; apresentarem variedade de fontes; e terem como membro das equipes jornalistas investigativos.

b. Veículos que não produzem boas notícias:

Se por um lado os veículos de imprensa independentes ou alternativos são os que se destacam na “boa cobertura” da temática, os que apresentam baixa qualidade das notícias são todos veículos considerados da grande imprensa e pertencentes aos principais conglomerados de mídia do país:

Tabela 2:

Veículos que não realizam boa cobertura das temáticas do campo socioambiental

Veículo de imprensa	Tipo de mídia	Característica	Número de citações
Estado de São Paulo ⁴⁴	Impresso/Site	Comercial	9
Veja ⁴⁵	Impresso/Site	Comercial	9
Jovem Pan ⁴⁶	Rádio	Comercial	4
Record ⁴⁷	TV	Comercial	4

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Esses veículos foram citados pelos comunicadores porque, em suas avaliações, são: conservadores; estabelecem uma linha política alinhado ao centro-direita; não trazem a visão da sociedade civil organizada; apresentam interesses políticos e econômicos de seus investidores; trazem pouca diversidade de fontes/vozes; manipulam manchetes e informações; apontam as pautas do campo socioambiental como “esquerdistas”; apresentam as temáticas e os entrevistados a partir de uma lógica da discriminação, marginalização e estereótipos (ex: crianças e adolescentes utilizam termos como ‘menor’, da lógica menorista/racista e criminalização da pobreza).

IV. Fontes

As fontes são, de acordo com Cremilda Medina (1978, p. 102), num sentido bem amplo, “toda e qualquer coisa ou pessoa que possa fornecer ao repórter os dados necessários à elaboração da sua matéria”. Elas podem ser pessoais, institucionais ou documentais. Elas ainda são

denominadas fontes oficiais — mantidas pelo Estado; por instituições que preservam algum poder de Estado; e por empresas ou organizações — ou fontes independentes — como as organizações não-governamentais.

O fato é, que as fontes são cruciais, determinam a voz e o poder de quem tem fala no espaço público midiático. No caso das OSCs que atuam no campo da defesa de direitos, a avaliação de 80% dos comunicadores é de que as organizações são raramente ou poucas vezes fonte das reportagens:

Gráfico 3:

Fontes das notícias



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Questionados sobre o porquê as OSCs não serem ouvidas pela imprensa, destacam-se apontamentos que dizem respeito, mais uma vez, às questões de cunho editorial e comercial, principalmente da grande imprensa:

As empresas da mídia corporativa tradicional seguem interesses comerciais, conservadores e alinhados ao poder patriarcal e capitalista-

exploratório vigente. Ativistas tendem a se contrapor a essa visão de mundo. Por isso o espaço é escasso para vozes consideradas mais 'radicais' (Anônimo, 2022).

E, mesmo quando essas organizações têm voz, na avaliação dos comunicadores, não há uma diversidade de fontes, ou seja, são sempre as mesmas¹⁴. Quem tem detido o poder de fala neste espaço são, principalmente, as maiores organizações, as que falam melhor à imprensa (com porta-vozes fortes e emblemáticos) e com mais recursos para investir em assessoria de imprensa, conforme destacam os gráficos:

Gráfico 4:

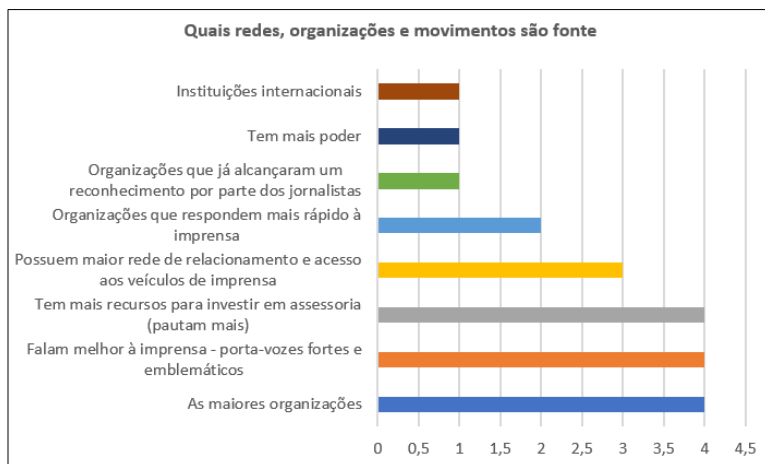
Diversidade de fontes



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

¹⁴ As organizações mais ouvidas pela imprensa na área de meio ambiente são: Greenpeace, SOS Mata Atlântica, Instituto Socioambiental (ISA) e Observatório do Clima. Já no campo da Educação, estão: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Todos Pela Educação, Ação Educativa, Instituto Alana e Instituto Ayrton Senna. São citadas outras OSCs, mas pontualmente.

Gráfico 5:
Tipos de fontes



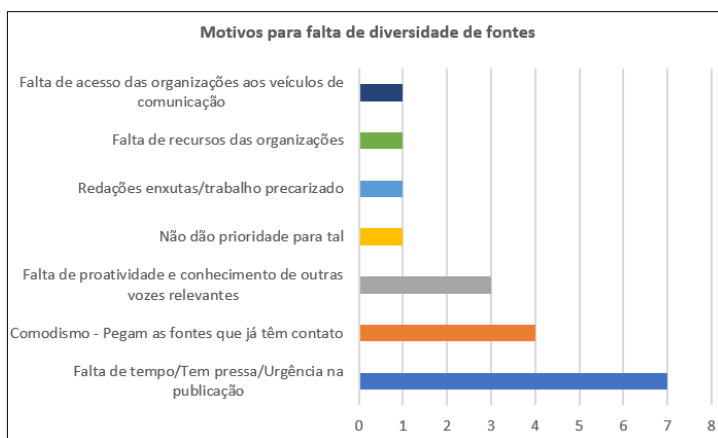
Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Na imprensa tradicional, são quase sempre as mesmas fontes. Mesmo quando recorrem às organizações da sociedade civil, procuram aquelas ligadas às corporações, institutos que cumprem uma espécie de 'responsabilidade social' das empresas. Quando furam um pouco a bolha dão vozes para movimentos sociais, por exemplo, as falas são super curtas e as críticas mais estruturais são cortadas. Já vi inúmeras vezes militantes darem entrevistas completas, aprofundando os temas em questão, e suas falas serem super editadas, extraindo apenas o conteúdo 'mais leve'. É uma falsa democracia, em que eles fingem nos dar voz, convidando para as entrevistas e usando os nomes dos movimentos, dar a impressão de que ouviram os 'dois lados', no fim das contas não divulgam as falas mais críticas e importantes (Anônimo, 2022).

Já em relação à falta de diversidade de fontes, na avaliação dos comunicadores, isso ocorre principalmente por conta da dinâmica do jornalismo nos últimos tempos, em que os profissionais não têm tempo para a produção das notícias e, por conta da pressa e da urgência na publicação (a exigência de furos de reportagens ou da publicação online em tempo real), se acomodam e mantêm sempre o contato com fontes mais fácieis, que respondem mais rápido ou aquelas que já são proativas.

Gráfico 6:

Motivos para a falta de diversidade de fontes



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Outro ponto trazido pelos comunicadores diz respeito não apenas aos veículos de comunicação, mas à própria dinâmica das OSCs, tendo em vista que muitas não possuem recursos e nem equipe de

comunicadores¹⁵, para atender às demandas da imprensa, ou porque também preferem não se posicionar.

Vejo um despreparo por parte das organizações/movimentos. Muitas vezes as organizações sociais não estão aptas a dar entrevista no tempo necessário que a indústria jornalística exige, não têm área de comunicação estruturada ou ainda preferem não dar a entrevista dependendo do viés a ser adotado pelo veículo informativo (Anônimo, 2022).

Para os comunicadores, as OSCs são ouvidas sempre em momentos considerados negativos, como catástrofes, desastres, crimes e crise, tendo em vista a atuação das organizações junto a populações vulneráveis, nas periferias e no campo da defesa de direitos, assim como em momentos factuais, que exigem uma divulgação imediata (ex: divulgação de pesquisa inédita ou um evento de repercussão nacional/internacional).

Não há, com raras exceções ou, mais uma vez, só quando se trata de veículos independentes ou especializados na temática em voga, espaço para a fala das OSCs em reflexões mais profundas e contextualizadas.

¹⁵ A pesquisa “O cenário da Comunicação no Terceiro Setor — práticas, desafios e perspectivas”, de 2020, identificou que em 50% das organizações pesquisadas (cerca de 400) a área de comunicação é composta por somente uma pessoa. 15% não têm alguém responsável e outros 15% têm uma equipe de voluntários.

Gráfico 7:

Momentos nas quais as OSCs são fontes



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Em momentos pontuais de catástrofes. Ou para se contrapor alguma ação do governo, funcionando como 'o outro lado'. Porque é a forma como a imprensa opera. Com redações cada vez mais enxutas e com menos jornalistas especializados e menos repórteres especiais, a qualidade do conteúdo fica comprometida. Assim, os ativistas são ouvidos apenas no factual, em momentos extremos, ou para compor uma voz dissonante breve, em contraposição a uma fala do governo ou a um evento muito negativo (Anônimo, 2022).

Considerações finais

Como bem destaca Castells (2009), o espaço público é o de interação social e significativa onde as ideias e os valores se formam, se transmite,

se garantem e defendem, espaço que em última instância se torna o campo de preparação para a ação e a resposta.

Por isso, ao longo da história, o controle da comunicação social pelas autoridades políticas e ideológicas e pelos ricos era fonte decisiva do poder social. Isto é o que acontece na sociedade em rede, agora mais do que nunca. (...) As redes de comunicação multimodal constituem, em conjunto, o espaço público na sociedade em rede, de tal modo que as diferentes formas de controle e manipulação das mensagens e da comunicação no espaço público estão no centro da construção do poder (Ibidem, p. 395-396).

Por isso, numa sociedade com desafios tão complexos e urgentes, é fundamental que as diferentes vozes — não apenas as que detêm o poder econômico ou político — possam se fazer presente e dar luz às ações que são desenvolvidas nos meios de comunicação. Porém, a partir das análises realizadas na pesquisa exploratória, as organizações da sociedade civil não têm tido esse espaço garantido na imprensa, o que, consequentemente, não os coloca como atores a serem validados na sua complexidade perante aos cidadãos, assim como suas causas no campo da defesa de direitos.

A partir da análise, destacam-se que, quando as OSCs têm fala, são sempre as mesmas e aquelas que detêm poder econômico, não trazendo, portanto, a diversidade de vozes e causas. Outro aspecto que vale destaque é a questão final trazida na pesquisa, que questionou como os comunicadores acreditavam que as “OSCs eram representadas pela imprensa”.

Ressaltam, mais uma vez, aspectos negativos e estereotipados, como:

No meio socioambiental é muito comum que cientistas e pesquisadores sejam tratados por ambientalistas. O termo ambientalista é de alguma forma pejorativo porque não traz credibilidade, ou seja, parece alguém que não é profissional, que não atua com dados. Lembra muito a pessoa 'paz e amor' e que 'abraça árvore' (Anônimo, 2022).

As organizações sociais, movimentos, suas/seus ativistas são vistos como fontes de informação enviesadas, que querem bagunçar (protestos). Há uma desconfiança por parte dos jornalistas (Anônimo, 2022).

Representados de modo preconceituoso e raso, e na maioria das vezes ocultados mesmo (Anônimo, 2022).

Como vozes dissonantes, como contrapontos às falas ou ações governamentais, como entidades que protestam (Anônimo, 2022).

Ao mesmo tempo que esse quadro não encorajador se apresenta, por outro ficou claro como a mídia independente e alternativa pode se apresentar como espaço oportuno para a visibilidade das OSCs e das pautas do campo da defesa de direitos socioambientais.

Avançar na disseminação das pautas socioambientais e dar visibilidade a estes atores centrais no espaço público se apresenta assim, segundo os comunicadores, uma possibilidade a passos ainda lentos, mas fundamental para a ampliação da participação da sociedade civil nas agendas da defesa de direitos e, consequentemente, na democracia do Brasil.

Referências

CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

COSTALLES, José Ortega. (1966). *A Notícia - actualidad, informacion*. Universidad de Navarra.

EDELMAN (2022). *Pesquisa Barômetro Eldeman*. <https://www.edelman.com.br/edelman-trust-barometer-2022>

GIFE. (2022). *Pesquisa Percepção de brasileiros/as sobre a sociedade civil*. <https://gife.org.br/pesquisa-revela-que-mais-da-metade-da-populacao-tem-avaliacao-positiva-de-organizacoes-da-sociedade-civil/>

GOHN, M. G. (2004). *Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais*. *Revista Saúde e Sociedade*, 13 (2). p.20-31.

IBOPE Inteligência. (2020). *Pesquisa ONGs e OSCs*. https://www.ambev.com.br/conteudo/uploads/2020/02/ONGS_E_OSCS-v1.pdf

IPEA. (2018). *Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil*. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33432&Itemid=433

IPEA (2019). *Boletim de Análise Político-Institucional*. http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/190717_bapi_20.pdf

LAGE, Nilson. (2001). *A reportagem — Teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Record.

MEDINA, Cremilda de Araújo. (1978). *Notícia: um produto à venda*. Alfa-omega.

NOSSAS CAUSAS (2019). *Pesquisa — O cenário da comunicação no terceiro setor — práticas, desafios e perspectivas* - https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/9476/1560620568NC_pesquisa_cenario_da_comunicacao.pdf

PAIVA, Raquel. (1998). *O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo*. Vozes.

PERUZZO, Cíclia. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Vozes.

KOVACH, B. & ROSENSTIEL, T. (2004). *Os Elementos do Jornalismo*. Coleção Comunicação 7. Porto Editora.

SADER, Eder. (1988). *Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Paz e Terra.

SANCHONETE, C.R.S (2009). *A midiaticização como processo de reconhecimento, legitimidade e prática social*. Emancipação. <http://dx.doi.org/10.5212/Emancipacao.v.9i2.249258>

Educomunicação socioambiental e arte: análise de publicações acadêmicas

Daniely Silva Duarte¹

Elaine Leite de Lima²

Introdução

A problemática ambiental tem-se colocado como um desafio para a sociedade contemporânea, tornando necessário pensarmos em nossa cidadania e identidade terrena (Morin, 2000).

A Educomunicação socioambiental surge no cenário brasileiro dentro do contexto das políticas públicas e apresentando-se como uma alternativa emancipatória para a promoção de práticas

¹ Pós-graduanda em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Graduada em Arte e Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande (2009), na qual desenvolveu trabalhos de extensão e artísticos. Desde 2016 é Executivo Público da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (cargo efetivo), acumulando com a função de professor eventual na E.E. Prof.^a M^a de Lourdes Aranha de Assis Pacheco em 2022. Desde 2017 é associada à ABPEducom. Link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568952957598829> e-mail: duarte.daniely@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Especialista em Gestão e Implementação de Educação a Distância - Universidade Federal Fluminense/Universidade Aberta do Brasil. Mestrado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, Design Instrucional e Inovação Tecnológica. Especialização em Educomunicação em andamento. Associada à ABPEducom e Técnica da FDE da SEDUC-SP Link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6026018031345861> e-mail: leiteelaine@gmail.com

educomunicativas, nos moldes das epistemologias do Sul (Santos, 2016; 2021).

Diante disso, o trabalho de Alves e Viana (2021) ganha relevância, por: a) mapear as políticas públicas em educação ambiental que abordam a Educomunicação no cenário nacional e b) mapear as teses e dissertações das CAPES, demonstrando a necessidade de mais estudos relacionados ao assunto. Indica, mais especificamente, a partir da análise das áreas de intervenção predominantes nas teses e dissertações da CAPES, que há apenas um trabalho abordando a área de intervenção expressão comunicativa por meio da arte, o que demonstra ser esse um tipo de abordagem que pode e deve ser melhor explorado.

Visando ampliar a discussão acadêmica no que se refere à Educomunicação, buscamos artigos e trabalhos que demonstrassem a inter-relação entre a Educomunicação Socioambiental e a área de Expressão Comunicativa por meio da Arte, acreditando tanto no potencial emancipatório de ambas quanto no fato de que elas podem ser ainda mais efetivas ao atuarem juntas.

Como base abordaremos, neste estudo, no primeiro tópico, a área de aplicabilidade da Educomunicação Socioambiental e seu alinhamento às Políticas Públicas relacionadas à Educação Ambiental e à Educomunicação, tendo como referência Alves e Viana (2021).

No segundo tópico, descreveremos sucintamente a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte, a partir de Almeida (2015), Silva (2016; 2019; 2021) e Viana (2019), como uma possibilidade de práxis decolonial, anti-hegemônica e complexa, em oposição à “inteligência cega” descrita por Morin (2000), adotando a confluência entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação (Silva, 2021).

No terceiro tópico, esboçaremos a necessidade de tecer complexidades dentro da perspectiva da epistemologia ambiental de Leff (2004) e a

visão de Morin (2000; 2011) em prol da nossa cidadania terrena, por um mundo melhor, em alinhamento com o pensamento emancipatório e decolonial das epistemologias do Sul, conforme Santos (2018 b).

Por fim, analisaremos os resumos dos periódicos da CAPES e no Google Acadêmico que citam a Educomunicação Socioambiental, verificando quais abordagens utilizam a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte, qual ou quais linguagens artísticas são utilizadas, e os resultados desses trabalhos: se apontam para a complexidade esboçada por Morin (2000; 2011) e por Leff (2004), se consideram as identidades individuais e coletivas, bem como a expressão dos indivíduos como sujeitos participativos e autônomos.

1. A Educomunicação Socioambiental

A Educomunicação Socioambiental foi definida por Costa como “conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo” (Costa, 2008, p.10). Soares (2011) dedica em seu livro um capítulo à temática ambiental, no qual há um tópico intitulado “A Educomunicação Socioambiental na educação formal”.

Tal área tem crescido e ganhado representatividade dentro do paradigma da Educomunicação, conforme aponta Alves e Viana (2021), a qual aproxima-se da área de Educação Ambiental Crítica e Emancipatória.

É importante destacar que ambas estão pautadas nos pressupostos freirianos, indo em sentido contrário à “educação bancária” e tecnicista, aproximando-se de uma educação libertária e emancipatória, respeitando as identidades individuais e coletivas, almejando a transformação social, da qual o meio ambiente insere-se numa perspectiva mais ampla, levando em conta o contexto sociocultural.

Além disso, é importante frisar que esta nova interface surge dentro das políticas públicas de Educação Ambiental Nacional. Assim, em alguns textos, surge o termo específico “Educomunicação Socioambiental”, enquanto em outros, apenas o termo “Educomunicação”, como demonstra a síntese da tabela abaixo:

Tabela 1:

Termo “Educomunicação Socioambiental” e “Educomunicação” nos Programas / Diretrizes

Programas/ Diretrizes		
Documentos	Termo utilizado	Forma de apresentação
Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA		
Brasil-MMA-MEC (2014; 2005)	Educomunicação Socioambiental	Destaca a criação da Rede de Educomunicação Socioambiental, em 2004, durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental
Programa de Educomunicação Socioambiental		
Brasil-MMA (2008); Brasil-OGPN (2005)	Educomunicação Socioambiental	Apresentada como política integrada de comunicação ambiental no âmbito do ProNEA, na linha de ação “Comunicação para a educação ambiental”
Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas		
Lopes, Melo e Barbosa (2012); Mello e Trajber (2007)	Educomunicação	Apresentada como estratégia para a democratização da comunicação, envolvendo a produção comunicativa no ensino formal e; como possibilidade de contribuição para a construção de relações entre os sujeitos e com o meio ambiente
Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação - ENCEA		
Brasil-MMA-ICMBio (2011)	Educomunicação Socioambiental	Apresentada como estratégia para o estímulo à prática de comunicação participativa e coletiva com foco educativo na gestão ambiental, em especial de unidades de conservação

Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar - PEAAF		
Brasil-MMA (2015)	Educomunicação	Apresentada como estratégia pedagógica voltada à democratização do acesso aos meios de comunicação e à informação
Resolução Conselho Nacional do Meio Ambiente nº 422		
Brasil-CONAMA (2010)	Educomunicação	Apresentada como diretriz para a abordagem de campanhas, projetos e ações de comunicação e educação ambiental, visando a gestão e difusão de conhecimentos que considerem e valorizem as diferentes experiências e realidades socioambientais brasileiras
Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02		
Brasil-CNE (2012)	Educomunicação	Apresentada como estratégia para o estímulo ao uso de recursos tecnológicos na aprendizagem e de diferentes linguagens para a produção e socialização de ações e experiências coletivas no âmbito do planejamento curricular e da gestão das instituições de ensino

Fonte: Alves; Viana, 2021, p. 115

É visível a influência das Políticas Públicas Nacionais de Educação Ambiental nos Estados que a possuem, das quais seis delas fazem referência à Educomunicação Ambiental (AL; ES); Educomunicação Socioambiental (BA; PR); Educomunicação (SP), sendo que não localizamos a Legislação de Sergipe para determinar se faz referência à Educomunicação apenas.

Tabela 2:

Políticas Públicas Nacionais de Educação Ambiental nos Estados

Estado	Documento	Ano	Educomunicação
ACRE	-	-	-
ALAGOAS	Lei Estadual 7.804	2016	SIM
AMAPÁ	Lei Estadual 1.295	2009	NÃO
AMAZONAS	Lei Estadual 3.222	2008	NÃO
BAHIA	Lei Estadual 12.056	2011	SIM
CEARÁ	Lei Estadual 14.892	2011	NÃO
DISTRITO FEDERAL	Lei Estadual 3.833	2006	NÃO
ESPÍRITO SANTO	Lei Estadual 9.295	2009	SIM
GOIÁS	Lei Estadual 16.586	2009	NÃO
MARANHÃO	Lei Estadual 9.279	2010	NÃO
MATO GROSSO	Lei Estadual 7.888	2003	NÃO
MATO GROSSO DO SUL	-	-	-
MINAS GERAIS	Lei Estadual 15.441	2005	NÃO
PARÁ	-	-	-
PARAÍBA	Lei Estadual 7.718	2005	NÃO
PARANÁ	Lei Estadual 17.505	2013	SIM
PERNAMBUCO	-	-	-
PIAUÍ	Lei Estadual 6.565	2014	NÃO
RIO DE JANEIRO	Lei Estadual 7.973	2018	NÃO
RIO GRANDE DO NORTE	-	-	-
RIO GRANDE DO SUL	Lei Estadual 11.730	2002	NÃO
RONDÔNIA	-	-	-
RORAIMA	Lei Estadual 445	2004	NÃO

SANTA CATARINA	Lei Estadual 13.558	2005	NÃO
SÃO PAULO	Lei Estadual 12.780	2007	SIM
SERGIPE	Lei Estadual 6.882	2010	SIM
TOCANTINS	Lei Estadual 1.374	2003	NÃO

Fonte: Adaptada e atualizada a partir de Alves; Viana, 2021, p. 117

Diante disso, não há como negar a importância da Educomunicação socioambiental para as políticas públicas de educação ambiental nacional, ecoando também nos Estados supramencionados acima. Passemos agora ao próximo tópico que sintetiza a área de intervenção educ comunicativa Expressão Comunicativa por meio da Arte.

2. A expressão comunicativa por meio da arte

Configura-se como uma das sete áreas de intervenção presentes na Educomunicação, conforme quadro abaixo, extraído do livro de Almeida (2015, p. 15):

Tabela 3:

Sete Áreas de Intervenção Presentes na Educomunicação

CAMPO FUNDANTE	Media studies	Educação	Artes	Comunicação Social	Educação	Educomunicação	Administração/ Comunicação Social
ÁREAS	Educação para a comunicação	Pedagogia da comunicação	Expressão pelas artes	Produção midiática	Mediação tecnológica na educação	Epistemologia da educação	Gestão da comunicação
FOCO PRINCIPAL	Capacitar os participantes para a prática da comunicação dialógica, usando - ou não - as tecnologias.	Usar recursos da comunicação para facilitar a construção de conhecimento.	Dialogar, usando as linguagens artísticas.	Produzir conteúdo midiático com intencionalidade educativa.	Inserir as tecnologias na educação.	Estudar a educação.	Implantar e otimizar fluxos de comunicação em ecossistemas comunicativos
	Educação para a comunicação.	Educação pela comunicação.	Comunicação pela emoção.	Comunicação de valores e conceitos, usando produtos midiáticos.	Educação a distância, comunicação mediada por tecnologia.	Divulgação, pesquisa, estudo sobre a educação.	Diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de ecossistemas comunicativos
VALORES	Igualdade de acesso, relação dialógica horizontalizada entre todos os envolvidos, com tomadas de decisão participativa.						

Fonte: Almeida, 2015, p. 15

Ressalta-se que Almeida indica, como o foco do campo fundante Artes, “dialogar usando as linguagens artísticas”, bem como à “comunicação pela emoção”. Outra contribuição importante da área se dá com os trabalhos defendidos por Silva (2016; 2021). Aqui vamos nos focar no artigo publicado juntamente com Viana (2019), no qual definem o conceito da seguinte maneira:

A área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte visa a reflexão, à expressão e à produção na práxis educacional, conectadas com o âmbito da estesia na busca por experiências estéticas, completas e transformadoras. Entende-se que o sensível e o emocional são tão importantes quanto o racional enquanto formas de conhecimento e,

justamente por trabalhar em camadas do conhecimento diferentes do racional, essa área permite processos de criar, expressar e experienciar qualitativamente mais profundos (Silva; Viana, 2019, p. 17).

Esta perspectiva de incluir o emocional e o sensível alinha-se com ideias de Morin (2000; 2011), bem como de Leff (2004), para os quais é importante ir além do racionalismo, considerando a complexidade humana, cultural e social, em oposição à simplificação que mutila e limita novas possibilidades.

Nas palavras de Morin (2000, p. 43):

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidirecional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou de visão a longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

Para combater tal “inteligência cega”, dentro do contexto da Expressão Comunicativa por Meio da Arte, adotamos a visão de Silva (2021, p. 279), na qual coloca como possibilidade de práxis a confluência entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2021, p. 279) e a Educomunicação:

Em um mundo no qual há muito tempo conhecimentos sofrem epistemicídios, histórias são

apagadas e falas são silenciadas, uma confluência entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação, só se faz comprometida com uma ação libertadora se faz essencial para construção de novas formas de agir e ser no mundo, e aqui entendemos que a Arte, a Educação e a Comunicação como aliadas, em um ler, fazer e contextualizar engajados na produção de relações dialógicas e mais dialógicos ecossistemas educacionais. Obviamente sem se isolar de outras formas de estar no mundo, como dos âmbitos econômico e político, entre outras áreas, mas que ao promovermos a valorização de uma diversidade de narrativas, estamos promovendo a valorização e a construção de referências identitárias, e, portanto, maior equidade. Hoje não é esse o modelo que temos, mas é o modelo que eu desejo e busco colocar em prática no o mundo.

Portanto, tal perspectiva já se demonstra complexa em seus pressupostos libertários e emancipatórios, mas também na relação dessas trans áreas, num modelo que se mostra possível apesar de utópico. Sendo assim, passemos ao tópico seguinte, a fim de refletir um pouco na complexidade que almejamos.

3. Tecendo complexidades

Partindo de Morin (2000), entendemos que tanto a Educomunicação quanto a área da educação ambiental se mantém dentro da complexidade do que significa “ser humano”, defendendo o ensino da complexidade do homem como cidadão da Terra:

uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e dá muita rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas,

sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra...
(Ibidem, p. 61).

Para tanto, é necessário pensar que o ser humano também carrega a sua complexidade, não devendo-se limitar apenas ao aspecto racional, afinal: “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius)” (Morin, 2000, p. 58)

Além disso, ao defender o paradigma complexo, em oposição ao simplificador de Descartes, Morin (2011, p. 77) afirma que “o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas, disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e implicação”.

Assim, vemos a necessidade de trabalhar contrapondo o este pensamento simplificador e reducionista, tendo em vista que:

O princípio da redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção (Morin, 2000, p.42).

Em consonância com o pensamento de Morin contrário à redução por ocultar “o imprevisto, o novo e a invenção”, especificamente relacionado ao futuro sustentável, Leff (2004, p. 125) afirma que:

A construção de um futuro sustentável, como um devir guiado por uma racionalidade ambiental, desencadeia as potencialidades do real, a produtividade ecológica da natureza e a fertilidade da vida, através da criatividade cultural e do diálogo de

saberes. É um futuro gerado por aquilo que é, mas também pelo ser que desconhecemos, pela abertura do ser para aquilo que está além da produtividade da natureza e da sociedade instaurada (do mundo objetivado e coisificado impulsionado pela economia e pela tecnologia da racionalidade hegemônica dominante); do que está na potência do ser e que não podemos dominar nem conhecer; do que está além do ser e do que existe “de outro modo de ser”. É a abertura para a complexidade ambiental e para um diálogo entre seres culturais que incorporam conhecimentos, sabedorias e sentidos que se expressam em identidades e práticas na resignificação do mundo.

Assim, somando-se à Morin, o pensamento de Leff (2004), relaciona-se à epistemologia ambiental, dentro dessa perspectiva complexa, na qual “o todo é mais que a soma das partes”, é preciso pensar sobre as práticas que refletem esses princípios, tais como estes que trabalham a inter-relação da Educomunicação socioambiental com a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte.

Portanto, entendemos que o paradigma da complexidade, deve explorar a transversalidade para a promoção de uma sociedade mais sustentável, justa e responsável, alinhando-se aos moldes das epistemologias do Sul, que “referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos os grupos sociais que tem sido sistematicamente vítimas de injustiça, opressão e destruição causados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2018, p. 19).

É por acreditar nesta convergência que buscamos alternativas que trabalham por essa via inclusiva nesta interface dentro da Educomunicação Socioambiental, e, enxergamos essa possibilidade de potencialização ao unir em sua práxis a Expressão Comunicativa por meio da Arte.

Daí a necessidade de analisar os trabalhos que abordam essa relação, como na análise dos artigos que veremos a seguir.

4. Trabalhos analisados

No levantamento feito nos meses de julho e agosto de 2022, com o descritor “Educomunicação socioambiental”, nos periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, encontramos e selecionamos os trabalhos discriminados na tabela abaixo, nos quais procuramos: a) se há o uso da Arte e b) como e qual(s) linguagem(s) artística(s) é(são) utilizada(s), cujo resultado trouxe trabalhos publicados entre 2005 e 2021.

Tabela 4:

Levantamento nos Periódicos da CAPES e Google Acadêmico

Título	Se utiliza Arte	Qual(s) linguagem(s) artística(s)
<i>A Educomunicação e as conexões em uma escola da periferia</i>	X	Fotografia e Audiovisual
<i>Aproximações conceituais entre Educomunicação, governança e capital comunicacional na construção da cidadania ambiental</i>		
<i>Conflitos hídricos e Educomunicação socioambiental: contribuições das metodologias participativas</i>		
<i>Educomunicação Socioambiental como estratégia pedagógica no ensino infantil</i>	X	Audiovisual
<i>Educomunicação socioambiental: produção de peças educacionais como metodologia de ensino para a educação ambiental</i>	X	“Peças educacionais”,
<i>Educomunicação Socioambiental: cidade e escola</i>		
<i>Peças educacionais socioambientais: experiência de um processo de formação continuada em educação ambiental</i>	X	“Peças educacionais”

<i>Novos Espaços de Participação Social no Contexto do Desenvolvimento Sustentável - as Contribuições da Educomunicação</i>		
<i>Letras e Rimas Quilombolas: Educomunicação Socioambiental em Versos de Resistência</i>	X	Poesia, Fotografia, Audiovisual
<i>Análise da contribuição do processo de elaboração de documentários socioambientais na formação de gestores ambientais</i>	X	Audiovisual
<i>Avaliação de uma prática de educação ambiental desenvolvida por meio das diretrizes pedagógicas de Paulo Freire e da Educomunicação</i>	X	Audiovisual
<i>A importância do educador ambiental em tempos de pandemia: uma perspectiva social e para a sustentabilidade</i>		
<i>A visibilidade de desastres ecológicos no século XXI: revisitando o issue-attention cycle de Downs</i>		
<i>Educação ambiental como política pública</i>		
<i>Avaliação do potencial didático de documentários ambientais na Educação Básica</i>	X	Audiovisual
<i>Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos</i>		
<i>“Imagina, eu me vi na televisão da minha sala!” A produção audiovisual e o empoderamento dos sujeitos do campo</i>	X	Audiovisual
<i>Educomunicação para arborização urbana na Bacia Tietê - Jacaré</i>		
<i>Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental em alumnos de primaria</i>		
<i>Tecnologia Social e Cultura Digital</i>		
<i>Políticas de desenvolvimento territorial no Brasil: o caso do Vale do Ribeira</i>		

Fonte: Elaborada pelas autoras

A partir da amostra de 21 artigos selecionada por meio de uma abordagem qualitativa (Lakatos; Marconi, 2002) e análise de conteúdo (Bardin, 1977), observamos que em 9 (nove) há alguma relação com alguma linguagem artística, sendo predominante a linguagem audiovisual, que aparece em 7 (sete) trabalhos. Assim, a Expressão Comunicativa por meio da Arte mantém representatividade em aproximadamente 43% das práticas de Educomunicação Socioambiental retratadas nos artigos, conforme representamos no gráfico abaixo:

Figura 1:

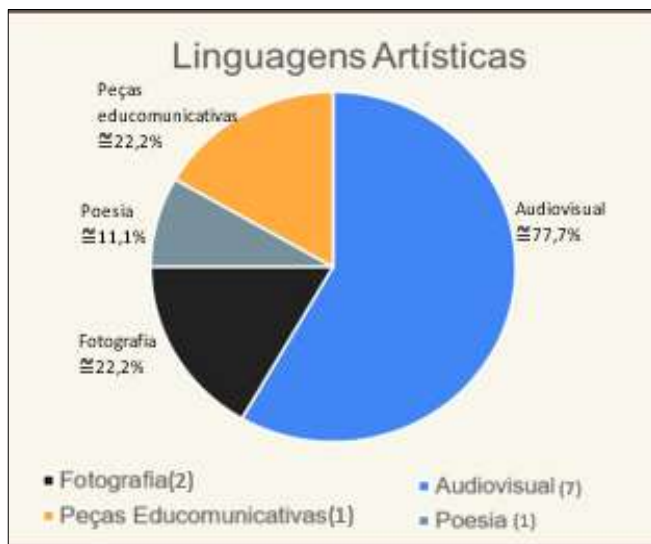
Artigos Analisados



Fonte: Elaborada pelas autoras

Dando prosseguimento, analisamos quais as Linguagens Artísticas utilizadas nos nove trabalhos, as quais resumem-se na representação gráfica a seguir:

Figura 2:
Linguagens Artísticas



Fonte: Elaborada pelas autoras

Observação: Como há trabalhos que consideram mais de uma linguagem, a soma é maior do que 100%.

É importante esclarecer que o termo “peças educacionais” foi definido pelos autores dos artigos, os quais relacionam-no as estratégias midiáticas, tais como “a rádio escola e comunitária, blogs, jornal mural, páginas em redes sociais como Facebook, Instagram, entre outras possibilidades” (Moreira; Moser, 2020, p. 5), sendo que as peças educacionais utilizadas no trabalho foram: Vídeo *Stop Motion*; História em Quadrinhos; Cartazes; *Blog*, Perfil no Instagram e no Folder; Varal de fotografias e Documentários (Moreira; Moser, 2020, p. 7),

sendo que no artigo de França (*et al.* 2019), a peça educ comunicativa escolhida foi o Folder.

A nosso ver, no geral, as peças educ comunicativas relacionam-se além das mídias, às Artes Visuais e/ou Audiovisuais, por este motivo os dois artigos que abordam tal termo foram incluídos nesta amostragem. Logo, tornou-se necessário analisar se as identidades individuais e coletivas dos sujeitos participantes de projetos de intervenção que utilizam-se tanto da Expressão Comunicativa por Meio da Arte quanto da Educomunicação Socioambiental vem sendo potencializadas. Assim, analisamos os artigos escolhidos, verificando se as intervenções realizadas fortalecem as identidades individuais e/ou coletivas, cujo resultado encontra-se na tabela abaixo:

Tabela 5:

Análise dos Artigos que fortalecem as identidades individuais e/ou coletivas

Título	Se fortalece Identidades Individuais e/ou Coletivas
<i>A educ comunicação e as conexões em uma escola da periferia</i>	X
<i>Educomunicação Socioambiental como estratégia pedagógica no ensino infantil</i>	X
<i>Educomunicação socioambiental: produção de peças educ comunicativas como metodologia de ensino para a educação ambiental</i>	X
<i>Peças educ comunicativas socioambientais: experiência de um processo de formação continuada em educação ambiental</i>	X
<i>Letras e Rimas Quilombolas: Educomunicação Socioambiental em Versos de Resistência</i>	X
<i>Análise da contribuição do processo de elaboração de documentários socioambientais na formação de gestores ambientais</i>	X
<i>Avaliação de uma prática de educação ambiental desenvolvida por meio das diretrizes pedagógicas de Paulo Freire e da educ comunicação</i>	X
<i>Avaliação do potencial didático de documentários ambientais na Educação Básica</i>	X
<i>"Imagina, eu me vi na televisão da minha sala!" A produção audiovisual e o empoderamento dos sujeitos do campo</i>	X

Fonte: Elaborada pelas autoras

Portanto, ao verificar que as identidades individuais e/ou coletivas vêm sendo potencializadas por meio da inter-relação entre a Educomunicação Socioambiental e a Expressão Comunicativa por meio da Arte, podemos afirmar conforme Silva (2021, p.278):

Dessa forma, a pessoa oprimida, ou condenada, quando se torna autora de sua vida, de seus processos e escolhas, tendo acesso aos meios de produção artística e comunicativa, permite a expressão e experiência também coletivas, estabelecendo assim, ecossistemas comunicativos mais significativos e efetivos. Como comunicadora e criadora, assume o processo de sua autoconstrução como sujeito, bem como o apoio à construção de outras subjetividades.

É este tipo de transformação que almejamos para a defesa ambiental, a qual alinha-se tanto ao paradigma da complexidade, à Educomunicação e às epistemologias do Sul, numa perspectiva emancipatória, decolonial e anti-hegemônica.

Considerações finais

É necessário pensar em nossa identidade terrena, como defende Morin (2000; 2011), pensando na complexidade humana, e na epistemologia ambiental (Leff, 2004), de modo a fortalecer as identidades individuais e coletivas.

Assim, pensamos que a Educomunicação Socioambiental alinhada à Expressão Comunicativa por meio da Arte pode potencializar esse processo. Diante disso, ao analisar os artigos que trabalham nessa interface, verificamos que esta é uma abordagem promissora, mas que carece de novos estudos e práticas. Eis o desafio.

Referências

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. *As áreas de intervenção educacionais*. Campina Grande: [s.n.], 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653029/mod_resource/content/1/As%20%C3%A1reas%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20LIGIA.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

ALVES, B. T.; VIANA, C. E. Interface entre Educomunicação e Educação Ambiental nas políticas públicas e em teses e dissertações brasileiras. In: COSTA, Rafael Nogueira *et al.* *Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens*. Macaé: Editora NUPEM, 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONFADINI, K. E. C. G.; BORIM, D.; ROCHA, M. B. Educomunicação em práticas educativas de Educação Ambiental: o uso de documentários na educação básica. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v.9, n.1, 2016.

BRITO, M. C. R.; SENRA, R. E. F.; LUIZ, T. C. A Educomunicação e as conexões em uma escola da periferia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, p.1-7, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/MR/Downloads/20674-Article-250363-1-10-20210926%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/MR/Downloads/20674-Article-250363-1-10-20210926%20(3).pdf). Acesso em: 08 dez. 2022.

DE FREITAS, J. V.; FERREIRA, F. N. Educomunicação Socioambiental como estratégia pedagógica no Ensino Infantil. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 54–72, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1449. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1449>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FRANÇA, E.; KATAOKA, A. M.; SURIANI-AFFONSO, A. L.; CRISOSTIMO, A. L. Educomunicação socioambiental: produção de peças educacionais como metodologia de ensino para a educação ambiental. *Práxis*, v. 11, n. 21, p. 9-20, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1270>. Acesso em: 09 jul. 2022.

LEFF, E. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LOPES, E. A.; BIZERRIL, M. X. A. "Imagina, eu me vi na televisão da minha sala!" A produção audiovisual e o empoderamento dos sujeitos do campo. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 40, p. 64-91, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n40/2238-1279-reeduc-15-40-05.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LUIZ, T. C.; SATO, M. Letras e Rimas Quilombolas: Educomunicação Socioambiental em Versos de Resistência. *Ensino, Saúde e Ambiente* – v. 14 n. esp.: Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 487-511, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/50729>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MARTINS JÚNIOR, E.; BIZERRIL, M. X. A. Avaliação de uma prática de educação ambiental desenvolvida por meio das diretrizes pedagógicas de Paulo Freire e da Educomunicação. *Revista Iberoamericana de Educación/Educação*, v. 60, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1338/2416>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

MOSER, A. S.; MOREIRA, A. L. O. R. Peças educacionais socioambientais: experiência de um processo de formação continuada em educação ambiental. *ACTIO: docência em ciências*, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/11624/7614>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ROCHA, M.B.; FREIRE, E. Análise da contribuição do processo de elaboração de documentários socioambientais na formação de gestores ambientais. *Práxis*, v. 10, n. 19, p. 69-77, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/776>. Acesso em: 09 out. 2022.

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p20-30. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2018.

SILVA, M. *A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, M. V.; VIANA, C. E. Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 7-19, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i1p7-19. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144685>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, M. *Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma artEducomunicação decolonial*. 2021. Tese (Doutorado) —

Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

O menino do rio e a sereia: conto infantil produzido com inspiração em Educomunicação

Elis Rejane Santana da Silva¹

Introdução

O objetivo central deste trabalho é apresentar uma proposta de ação educ comunicativa, desenvolvida no componente curricular Comunicação e Educação, no 2º semestre de 2020, para a turma do curso de Pedagogia, matriculada no referido semestre, no qual a Universidade do Estado da Bahia — UNEB, desenvolvia suas atividades acadêmicas de forma totalmente remota.

A implementação de uma ação educ comunicativa de forma presencial, considerando os princípios que permeiam sua *práxis*, é em si um desafio, pois requer sobretudo de tempo.

Além disso, esses princípios devem garantir pressupostos de uma prática dialógica, portanto uma prática que propõe alteridade, que desenvolva a conscientização social, a integração social, práticas de cidadania, no sentido de criar relações colaborativas entre sociedade e indivíduo, na efetiva produção de processos educativos como espaço público. Diante disto, essas práticas devem garantir aprendizados como

¹Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB do DCH III Juazeiro/BA. Associada da ABPEducom. Doutora em Ciências pela ECA - USP. E-mail elissseco@gmail.com. erssilva@uneb.br.

processo coletivo de planejamento a partir de ações que democratize os meios de comunicação.

Diante desses pressupostos e, no caso específico da prática em Educomunicação desenvolvida, destacamos que foi ainda mais desafiadora, pois foi realizada de forma remota, todavia, pautada na construção de uma proposta pedagógica alinhada com tais princípios e, onde os/as estudantes estiveram fortemente comprometidos com os fundamentos éticos, assumindo a comunicação como linguagem e instrumento transformador da sociedade desigual.

Portanto, nossa proposta pedagógica esteve todo tempo atravessada pela tecnologia, considerando o pensamento de Martín-Barbero (2014, p. 128) “Hoje em dia, a tecnologia já não é pontual, ela nos atravessa de ponta a ponta tanto espacial como temporalmente”, entretanto, com o olhar crítico dos multimeios.

Com esse pensamento, e munidos dos referenciais para a educação libertadora, fornecendo os subsídios da constituição de uma investigação que necessitava ser feita a partir do pensamento “do outro”, uma vez que o conto infantil deveria ter a realidade sociocultural local, fundada em elementos de reciprocidade, visto que:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum, uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser (Freire, 1982, p. 118).

Os usos das tecnologias se deram para além do aparato mecanicista, na compreensão de como essa tecnologia poderia respaldar a prática cujo centro está a criança, oriunda dos cenários socioculturais do vale do São Francisco, conforme vemos bem pontuado por Paulo Freire (1985, p. 46), ao afirmar que “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”, amparados nos princípios de Educomunicação e com o entendimento de uma prática, “para além dos meios, mas não sem eles” (Baccega, 2008, p. 3).

Nesta atmosfera, o componente curricular Comunicação e Educação, com a turma do 3º período vespertino, se estruturou a partir das relações entre os campos: Comunicação e Educação, sobremaneira aos temas que foram perpassados por um aspecto ao qual a sociedade mundial viveu naquele momento: os efeitos da Pandemia do SARS-CoV-2.

Partimos do princípio, que embora as atividades acadêmicas seguissem de forma remota, não deveríamos discorrer nos dois campos e suas relações, sem percorrer os itinerários aos quais sofreram reformulações em decorrência da Pandemia.

O desenho pedagógico do componente iniciou tentando compreender os aspectos do momento histórico que estávamos vivendo no mundo e, sua implicação na vida e na educação, mediante textos, artigos, notícias sobre a Pandemia do SARS-CoV-2, muitos destes, diante da atualidade, foram provenientes de revistas e outras fontes, dado ao frescor do debate, dentre outros materiais midiáticos. A todo tempo estávamos no discurso dos efeitos desta cena, inclusive brasileira, das repercussões para a comunicação e educação, de forma global e local.

O contexto sociocultural de nosso entorno também nos motivou no decurso do componente. A partir desse cenário, e em decorrência das relações entre Comunicação e Educação e da interface Educomunicação, fomos sistematizando nossa linha de pensamento, tendo o diálogo como base para a construção epistemológica da ação, visto que:

A textura dialógica se encontra tanto na textura do símbolo como na constituição da subjetividade: o eu, só se torna real na reciprocidade da Interlocução. Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de

si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro (Martín-Barbero, 2014, p.33).

Os aspectos norteadores de práticas em Educomunicação, bem como aspectos conceituais, foram parte importante para trazer luz à *práxis* a se desenvolver, tomando como base os estudos de Soares (2000, p.1), ao afirmar que:

(...) a Educomunicação define-se como um conjunto de ações destinadas a: integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos.

Neste sentido, ao produzir um conto infantil, não poderíamos deixar o público a qual a obra se destinaria, de fora dessa produção. Foi aí que ousamos realizar pesquisa com crianças da comunidade — considerando os protocolos sanitários, sobremodo de distanciamento social e com o consentimento de pais e responsáveis. A maioria dessas crianças eram familiares, o que facilitou a investigação, cujo objetivo principal foi compreender como as crianças estariam se comportando em relação ao ensino remoto.

Vale dizer que a pesquisa se deu no âmbito de estudantes provenientes do ensino infantil e fundamental 1 da escola pública e particular. Deste modo, compreendemos a partir de Hoffman (1999, p. 43) que:

(...) vários projetos podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer.

Ademais, a criança deve ter espaço de voz e escuta em projetos desenvolvidos para atingir, em termos de recepção, esse universo. É importante ressaltar que os dados da pesquisa foram discutidos em momento síncrono, e nos deu muitas pistas sobre o que se passava ali no

“chão da escola”, muito embora esse chão, tenha se transferido para o ciberespaço.

A essa altura, a Educomunicação já estava em processo, cujo tema que estava emergindo diante da pesquisa com as crianças matriculadas em instituições de ensino infantil e fundamental 1 e, dos interesses da turma, estava entre o “mundo atual” e o “contexto local”.

Neste sentido, uma inquietação deu o *start* para a construção da produção, julgamos essa atividade em curso como uma experiência em Educomunicação de um livro digital, ao considerar que a maioria das crianças pesquisadas, conhecem o modelo de mediação tecnológica (celulares, computadores e seus produtos), entretanto, desconheciam elementos constitutivos do contexto local e socioambientais, no que Citelli (2020, p.24) nos recomenda:

Na escola, nem sempre a extensão da vida cotidiana e reconhecimento as mudanças que marcam a realidade, nomeadamente em tempos de aceleração tecnológica, conhecem adequado tratamento. Embora a afirmativa pareça genérica, ela nos permite vislumbrar a presença, em nossa educação formal, de um componente responsável por travar determinados procedimentos ou compelir o conjunto a funcionar em sentido contrário ao que nos soaria óbvio face aos parâmetros educativos mais ajustados aos requisitos da contemporaneidade. O descuido com o meio ambiente representa uma das marcas desse motor reverso ao qual nos referimos. Daí um dos motivos para o possível trabalho de a educação referente ao ecossistema revestir-se, em vários momentos, de perspectiva simplificadora, pois, focada em atingir atitudes individuais, esmaece os valores sociais abrangentes e a mobilização dos comportamentos coletivos.

Assim sendo, enquanto universidade pública de formação de professores/as, devemos nos ocupar com a pauta das questões socioambientais, no sentido de desenvolver ações que impactem

positivamente a comunidade externa em favor do nosso ambiente circundante. Disso, emerge o tema: *O menino do rio e a sereia*, cujo objetivo foi criar um conto infantil, no qual, as bases estariam vinculadas a própria cidade (Juazeiro — BA), ao rio São Francisco e sua importância, além das esculturas públicas, aqui a ênfase na *sereia*.

Ouvir as crianças daria a tônica de como escrever o conto com um grau de “realismo” e, também, por se conceber, às bases dos princípios de Educomunicação, que todo o ecossistema deverá produzir linhas de interesses, que possam convergir de forma interdisciplinar, para a garantia de aprendizagens mútuas, uma vez que:

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias — desde o cartão que substitui ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes avenidas da Internet — com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os jovens. [...] Uma segunda dinâmica, que faz parte desse novo ecossistema no qual vivemos, e que é a dinâmica da comunicação, liga-se ao âmbito dos grandes meios, ultrapassando os, porém. Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimento múltiplos, não-centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (Martín-Barbero, 2000, p. 54).

Portanto, uma inventividade que superasse o modelo tradicional de ensino-aprendizagem a partir de um processo democrático de decisões, no sentido de construir um produto que falasse dos interesses do grupo, garantisse a autonomia, o protagonismo juvenil, no desenvolvimento, aprendizagens e que pudessem servir como forma de reivindicação de processos dinâmicos de fortalecimento da cidadania e da cultura local, no desenvolvimento de uma prática educ comunicativa que:

(...) caracteriza-se, contudo, não como professores, mas como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas, preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. Denota-se uma preocupação com a democratização do acesso à informação, utilizando-se a atuação profissional como meio para a formação de valores solidários e democráticos, para a transformação do ambiente em que vivem (Soares, 2000, p.4).

A partir deste ponto, uma segunda pesquisa foi realizada, desta vez com o objetivo de compreender se havia conhecimento das crianças sobre os contextos locais. Os dados e resultados da pesquisa, mostraram que a maioria das crianças não tinha a noção da importância do rio, tampouco do papel de preservá-lo. A maioria, também, nunca notou a presença da escultura da *sereia*, no rio São Francisco. A partir das análises dos dados e da discussão dos mesmos, o desenho do livro infantil estava se construindo a partir das informações fornecidas pelas crianças: existe um mundo natural e regional fora das telas, um tanto desconhecido. Citelli (2020, p.25, *apud* 2004) destaca que:

O nosso ensino formal, em suas atuais condições, autoriza que pensemos na existência de um hiato entre a comunicação ambiental circulante nas salas de aula e a iniciativa dos sujeitos no plano extraescolar — leia-se: o entorno, o bairro, o distrito, o município. Tal entendimento faculta-nos abarcar de maneira crítica as mediações erigidas e ativas na escola quanto ao estudo, reflexão, percepção do meio ambiente urbano e seus nexos com a realidade abrangente.

Desse modo, é necessário integrar ao currículo formal, conteúdos teórico-práticos de abordagem multidisciplinar, para dar acesso às discussões socioambientais, cuja participação de crianças se torna fundamental, pois o planeta é a sua mais importante herança.

Vale dizer que a turma do 3º período, extremamente empenhada, buscou inserir no conto, elementos de preservação ao meio ambiente, bem como, outras discussões como, por exemplo, a inserção de um personagem na trama, uma garota cadeirante, que encontrou na sereia, particularidades nunca antes imagináveis, ambas não podiam andar.

É fato que “seres encantados”, super-heróis, animais mitológicos como o pônei, cavalos voadores, dentre outros personagens, permeiam o universo de fantasias das crianças, a relação criada entre um menino ribeirinho do rio São Francisco é um ser encantado dotado de superpoderes, trouxe a experiência de “vivenciar” tais relações muito mais próximas de seu cotidiano, como nunca se pode imaginar. Abaixo, páginas do *e-book*, onde aparece um dos personagens principais da trama: O menino do rio.

Figura 1 e 2:

Capa e contracapa do *E-book* “O menino do rio e a sereia”



Fonte: E-book “O menino do rio e a sereia”

Ressaltamos que, o livro em forma de *e-book*, foi inteiramente produzido pela turma, a partir das pesquisas e estudos realizados, inclusive dos aspectos culturais da cidade de Juazeiro/BA.

Foi organizado na perspectiva de grupos de trabalho: pesquisa; roteiro; ilustração, formatação, com a mediação da docente. Adicionalmente, houve a interlocução entre grupos, garantindo um produto, ao mesmo tempo, artesanal (ilustrações feitas à mão, com base na pesquisa, outras em pesquisa na internet). Dessa forma, podemos afirmar que a metodologia de trabalho esteve em coerência com o que nos aponta Soares (2000, p.2):

Dentre os ‘valores educativos’ que dão suporte às ‘articulações’ exercidas pelo profissional do novo campo, destacam-se: a opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças; a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, a alimentação de projetos voltados para a transformação social. Um grande número de respostas ao questionário aponta, por fim, como expectativa de resultado, a formação para a cidadania e para ética profissional, objetivando a educação do cidadão global.

Desta construção coletiva, com a compreensão dos aspectos que permeiam os conteúdos diretos e inspiradores, com o conhecimento dos interesses das crianças, em uma dinâmica dialógica, dialética e democrática, foi se constituindo o conto que passaremos a apresentar em linhas gerais.

Figuras 3 e 4:

Páginas do E-book “*O menino do rio e a sereia*”



Fonte: E-book “*O menino do rio e a sereia*”

O conto parte da apresentação de uma família de pescadores ribeirinhos do Vale do São Francisco, composta pelos processos de miscigenação cultural. Uma família de pai, mãe e duas crianças, sendo uma delas uma menina preta e cadeirante. A ideia da turma foi criar personagens, nas quais as crianças que vivem nesta região, pudessem se sentir representadas.

O conto tem como cenário a cidade de Juazeiro na Bahia, margeada pelo Rio São Francisco que divide os dois estados, Bahia e Pernambuco, nele duas esculturas de arte produzidas dentro do rio: o *Nego D'água e a Sereia*, seres pertencentes ao imaginário coletivo, que marca a presença dos arquétipos da ancestralidade e do misticismo de homens e mulheres do sertão.

Ressaltamos que a sereia preta idealizada pelos/as estudantes foi produzida antes mesmo da sereia preta do filme, portanto, não se tratou de uma cópia de uma estratégia bem sucedida do cinema, como podemos observar nas imagens abaixo.

Figuras 5 e 6:

Páginas do E-book “O menino do rio e a sereia”



Fonte: E-book O menino do rio e a sereia

A intenção da turma foi chamar a atenção para questões que envolvessem processos identitários e de inclusão, tanto do ponto de vista de apresentar o tema às crianças, bem como, para estimular o desenvolvimento de políticas públicas. Assim sendo, corroboramos com Carvalho e Araújo (1998, p.44) ao dizer:

Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças. “[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

Ressaltamos o reconhecimento e a importância de trazer essa discussão para um livro de conto infantil, no sentido de propiciar que esses debates surjam desde a infância e garantam processos de

aprendizagem e de valores aos respectivos temas, no sentido de dirimir preconceitos aos/às crianças com especificidades, no exercício de uma prática educativa transformadora da sociedade, para atender as especificidades de todos os sujeitos pois:

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas “aprendendo” o conhecimento (Gadotti, 1992, p. 70).

O enredo se desenvolve em uma narrativa entre irmãos, cujos elementos de discussão vão desde aspectos ecológicos aos da dificuldade de locomoção pela cidade nos ambientes públicos de Juazeiro — BA, por uma menina cadeirante. O texto foi construído com terminologias do repertório coloquial local/regional. Nota-se que as crianças têm o seu nome de escolha dos/as leitores/as, para incidir ainda mais nos aspectos de representatividade e interatividade. Conforme Abramovich, (1995, p.17):

(...) é através de uma história, que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula(...).

O ápice do conto se dá no encontro entre as crianças com a sereia. Ela aparece não como um ser mitológico, mas como um ser com dificuldades especiais e de cor preta, criando aí uma relação de semelhança com a menina cadeirante.

Figuras 7 e 8:

Páginas do E-book “O menino do rio e a sereia”



Fonte: E-book *O menino do rio e a sereia*

A contação de histórias na educação infantil é uma prática sedutora, canalizadora de atenção e sobretudo capaz de desenvolver valores importantes.

Segundo Abramovich (2003, p. 24):

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude e provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história).

Nada como uma boa história para trazer informações que a maioria dos desenhos vinculados às mídias em rede não tratam, muitas vezes por serem produzidos em outros estados, em outros países, ou até mesmo em locais fictícios. Além do texto rico em conteúdo, ao final do conto, o e-

book traz um encarte, ou seja, uma parte adicional com atividades, onde os/as leitores/as podem sistematizar o conteúdo do conto, bem como, propiciar a interatividade, sendo os/as leitores/as coparticipantes da trama. Abaixo, alguns exemplos das atividades:

Figuras 9, 10 e 11:

Páginas do *E-book*: “O menino e a Sereia”



Fonte: *E-book*: O menino e a Sereia

Após a finalização e apresentação do conto em formato de *e-book*, os/as estudantes do curso de Pedagogia tiveram como tarefa encaminhar a produção para pais e/ou responsáveis das crianças pesquisadas, com a finalidade de concluir o circuito iniciado por elas, para que as mesmas pudessem acessar o conteúdo que partiu de interesses delas próprias.

A estratégia poderia ser outra se a modalidade não fosse remota, os/as estudantes poderiam ter retornado aos/as pesquisados/as para contar essa história, infelizmente diante da Pandemia, foi inviabilizada esta ação. A produção de um material pedagógico revelou ao grupo de estudantes um importante dado, que encontramos na compreensão de Citelli (2000, p.16), fortes aportes e aproximações,

“Televisão, videocassete, rádio, computador, ao lado do giz e da lousa. Ritmo e velocidade nas linguagens midiáticas, convivendo com a oralidade nem sempre agradável e cifrada numa temporalidade que segue o andamento natural do sistema fonador”.

Quanto a avaliação realizada pelos/as estudantes no que se refere à produção do conto em *e-book*, foi extremamente positiva, pois os/as fez pensar sobre a relação das crianças com os conteúdos disponíveis nas redes e a compreensão da vida fora das telas e, até mesmo, da vida cotidiana mais circundante dessas crianças, vistas em tela. Portanto, ritmos e velocidades diferentes, trabalhando juntos para a garantia de processos educativos. Acrescentamos que, produzir uma prática em Educomunicação ou até mesmo buscando essa inspiração, nos faz requerer,

O descentramento do conhecimento, que faz com que ele circule por outros meios que não apenas os livros alteram a nossa forma de ler a realidade; a deslocalização permite que o conhecimento possa se dar em vários outros espaços e em outras temporalidades que não apenas no espaço/tempo escolar (Alvarenga *et al.*, 2014, p. 5).

Assim, em virtude dessa compreensão, podemos questionar acerca das produções midiáticas e suas relações com os saberes socioculturais, criando outras narrativas que possam aprofundar essas relações de intercâmbio cultural. *O menino e a sereia*, nos fez [faz] refletir sobre a importância de conhecermos com aprofundamento o nosso cenário local e suas nuances, bem como, compreender que precisamos lutar para a garantia da preservação do rio, da arte, daqui mesmo onde nossos pés pisam.

A experiência desta produção foi muito bem sucedida e bem executada e trouxe importantes reflexões aos/às estudantes do componente curricular Comunicação e Educação. A primeira foi compreender a

dinâmica que se dá na interface Comunicação e Educação, efetivamente no campo da Educomunicação, no sentido de experienciá-lo, na prática.

A segunda na elaboração de projeto de natureza pedagógica que foi se constituindo nos processos de ação-reflexão-ação, pois a todo tempo o grupo desenvolveu estudos e pesquisas e retornava às bases para discutir e redesenhar os protocolos de ação. E por fim, desenhou uma metodologia particular no campo da Educomunicação, dentro da Pedagogia de Projetos, entretanto, com a intenção de transformar os processos educativos, além de propiciar uma rica experiência para o/a pedagogo/a em formação.

Convidamos os/as leitores/as, a se deixar conduzir pelas personagens, que guardam muita semelhança com a população local, ribeirinha, pelos cenários de Juazeiro da Bahia, no reconhecimento de que precisamos conhecer o mundo (muitas vezes por uma tela), sem soltar os pés de nossa cultura local.

Referências

ALVARENGA, C. et al. *A comunicação no Plano Nacional de Educação do Brasil: uma aproximação crítica*. Cuadernos.info, Chile, vol. 35.

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, SP:Scipione, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *O déficit cognitivo e a realidade brasileira*. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BACCEGA, M. A. *Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção*. NP Comunicação Educativa, VIII Encontro dos Núcleos de Pesquisa do XXXI Intercom, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para a aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CITELLI, A. *Comunicação e Educação - A linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2004, 3. Ed.

CITELLI, Adilson and Sandra Pereira Falcão. “*Educomunicação Socioambiental: cidade e escola*.” (2020).

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, v. 1.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Juiz de Fora: Graal, 1992.

JESUS, E. de. *Em torno da comunicação e da arte na contemporaneidade*. In: PESSOA, F. (org). *Cyber – Arte – Cultura: a trama das redes*. Rio de Janeiro: Suzy Muniz Produções, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação e criatividade na escola*. Paulinas, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. *O perfil do educador*. Disponível em:

<http://www.usp.br/educoradio/cafe/cafe.asp?editoria=TPROF&cod=448>.

Exclusão de corpos no ensino: olhar educ comunicativo para ilustrações médicas

Isabela Souza Xavier da Silva¹

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo analisar ilustrações anatômicas nos três principais livros de anatomia usados por cursos de medicina no Brasil, discutindo a diversidade dos corpos ali presentes. Tendo em vista não somente recortes de gênero, mas também racial, peso e étnicos, trazendo o olhar educ comunicativo como paradigma entre a comunicação, instrumentos pedagógicos e o conhecimento trazido pelos livros, como norte para se alcançar o direito humano ao conhecimento de seu corpo e saúde, assim como o de expressão.

Ao analisar a história da anatomia, percebemos que se trata do estudo do corpo humano e assim é mais antiga do que a Era Comum.

Com muito embasamento em filosofias da época, assim como ideologias políticas, os egípcios, e posteriormente os gregos e indianos, começaram os estudos no ocidente dissecando cadáveres e conectando o corpo humano às descobertas científicas como um todo, sem a separação de eixos científicos (Lacerda, 2010).

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes – ECA – da Universidade de São Paulo – USP.

Com o grego Teofrasto, aluno de Aristóteles, que continuou os estudos anatômicos e de dissecções em animais, o termo Anatomia foi proposto. Do grego *anna temnein* (significando “seccionar”), o campo de estudos generalista que engloba toda a biologia de seres vivos ou mortos.

No decorrer da história da medicina, assim como as ciências e o método científico se desenvolveram, a área de estudos foi se dividindo em categorias que englobava a grande diversidade de estruturas presentes no corpo humano.

As ilustrações médicas estiveram presentes durante todo o processo, inclusive nos livros didáticos atuais como grande ferramenta pedagógica. Sendo produzidas pelos estudiosos ou artistas pagos para a produção das imagens.

Segundo Cristina Bruzzo (2004), a apresentação do conhecimento das ciências naturais está muito interligada ao uso de imagens, sejam elas de observações diretas, enquanto ilustrações ou posteriormente mediadas por sofisticadas técnicas de produção de imagens.

Assim, seja nos livros didáticos, aulas ou textos científicos, o grande contato das pessoas com o estudo do corpo humano é mediado por imagens. O uso das ilustrações como mediadora do conhecimento se faz necessário pois muitas vezes não se pode ver aquela estrutura a olho nu (Ibidem).

Desde gráficos do desenvolvimento de órgãos ou doenças, até estruturas únicas e suas complexidades, as imagens existem em diversas formas temáticas e pensamentos de representação do conhecimento abordado. Ao pensar o nicho da anatomia isso não ocorre de forma diferente. Gráficos de embriologia, células e suas organelas, assim como as diversas representações dos órgãos e seus posicionamentos no corpo humano, são utilizadas nas escolas e universidades, assim como em hospitais e divulgação médica em panfletos e posters. Perpassando o campo dos estudos para a cidade e locais públicos e privados. Essas

imagens são presentes e assim consumidas pela população ao longo de sua vida.

Tendo em vista a importância do uso das imagens como recurso pedagógico, e entendendo o impacto grande que causam no entendimento e percepção do corpo humano, é válido ressaltar que as produções das ilustrações não são livres de vieses ideológicos, ou imunes a preconceitos socialmente construídos e disseminados.

Em um estudo feito por Patrícia Louie e Rima Wilkes, em que ambas analisaram os quatro mais utilizados livros médicos nas universidades médicas dos Estados Unidos, dentre as 4146 imagens somente 4.5% eram de pessoas com pele preta (chamado “*dark*” pelas autoras) em comparação a 21% de tons de pele “médios” (chamado pelas autoras de “*medium*”) e 74,5% claros (2018, p. 38). Abrindo a discussão para não somente a falta de diversidade em gráficos de cores e como certas doenças dermatológicas não são mostradas em peles não claras, como também, diagnósticos errados pela falta de imagens de comparação em diversos tons de pele.

O estudo também aborda como o direito à saúde não é atendido não só nas ilustrações como também no atendimento médico. O não conhecimento de diferentes aparições da mesma doença em diferentes corpos leva a diagnósticos incorretos. Como mostrado no estudo, pessoas negras nos Estados Unidos, que fazem hemodiálises têm menos chances de serem escolhidas para transplantes do que pacientes brancos (Ibidem). Assim como, segundo o estudo, crianças de origem latino américa e negras, têm menos probabilidade de serem diagnosticadas com infecções bacterianas do que crianças brancas.

O reflexo do racismo e xenofobia, transpassa as salas de aulas nas instituições, e chegam aos consultórios em forma de tratamento diferenciado.

Não somente questões raciais, mas também corpos gordos, de diferentes etnias, deficientes ou com pelos, tatuagens e intervenções corporais, são pouco representados nas ilustrações. Trazendo a problemática de que parte da população não terá acesso a esse conhecimento médico sobre seu corpo.

O discurso proposto por tais ilustrações ao longo dos anos, ao excluir certos corpos, ou mostrá-los somente em situações depreciativas, faz referência a como determinadas épocas viam corpos não brancos e deficientes, assim como a ciência foi usada para justificar invasões e a escravidão, assim como a manutenção de tais crenças propositalmente ou não.

1. Heranças da Ciência

A ciência moderna e o seu desenvolvimento foram utilizados como justificativa de marginalização de grupos sociais. O Darwinismo Social, teoria idealizada e popularizada pelo biólogo e antropólogo inglês Herbert Spencer (1820 - 1903), que desviava ideias de Darwin de seu curso original para justificar o discurso ideológico, de orientação liberal, que legitimava a ideia de que haviam sociedades menos desenvolvidas do que outras e, assim, sua população poderia ser dizimada naturalmente ou por força (Rossetti, 2018), foi usada para justificar invasões em países africanos, assim como má prática médica e científica em pessoas negras.

Neste contexto, também se desenvolve a Eugenia, pensamento que prega um ideal eugênico (Monteiro, 2021). Movimento com base no darwinismo social, em que suas práticas principalmente no século XX, justificaram opressões de grupos sociais não enquadrados nos padrões ideais.

Esse pensamento, foi fortemente enraizado na sociedade, através das escolas e discursos políticos. Podendo ser observado como a ciência e seus conhecimentos podem ser manipulados por pessoas para encaixar

em certos discursos. Por isso, a ciência tem que ser entendida como construção humana. Como toda área do conhecimento, o pesquisador que lhe propõe não é isento de intenções ou bagagens sociais, opiniões que estão inseridas em certos contextos (Ibidem). A comunidade científica é composta por membros da sociedade que, com seus conhecimentos e opiniões, direcionam pesquisas para certos lugares. Assim, o olhar de que o agente da ciência tal qual suas pesquisas e repercussões são neutras é equivocado.

Não somente o Darwinismo Social e a Eugenia, como muitas outras teorias pautadas em momentos históricos de uso indevido da ciência e do método científico, utilizaram das ilustrações médicas como meio para disseminar seu pensamento. Com o tempo as ilustrações foram alteradas, mas resquícios das ideologias se mantêm.

A Educomunicação entra como mediador no processo de repensar as ilustrações médicas, considerando sua história e momentos de produção das ilustrações. Para servir como estratégia pedagógica para ensino da biologia, e para a promoção do processo comunicador da diversidade social e do direito humano ao conhecimento de seu corpo e saúde.

2. Análise dos livros

Os livros de anatomia, ao escolherem suas representações, consideram os conceitos de normalidade e variação anatômica. Assim, em suas imagens se evidencia a morfologia mais frequente, e aborda a variação como algo não tão frequente e que não cause alteração funcional.

Segunda a professora Luciane Sita da Universidade de São Paulo, em entrevista para esse artigo “também se considera variação as diferenças no corpo entre gêneros ou motivadas pela idade. Nesse sentido, os livros optam por mostrar o corpo mais frequente. Tais variações anatômicas costumam ser mencionadas em capítulos de livros de anatomia topográfica, mais detalhados”.

A representação de diversidade em corpos fica evidente na anatomia de superfície, que ocupa nos livros poucas ilustrações por ficarem no corpo humano por completo. Porém, é importante ressaltar que além da análise de corpos diversos, ao exemplificarmos profissões, situações ou até pequenas partes do corpo ainda cobertas pela pele, elas em todos os casos serão de pessoas brancas, e em sua maioria de homens.

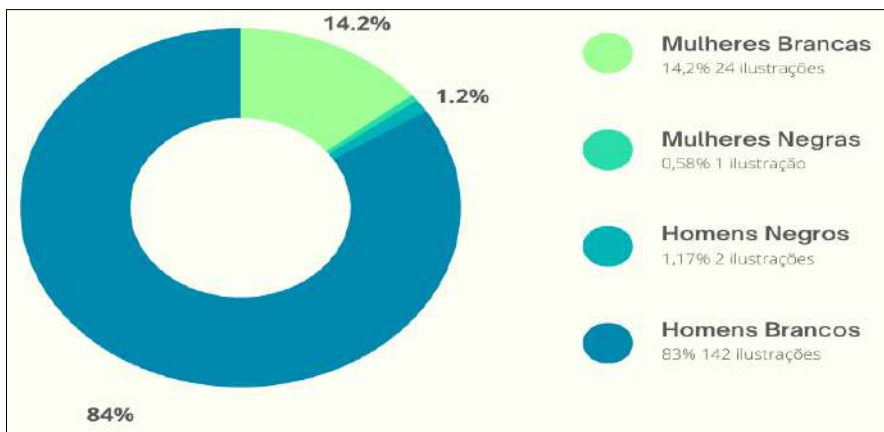
As análises dos livros foram feitas com os exemplares impressos. Contou-se em cada capítulo as ilustrações que continham a camada mais superficial da pele humana colorida, e somente com esse tipo de indicador a inserir na análise. Em alguns casos, as imagens eram do mesmo corpo, porém em ângulos diferentes, por isso foram contabilizadas como uma só, assim como estruturas que não continham órgãos sexuais, entraram na categoria neutra, em que somente o tom de pele, modificações corporais e presença de gordura eram analisados.

Importante ressaltar que em alguns casos, como no livro Netter, Frank H.. *Atlas de anatomia humana*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019. 602 p. as imagens eram apresentadas por pranchetas de ilustrações, em que cada uma continha seu número e assim eram referenciadas.

O primeiro livro a ser analisado é o Atlas de Anatomia Humana de Frank H. Netter. Além de ser um clássico brasileiro, o livro é referência mundial em ilustrações médicas, contando com mais de 7 impressões e revisões.

Nele, ao total 170 ilustrações continham algum fragmento da camada mais superficial da pele humana, sendo colorida pelo autor, em que 25 eram de corpos com genitálias femininas, somente uma com uma mulher negra, um homem negro, e uma genitália negra, sendo masculina.

Gráfico 1 – Gráfico de Netter
Distribuição Ilustrações
Anatomia Humana de Frank H. Netter



Fonte: Imagem da autora.

Todas as ilustrações no livro eram de pessoas magras, e todos os exemplos de estruturas presentes em ambos os sexos eram em corpos com genitália masculina. Quando não havia genitálias, o rosto era de um homem branco europeu.

É importante evidenciar, como em alguns momentos em que as estruturas estão presentes em todos os tipos de corpos, como dentes, orelhas, braços e pernas, que os autores ainda assim escolheram colorir os pequenos pedaços de pele amostra com tons claros.

A maior concentração de ilustrações de mulheres está nas sessões 5: Abdomen e 6: Pelve e Períneo. Na sessão 5, das 19 ilustrações, 6 eram de mulheres, e todas brancas (pranchetas 282, 270, 272, 309, 310), todas ilustradas por Netter. Assim como na sessão 6, de 42 ilustrações, 11 eram do sexo feminino, e todas de mulheres brancas. Cabe ressaltar que na sessão que aborda mais claramente órgãos reprodutores, somente uma imagem de vagina contém pelos (prancheta 358) sendo de uma pessoa

branca. Todos os outros exemplos são de vaginas brancas e sem pelos, não correspondendo ao corpo de uma mulher adulta. O único exemplo de uma gravidez com feto dentro do útero (prancheta 396) é de uma mulher branca.

Os corpos e genitálias em desenvolvimento desde o embrião são exemplificados com corpos brancos, e as quatro ilustrações da prancheta 368 que mostram o desenvolvimento de uma criança, são de um corpo branco e masculino. A única genitália negra exemplificada (prancheta 385) é masculina e somente o pênis, escroto e parte da coxa são mostrados.

A única ilustração de uma mulher negra pertence à sessão 4: Tórax, feita por C. Machado - M.D., não ilustrando totalmente o corpo, e sim parte de seu tronco e cabeça, tal qual órgãos internos.

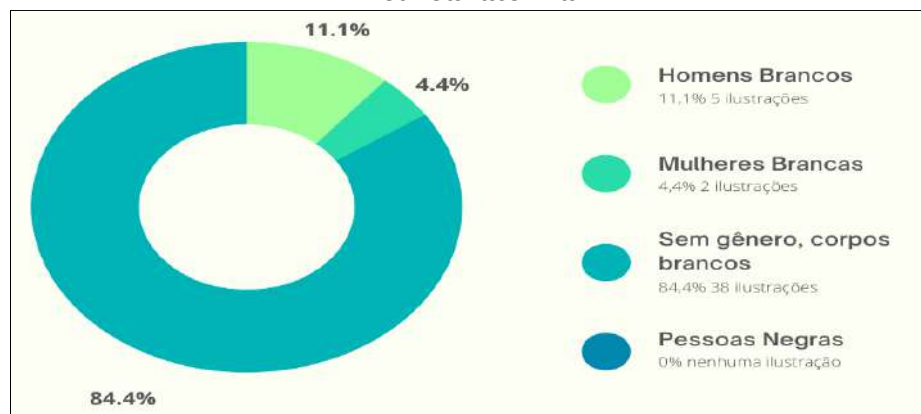
O próximo objeto de análise é o Atlas de Anatomia Humana de Johannes Sobotta. O livro, devido ao seu tamanho, foi dividido em três partes, sendo elas três livros diferentes. Os analisados aqui são “Cabeça, Pescoço e Neuroanatomia” e “Anatomia Geral e Sistema Muscular”, o terceiro livro da série “Órgãos Internos” não vai ser analisado pois suas ilustrações são somente de órgãos internos do corpo humano, assim havendo poucas imagens que definem características físicas do corpo ilustrado.

O livro está em sua 24^a edição, passando por diversas revisões e acompanhando a evolução da medicina. Já no prefácio, os editores abordam como o livro foi construído para além de ser usado por estudantes, criar uma metodologia de aprendizado dinâmica e que possa ser consultado em clínica e ao longo da carreira do profissional.

Gráfico 2 – Gráfico Sobotta

Distribuição Ilustrações

Sabotta: Anatomia geral e sistema muscular / Cabeça, pescoço e neuroanatomia



Fonte: Imagem da autora.

Em oposição ao livro de Netter, o livro "Anatomia geral e sistema muscular - cabeça, pescoço e neuroanatomia" traz muito mais fotografias e ilustrações em que a pele humana é pintada de cinza. Porém, as 45 imagens a serem analisadas nos trazem informações extremamente relevantes. Como o fato de somente 2 eram do corpo feminino, e mostrando somente a mama e de uma mulher branca, e 5 de corpos masculinos. Porém as outras 38 imagens são partes do corpo humano presentes em ambos os sexos, ou a estrutura não demonstra a genitália. E mesmo assim, elas eram todas de corpos brancos, e dentro do padrão estético. As representações de procedimentos médicos são em corpos brancos, e os médicos retratados ao fazerem os procedimentos, são retratados como brancos, como no caso do capítulo “Membro Superior”.

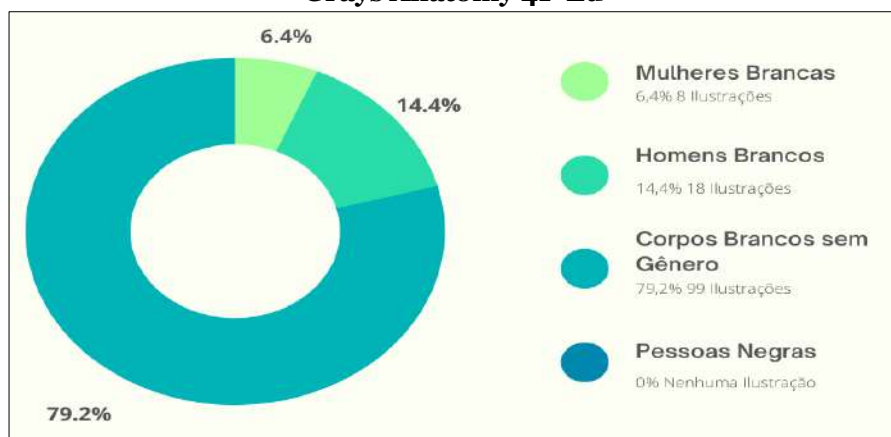
Todas as ilustrações de fetos e desenvolvimentos em gestações, e do corpo humano após nascer, são feitas com pessoas brancas, e quando necessário especificar o sexo a escolha é sempre do masculino.

O livro traz maior uso de fotografia e ilustrações em cinza, sem especificação de tons de pele, porém, nem elas fogem do padrão estético ao trazerem modelos magros e somente brancos.

Gray's Anatomy, de todos os livros analisados, é além do mais antigo é também o maior. Com nove sessões, e 84 capítulos, ele aborda todo o corpo humano e a citologia. Com mais de 150 anos, o livro em sua primeira edição foi projetado por Drs. Henry Gray and Henry Vandyke Carter para seus colegas e estudantes cirurgiões, assim criando um novo padrão para livros médicos e oferecendo informações rapidamente, para práticas seguras e efetivas.

Esse é o livro com maiores variações de imagens, contendo imagens de microscópio eletrônico, exames de imagem, ilustrações e fotografia. Foram contabilizadas 125 ilustrações com pele colorizada, e como na imagem abaixo elas se dividem assim:

Gráfico 3 – Gráfico Gray's Anatomy
Distribuição Ilustrações
Grays Anatomy 41ªEd



Fonte: Imagem da autora.

Por mais que no livro haja grande variedade de imagens, as ilustrações contemplando mulheres são somente 8, todas de corpos brancos; e 18 são de corpos masculinos brancos. Existem exemplos de corpos negros, porém masculinos e em fotografia, e todos magros com músculos definidos.

De todos os livros analisados, existem somente 2 representações de corpos idosos, ambas em fotografias. No exemplo desse livro, a imagem é em preto e branco com a projeção de uma ilustração do crânio humano sobre o rosto do fotografado.

As representações de desenvolvimento embrionário assim como ao longo da vida, também são feitas com corpos brancos, tal qual as fotografias de bebês.

Muitas das ilustrações, tanto coloridas quanto cinzas, são repetidas ao longo dos livros analisados, o que mostra a presença dessas imagens não só nos livros atuais como ao longo das outras edições.

Com o avanço da medicina, assim como o aprimoramento dos exames de imagens, novas representações foram adicionadas aos livros, porém a estrutura clássica de representação de somente um tipo de corpo como padrão de saúde continua o mesmo. E demonstrar partes anatômicas presentes em ambos os sexos e corpos de diferentes etnias somente com exemplos no corpo do homem caucasiano é um exemplo.

3. A Educomunicação como mediadora e estratégia didática para discussões

Segundo a professora Baccega em seu texto “Comunicação/educação: apontamentos para discussão” (2004) as diversas formas de comunicação, como produtos culturais, relacionam-se com o dia a dia das pessoas, com as culturas únicas de cada indivíduo, deixando marcas que influenciam seu modo de compreender a realidade e praticá-la.

Assim, dando-lhe segurança para manejar o conhecimento de forma que reestruture, organize e reveja sua realidade, sejam com informações que destaque ou apague de sua cultura.

Desta forma, ao repensar as imagens e conteúdo proposto por elas, muda-se a influência em seus receptores. A Educomunicação aqui é entendida como mediadora no ensino do corpo, não apagando as presentes ilustrações, mas abordando a discussão de sua história, e propondo a construção da educação crítica.

Assim, não somente se abre a discussão para profissionais e estudiosos da saúde, mas também promove discussões sobre diagnósticos errados e variedades que a mesma doença apresenta em diversos corpos. Ao aproximar a sociedade do lado médico, pois ao se verem e reconhecerem nas imagens, a recepção, seja do tratamento ou na divulgação de ações conscientizadoras, terão mais impacto na relação das pessoas com seus corpos, médicos e tratamentos a serem seguidos também mudam, trazendo melhorias à saúde do paciente.

Ao pensarmos o conceito de Jesús Martin-Barbero de Ecosistema Comunicativo, entendemos a complexidade da comunicação. Como por meio da escola e os quinze anos, em que as pessoas que têm a oportunidade de frequentá-la por completo, são conduzidas na sala de aula a receberem uma série de informações sem questionar a autoridade do professor, autonomia de seus pensamentos e estudos, assim como a história e veracidade dos fatos. Assim, o autor ao criar o termo, pensa para as bases de seu método, ouvir o aluno para depois ensinar e partir as aulas e interlocuções de informações à partir do universos dos alunos, para assim a recepção ser feita de forma conjunta.

Os livros didáticos de anatomia médica são pensados segundo metodologias utilizadas há séculos por cursos de medicina. Com imagens de exemplificação de explicações dos professores, questões para fixação do conteúdo e em alguns casos exemplos clínicos. Porém, ao estudar a diversidade de exemplos imagéticos notamos que faltam exemplos de

corpos que existem socialmente e irão ser intermediados pelo aluno. O conteúdo absorvido pelos estudantes não condiz com a realidade que encontrarão nas clínicas, o que pode ser prejudicial para pacientes, assim como para o desenvolvimento do médico.

Existem softwares como o *Complete Anatomy* utilizado por professores e alunos da USP que permitem alterar no modelo digital diferentes tons de peles e características nos rostos das pessoas, assim como nos livros abordados nas ilustrações em que a pele humana não é colorizada. Há alternativas que auxiliam a trazer a diversidade de pessoas para o estudo, porém ainda pequenas e que não chegam ao conhecimento fora da academia.

Assim, ao aplicarmos o conceito de Ecossistema Comunicativo, pode-se pensar na pluralidade das imagens e informações, condizente com os diferentes pacientes que irão, ou já estão, em contato com os médicos, e as variações por região e no mundo. Como para os alunos compreenderem a pluralidade de corpos, e como diferentes doenças e procedimentos aparecem em diferentes tons de pele, se deve levar em conta a vida e universo de cada aluno para melhor recepção dele, assim como para também melhor o diálogo entre médico e paciente.

Ao aplicarmos esse pensamento na sala de aula, e entendendo como as ilustrações médicas não são usadas somente para estudantes de medicina estudarem, mas também por professores de escolas e instituições de saúde, pode-se pensar a educomunicação como referência para discussão sobre essa problemática da sociedade. Ao levar a discussão às salas de aula, e abordar as imagens e historicidade delas, em conjunto pode-se discutir sobre o problema da falta de diversidade, assim como é possível que os alunos proponham quais corpos gostariam de ver representados.

Uma das bases da Educomunicação é o diálogo e construir o conhecimento em conjunto. Ao usá-la como referência para a reflexão desse problema, além do pensamento histórico e sociológico, pode ser

abordado também o aspecto biológico, assim como por meio de discussões sobre o corpo humano e as diferenças que a melanina causa nele, e a presença de gordura, modificações e diferentes etnias e suas diversidades.

Considerações finais

Em conclusão, as ilustrações médicas analisadas nos diferentes livros têm uma história em comum. Essa história perpassa a humanidade e suas ideologias, assim como momentos históricos de exploração de corpos e suas diversas formas de justificativas para tais ações.

Os livros trazem em suas edições novas formas de representar a pele e outros órgãos com elas em preto e branco assim como fotografias de pessoas negras, porém as exemplificações de estruturas presentes em ambos os sexos assim como diversas etnias, ainda são dadas como o comum e normal na pele branca e no corpo masculino.

O pensamento de resolver o problema de falta de diversidade não é feito, mas novas imagens de representações exemplificativas de imagens sofisticadas assim como a evolução tecnológica na medicina é sempre adicionado nas novas edições dos livros, com intuito de manter o aluno atualizado. Mostrando como existe a possibilidade de tratar o assunto com tecnologia e pesquisa, porém não é feito.

Muito além do profissional médico, a sociedade em todo é afetada por elas. Ao não reconhecerem seus corpos em mídias e a falta de diversidade dos profissionais da saúde sobre corpos diferentes dos representados em seus estudos, tanto a autoestima dos pacientes como erros médicos são consequências.

A Educomunicação traz a problemática para ser discutida em conjunto, pelos aspectos histórico, pedagógico e sociológico de seus

problemas. A Educomunicação se importa com as tecnologias não por elas apenas, e sim pelo poder de interação proposto por elas.

A medicina é um campo de estudos e atuação de grande impacto na sociedade, não somente brasileira como no mundo todo. O direito à saúde assim como o conhecimento do corpo é um direito humano. A problemática da falta de diversidade deve ser abordada e pensada com o grande impacto que tem socialmente e suas repercussões médicas. A Educomunicação serve como guia, assim como estratégia pedagógica para a discussão do problema.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação/educação: apontamentos para discussão. Comunicação, mídia e consumo*, v. 1, n. 2, p. 119-138, 2004. Tradução. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/16>. Acesso em 15 out. 2022.

BRUZZO, Cristina. *Biologia: educação e imagens. Educação & Sociedade* [online], v. 25, n. 89, pp. 1359-1378, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400013>. Acesso em 15 out. 2022.

LAGO, C.; MARTINS, F.; NONATO, C. *A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 54-65, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p54-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165197>. Acesso em 12 nov. 2022.

LOUIE, Patricia; WILKES, Rima. Representations of race and skin tone in medical textbook imagery. *Social Science & Medicine*, Canadá, n. 202, p. 38 - 42, 1 abr. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953618300790>. Acesso em 4 out. 2022.

MANDARIM-DE-LACERDA, Carlos Alberto. *Brief History of Anatomy (with emphasis on cardiovascular anatomy)*. Rio de Janeiro: LMMC-UERJ, 2010. Disponível em: <http://www.lmmc.uerj.br/wp-content/uploads/Brief-history-of-the-anatomy-2.pdf>. Acesso em 15 out. 2022.

MONTEIRO, Flávia. *Manifestação do Darwinismo Social na Eugenia e suas implicações para o ensino de ciências e biologia*. Orientador: Fernando de Faria Franco. 2021. 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

MOORE, Keith L.; DALLEY, Arthur F. *Anatomia orientada para a clínica*. 6 ed. Rio De Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2011.

NETTER, Frank H. *Atlas de anatomia humana*. 7ª ed. RIO DE JANEIRO: Elsevier, 2019. 602 p.

SOBOTTA, Johannes. *Atlas de Anatomia Humana*. 24. ed. atual. [S. l.: s. n.], 2018. 1168 p. ISBN 8527732378.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares*. [Entrevista a Claudemir Edson Viana]. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003028043.pdf>. Acesso em 15 out. 2022.

ROSSETTI, Victor. DARWINISMO SOCIAL: O USO INDEVIDO DAS IDEIAS DE DARWIN. *Netnature*, [S. l.], 14 ago. 2018. Disponível em: <https://netnature.wordpress.com/2018/08/14/darwinismo-social-o-uso-indevido-das-ideias-de-darwin/>. Acesso em 4 out. 2022.

STANDRING, Susan. *Gray's Anatomy: The Anatomical Basis of Clinical Practice*. 41. ed. [S. l.]: Elsevier, 2015. 1584 p. ISBN 0702052302.

Educação em Direitos Humanos e Educomunicação – Um caminho possível

Janaina Soares Gallo¹

Introdução

O campo midiático é estratégico na configuração das sociedades contemporâneas. Nas últimas décadas, o avanço das redes cibernéticas passou a configurar uma realidade chamada de sociedade da informação ou a era da informação (Peruzzo, 2002). Nela, as relações transitam e são mediadas pelas mídias, pressupondo um estado de direito à informação para o exercício da cidadania e da democracia.

O desenvolvimento dos meios de comunicação modernos gerou um intenso debate sobre seu potencial educacional - e *deseducacional*. Adilson Citelli (2010) resgata parte dessa trajetória. Nas primeiras décadas do século XX, com o rápido avanço das tecnologias comunicativas como o rádio e a televisão, logo elas passaram a veicular conteúdo educacional. Citelli lembra que, no contexto norte-americano à época, a orientação dos veículos era predominantemente conservadora, defensora do *status-quo* e do sistema capitalista, possuindo um “fundo moralista”. (Ibidem).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (ECA/USP), bolsista CNPQ – janaina.gallo@usp.br.

Após a 2^a Guerra Mundial, temos a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, um marco acerca dos chamados Direitos Humanos (DHs). Impactado pelas atrocidades cometidas durante a guerra, o documento representou a manifestação histórica do reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade, como consignado em seu artigo I (Piovesan, 2013). O propósito da Declaração é promover o reconhecimento universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, consagrando o reconhecimento desses direitos pelos Estados, consolidando um parâmetro internacional para sua proteção.

A Declaração de 1948 introduz extraordinária inovação ao conter uma linguagem de direitos até então inédita. Combinando o discurso liberal da cidadania com o discurso social, a Declaração passa a elencar tanto direitos civis e políticos (arts. 3^o a 21) como direitos sociais, econômicos e culturais (arts. 22 a 28). (Ibidem, p. 207)

Sete décadas depois, a narrativa sobre tais direitos ainda não é consenso, e sim um território de embates e divergências, colocando os direitos como algo “para os outros”, mais privilégios do que direitos de fato. O que se observa na prática ainda é um quadro de desrespeito a esses direitos, tanto pelos Estados (Garcia, 2022), quanto no discurso de parte da população. Há muita dificuldade para criar amplos consensos sociais a respeito da sua importância (Cersosimo, 2018).

Os DHs não são imunes a uma crítica embasada. Por exemplo, os direitos assegurados por documentos anteriores, como a *Bill of Rights* britânica (1689), a Declaração dos Direitos do Homem francesa (1789) e a Constituição norte-americana (1789) não se aplicavam a quem não era considerado cidadão desses países, excluindo mulheres, escravos e povos das terras colonizadas, entre outros. Mais recentemente, vimos a defesa dos DHs ser instrumentalizada durante a Guerra Fria e para deflagrar guerras como no Iraque. Assim, partimos do pressuposto de que os DHs

são resultados de lutas históricas, em que o próprio conceito está em disputa a partir de diversas concepções.

Diante da dificuldade em se criar consenso social a respeito da importância dos DHs, é preciso entender como tais conceitos são difundidos e discutidos. A DUDH já reconhecia a necessidade de se educar em DHs como tarefa indispensável para a promoção, defesa, respeito e valorização desses direitos, e para isto a mídia de massa possui um importante papel. No entanto, pesquisas na área de comunicação e mídia, que analisam produtos midiáticos sobre temas relacionados à violência e desrespeito à pessoa humana, apontam para a falta de pluralidade de vozes e de pontos de vista sobre assuntos ligados a direitos fundamentais. Desta forma, não colaboram para uma efetiva compreensão sobre a importância dos DHs.

Esse artigo busca analisar como os meios de comunicação abordam temas relacionados aos direitos humanos, a partir da análise de pesquisas sobre o tema. Partimos do pressuposto de que os meios de comunicação devem contribuir na disseminação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural por meio de linguagens e posturas, conforme disposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e buscamos compreender de que modo a Educomunicação, aliada à Educação em Direitos Humanos, pode ser campo viável para se trabalhar e refletir as estruturas sociais, pensando em processos que fomentem uma cultura de respeito à dignidade humana.

1. Direitos Humanos abaixo da linha do equador e a comunicação

No Brasil e outros países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu relevância como resposta à violência social e política das décadas de 1960 e 1970. Na redemocratização, persistem violações

rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada².

O contexto histórico brasileiro, que inclui o período da escravidão, o genocídio da população indígena, uma democracia recente e imperfeita, a precarização dos serviços sociais básicos, e a extrema desigualdade social, colocam os DHs em uma categoria quase que de utopia. Quando tais direitos não são garantidos, a sua compreensão e reconhecimento pelos cidadãos é dificultada.

Frases como “direitos humanos para humanos direitos” fazem parte do senso comum de boa parte da população, e são frequentemente disseminadas (Gallo, 2022). Tereza Caldeira (1991) reflete sobre como, a partir do início da década de 1980, a defesa de direitos humanos de prisioneiros comuns passou a ser associada pela maioria da população paulista à defesa de “privilégios para bandidos”. O artigo analisa os argumentos e ações tanto dos defensores quanto dos opositores dos direitos da população carcerária. A análise contrapõe as percepções de direitos sociais e direitos individuais, mostrando que, enquanto os primeiros são largamente legitimados, os demais são associados a privilégios.

A autora destaca o papel dos meios de comunicação, em especial os programas policiais do rádio, como o apresentado por Afanasio Jazadji³. A sua conclusão reverbera até os dias de hoje quando afirma: “Enquanto a maior parte dos cidadãos continuar associando direitos humanos e

² A CIDH publica seu relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil e destaca os impactos dos processos históricos de discriminação e desigualdade estrutural no país. Organização dos Estados Americanos – OEA, 05 mar.2021. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/jsForm/?File=/pt/cidh/prensa/notas/2021/050.asp>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

³ Afanasio Jazadji é um jornalista. Em 1986, foi eleito deputado estadual em São Paulo, sendo eleito como o candidato mais votado para a Assembleia Legislativa naquele pleito, obtendo cerca de 300 mil votos apenas na cidade de São Paulo, e mais de meio milhão no total do estado. Fonte: Wikipédia.

direitos individuais a privilégios, e a fechar os olhos contra as arbitrariedades e violências praticadas contra os que consideram ser ‘outros’, será muito difícil pensar na consolidação de uma sociedade democrática no Brasil”. (Ibidem, p. 173).

A autora traz exemplos de como esse discurso era proferido por diversos formadores de opinião da época, desde manifestos assinado por delegados de polícia até na fala de locutores populares do rádio, por meio de um uso habilidoso das palavras para a construção de um discurso facilmente absorvido pela população.

Quanto crimes ocorreram em seu bairro e quantos criminosos foram por eles responsabilizados? Esta resposta você também sabe. Eles, os bandidos, são protegidos pelos tais “direitos humanos”, coisa que o governo acha que você, cidadão honesto e trabalhador, não merece. – Manifesto à população da Associação dos Delegados de Polícia do Estado de São Paulo, de 4 de outubro de 1985. (Ibidem, 1991, p. 169)

As palavras podem ser entendidas como unidades de transmissão que fazem os discursos circularem e serem incorporados ao repertório discursivo das pessoas. Frases como “direitos humanos para humanos direitos” possuem uma força inegável como dispositivos comunicativos. Os conceitos de Citelli (2006, 2008) sobre as palavras enquanto meios de comunicação e educação são proveitosos para pensar esse fenômeno.

Essas são “palavras de ação”, que incitam o ouvinte a tomar uma posição frente a um fato da realidade, como defender que policiais executem suspeitos de crimes. Outro efeito é impedir ou dificultar a obtenção de um consenso sobre como preservar a segurança pública sem desrespeitar direitos. A dimensão performativa dessas palavras é fundamental.

A linguagem verbal é ao mesmo tempo constituinte dos sujeitos, mediadora das relações entre seres humanos e deles com a sociedades, registro da presença de tensões ideológicas, arena onde são

travadas as lutas envolvendo desde diferentes interesses de grupos e classes, chegando às formas de mando e construção de poder. (Idem, 2006 p. 42)

Nos programas jornalísticos que cobrem ocorrências policiais e outros fatos violentos nas metrópoles brasileiras, como *Cidade Alerta*, da Rede Record, e *Brasil Urgente*, da Band, cenas de violência são intercaladas com discursos a favor das ações policiais, mesmo as violentas, e contra “o pessoal dos direitos humanos”. Nas últimas décadas, diversas pesquisas buscaram compreender o impacto destes programas na percepção da população sobre os direitos humanos.

O “Programa de monitoramento de violações de direitos na mídia brasileira” (Varjão, 2015), por exemplo, constatou graves violações de direitos humanos e infrações às leis na mídia brasileira, especificamente, em programas de rádio e TV de cunho “policialesco”⁴, a partir do monitoramento de 28 desses programas, produzidos e transmitidos em 10 capitais das cinco regiões do país, em março de 2015, com um total de 1.928 narrativas analisadas. A pesquisa avaliou como esse fenômeno provoca forte impacto na democracia. Concluiu que apologias ao arbítrio não são esporádicas, ou isoladas, mas recorrentes e comuns a diferentes veículos – ou seja, uma prática institucionalmente consentida e nacionalmente disseminada.

Outra pesquisa, da organização não governamental Repórter Brasil, mostra como os grandes grupos de mídia tratam de temas relativos aos direitos sociais. O estudo analisou os três principais impressos e os dois maiores telejornais do país, à época da entrega da proposta de Reforma

⁴ Por “policialescos” compreendem-se os programas de rádio e TV dedicados a narrar violências e criminalidades, sendo caracterizados pelo forte apelo popular. Diferentemente dos noticiosos em geral, que tratam de variados aspectos da vida social de modo relativamente equitativo, essas produções são focadas majoritariamente em temas vinculados a ocorrências de ordem policial, ainda que, eventualmente, insiram entre as narrativas um ou outro assunto estranho ao rol de fatos violentos, delituosos ou criminosos. (Varjão, 2015, p.14).

da Previdência⁵. O levantamento demonstrou que os principais veículos de informação do país fizeram uma cobertura positiva da proposta, deixando pouco espaço para opiniões divergentes.

O Monitoramento da Propriedade de Mídia no Brasil⁶, versão brasileira da *Media Ownership Monitor* (MOM), realizado em 2017, apontou alerta vermelho no sistema de mídia brasileira, a partir do mapeamento dos veículos de maior audiência, concluindo que nosso sistema mostra alta concentração de audiência e de propriedade, alta concentração geográfica, falta de transparência, além de interferências econômicas, políticas e religiosas.

Para entender por que, em vez de contribuir para a difusão de uma cultura de direitos, a mídia acaba amplificando discursos contrários a eles, é proveitoso relembrar as reflexões sobre a produção do discurso que se torna hegemônico. Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso* (1996), demonstrou como os discursos se organizam e se proliferam, e quais são seus frutos, a partir da pergunta: “[...] o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. (p.8).

O perigo fica claro na atualidade quando, ao lado destes grandes meios de comunicação que controlavam o discurso socialmente aceito, surge uma cacofonia de vozes, muitas vezes com propósitos ocultos, com capacidade de atingir milhões de pessoas por meio das redes sociais. Para Foucault, o discurso é construtor da realidade e, a partir disso, quem controla o discurso detém o poder. Certos procedimentos são utilizados

⁵ Mídia ignora críticas à Reforma da Previdência: Repórter Brasil analisou os três principais impressos e os dois maiores telejornais. O espaço para vozes contrárias é raro, e o apoio à proposta do governo é amplo: vai de 62%, no caso da Record, a 91%, no da TV Globo. *Repórter Brasil*, 24 abr. 2017.

Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2017/04/midia-ignora-criticas-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em 20 de dez. de 2021.

⁶ MOM BRASIL – Monitoramento de Propriedade de Mídia, Brasil. *Repórteres Sem Fronteiras/Intervozes*, 2017. Disponível em: <http://brazil.mom-rsf.org/br/>. Acesso em 28 jul. 2023.

para controlar, selecionar, organizar e redistribuir o discurso, entre eles procedimentos “de exclusão”, que atuam de modo externo ao discurso e colocam em jogo relações de poder e desejo.

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (Ibidem, p. 9)

Foucault também analisa os procedimentos de *rarefação*, que controlam o discurso ao impor certas regras, entre eles a apropriação social, exemplificada pelos sistemas de educação. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo, que são formas de manter ou modificar” (Ibidem, p. 44). É importante lembrar dessa dimensão dos sistemas educacionais ao pensarmos em educação para direitos humanos e educomunicação.

Paulo Freire também nos lembra do potencial pernicioso tanto de uma educação que não é emancipadora quanto dos discursos hegemônicos produzidos por quem detém o poder econômico. E o mais importante: o potencial transformador da educação sobre a realidade. “A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto”. (2010, p. 120).

A noção do discurso como constitutivo da realidade e fonte de poder foi bastante abordada pela perspectiva feminista e de gênero, em obras fundamentais de autoras como Judith Butler (1997) e Joan Scott (1989). Elas se debruçam sobre a origem, usos e disputas em torno de palavras como “gênero” e “mulher”. Nas últimas décadas, assistimos a uma onda

de pesquisas de alto nível sobre a representatividade feminina e sobre os direitos e papéis das mulheres nos meios de comunicação de massa. Entre elas, está o Projeto de Monitoramento de Mídia Global (GMMP), o maior e mais longo estudo longitudinal sobre gênero na mídia mundial. (GMMP, 2020).

Resultados do monitoramento realizado em 2020 pelo GMMP apontaram que a mídia de notícias ainda está longe de ser um espaço inclusivo para mulheres. Os estudos apontam a importância de se analisar como as pessoas são representadas nas notícias, pois muitas vezes o que vemos é o que acreditamos. E quando se trata de gênero, retificar as percepções equivocadas causadas pela discriminação, misoginia e crenças patriarcais só pode ser feito por meio de uma reavaliação e reformulação claras das políticas e práticas de notícias

Os meios de comunicação em massa são importantes agentes de socialização. Junto a instituições como a família, a religião e a escola, funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamento e como referências identitárias, agindo na formação moral e cognitiva do indivíduo. Compreender a cultura midiática pode ser uma pista para entender a sociedade que vivemos, seus conflitos, lutas, interesses, medos, fantasias e, por extensão, a relação com os Direitos Humanos.

2. Educação em Direitos Humanos e Educomunicação no Brasil – um caminho dialógico

Educar não é simplesmente listar os direitos humanos. Paulo Freire destaca que é preciso ensinar a pensar enquanto se ensina a escrever. Educação como um ato de conhecimento e aproximação com a realidade, com função de construir a autonomia do sujeito, através da sua responsabilidade. “Mais do que o conteúdo propriamente dito, um projeto de Educação em Direitos Humanos deve ser capaz de sensibilizar

e humanizar, por sua própria metodologia, que deve se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar com a capacidade de tocar os sentidos”. (Benevides, 2000).

Nas últimas décadas, surgiram no cenário nacional, com a mobilização da sociedade civil, agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos Direitos Humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 (BRASIL, 2003), apoiado em documentos internacionais e nacionais, define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos.

No Brasil, o PNEDH é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, que estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Os princípios que regem o eixo Educação e Mídia apontam a liberdade de expressão e opinião como fundamentais para ação dos meios de comunicação, que devem divulgar conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, por meio de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos DHs. o documento reconhece o papel da mídia na reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática.

A importância da EDH relacionada com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação aparece como um dos desafios no documento que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013) apontando que o caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. Nesse

contexto, acreditamos que a Educomunicação pode ser um caminho facilitador de intervenção social, vinculada a projetos de cidadania e Direitos Humanos.

Esse caminho foi esboçado no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educomunicação (Gallo, 2018), onde buscamos no texto do Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo a relação entre os princípios e ações programáticas do eixo Educação e Mídia e os princípios e fundamentos da Educomunicação. Concluímos que ambos dialogam com a concepção da educomunicação bem como se aproximam das ‘áreas de intervenção’ da Educomunicação, sobretudo no que se refere a *Educação para a comunicação* (Soares, 2002). Esta definição, a primeira e mais antiga, tem o objetivo de compreender o que vem a ser a comunicação, seja no aspecto pessoal como social, refletir sobre a relação comunicacional (relação entre produtores, processo produtivo e a recepção das mensagens) e fornecer aos indivíduos instrumentos voltados ao fortalecimento da capacidade de avaliar criticamente os conteúdos midiáticos.

A aproximação da EDH e Educomunicação também foi pautada durante a licenciatura⁷ por meio do estágio supervisionado da disciplina “Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação”, onde integramos o grupo de trabalho encarregado de refletir a ação especificamente dedicada à relação entre Mídia e Educação para elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo. O resultado das pesquisas sugeriu 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

⁷ Curso criado em 2011 no Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Busca formar um profissional capaz de atuar como gestor de processos comunicacionais no espaço educativo, por meio de um aprofundamento teórico e prático nas áreas de Educação e Comunicação Social. <https://www.eca.usp.br/graduacao/licenciatura-em-educomunicacao>.

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 educomunicação. (Viana, 2021).

A Educomunicação, assim como a Educação em Direitos Humanos, busca promover a educação emancipatória, que prepara o sujeito para pensar, desenvolver sua consciência e senso crítico, capaz de habilitar todos ao pleno exercício da cidadania. Paulo Freire classifica estes processos educacionais como libertadores, por serem dialógicos, problematizadores e reforçarem no educando o ato de refletir, criticar, idealizar e questionar.

Considerações finais

A conjuntura atual exige buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas. Temos o desafio de esclarecer que os Direitos Humanos não são um adversário, mas algo que está presente no nosso cotidiano, faz parte das nossas relações sociais e um aliado na luta por uma sociedade mais humana.

A mídia possui um sofisticado arsenal comunicacional que invoca palavras de forma performativa para incitar a população a apoiar políticas que, ao invés de proteger, tornam sua vida ainda mais precária. Uma educação midiática de fato libertadora e emancipadora, que capacite o cidadão a “ler a mídia” de forma crítica, percebendo as intenções e interesses por trás do discurso midiático, nos permite reverter esse quadro, e está na origem do desenvolvimento do campo da educomunicação.

Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam reconhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas

demais instituições sociais. Diante disso, para a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, o trabalho com a mídia se torna necessário e urgente. Com alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo, a comunicação é um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciência, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes.

É preciso pensar processos que contribuam para formar sujeitos capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas os seus, mas também que os direitos dos outros sejam respeitados. A Educomunicação, aliada à Educação em Direitos Humanos, nos parece um caminho viável para se trabalhar e refletir essas estruturas, com processos que impliquem na 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.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. Universidade de São Paulo, São Paulo, 18 de fevereiro de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. In: *Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514- 533. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em 28 jul. 2023.

BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Nova Iorque: Routledge, 1997.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Direitos Humanos ou “privilégios de bandidos”*: desventuras da democratização brasileira. *Novos Estudos*, n. 30, julho de 1991, p. 169. Aspas no original. Disponível em: <https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf>. Acesso em 10 de ago. 2021.

CERSOSIMO, Danilo. 63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos. *Instituto IPSOS*, 11 mai. 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos>. Acesso em 04 de ago. 2021.

CITELLI, Adilson. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo, Cortez, 2006, pp. 17 – 61 e 161- 176.

_____. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos In. *Revista Matrizes*. Ano 2. n.1. São Paulo, ECA/USP, 2008, pp. 13-30.

_____. Comunicação e educação: convergências educacionais. *Comunicação Mídia e Consumo*, v. 7, n. 19, p. 67-85, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Capítulo 3. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. pp. 89 -96 e Capítulo 4. A teoria da ação antidialógica. pp. 141 -191.

GARCIA, Maria Fernanda. Brasil já registra mais de 870 mil violações de direitos humanos em 2022. *Observatório do terceiro setor*, 04 jul. 2022. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-ja-registra-mais-de-870-mil-violacoes-de-direitos-humanos-em-2022/>. Acesso em 28 jul. 2022.

GALLO, J.S.; ROMANINI, A. V. Direitos humanos para humanos direitos: como um conceito distorcido de Direitos Humanos se dissemina como meme. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 10, n. 1, p. 255–271, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i1.87. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/87>. Acesso em 28 jul. 2023.

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. *Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Educomunicação, São Paulo, 2018.

GMMP. 6th Global Media Monitoring. *Project. Brasil: Nacional Report*. 2020. Disponível em: <https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/2021/07/1-Relatorio-GMMP-Brasil-portugues-12-07-21-completo-1.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2023

MOM BRASIL – Monitoramento de Propriedade de Mídia, Brasil. *Repórteres Sem Fronteiras/Intervozes*, 2017. Disponível em: <http://brazil.mom-rsf.org/br/> Acesso em 28 jul. 2023

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. A CIDH publica seu relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil e destaca os impactos dos processos históricos de discriminação e desigualdade estrutural no país. *ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA*, 05 mar.2021. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/jsForm/?File=/pt/cidh/prensa/notas/2021/050.asp>. Acesso em 01 de ago. 2021.

PERUZZO, Cicília. Sociedade da Informação no Brasil: desafio de tornar a Internet de todos para todos. In: PERUZZO, Cicília; BRITTES, Juçara. *Sociedade da informação e novas mídias: participação ou exclusão?* Coleção Intercom de Comunicação, n. 14. São Paulo: Intercom, 2002

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14a Edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

REPÓRTER BRASIL. Mídia ignora críticas à Reforma da Previdência: Repórter Brasil analisou os três principais impressos e os dois maiores telejornais. O espaço para vozes contrárias é raro, e o apoio à proposta do governo é amplo: vai de 62%, no caso da Record, a 91%, no da TV Globo. *Repórter Brasil*, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2017/04/midia-ignora-criticas-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em 20 de dez. 2021.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history*. Nova Iorque: Columbia University Press. 1989.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: *Revista Comunicação & Educação*. n. 23. jan./abr. São Paulo: ECA/USP, 2002. p. 16-25. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>. Acesso em: 28 jul. 2023.

VARJÃO, Suzana. *Violações de direitos na mídia brasileira: ferramenta prática para identificar violações de direitos no campo da comunicação de massa* Brasília, DF: ANDI, 2015. 80 p.; Guia de monitoramento de violações de direitos; v.1, v.2 e v.3).

VIANA, Claudemir Edson. Educomunicação como eixo da política pública do Estado de São Paulo no âmbito da Educação em Direitos Humanos. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E. (Org.). *Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais*. 1ed. São Paulo: ABPEducom; Palavra Aberta, 2021, v. 1, p. 108-130.

Práticas Computacionais Educomunicativas 3D inspirando Competências Midiáticas

Jorge Ferreira Franco¹

Introdução

Neste trabalho, Práticas Computacionais Educomunicativas (PCEs), que têm contribuído para estimular competências midiáticas por meio de percursos de alfabetização midiática e informacional (AMI) dos indivíduos (Wilson et al, 2013), são relatadas.

PCEs englobam criar roteiros de trabalho que embasam percursos de aprendizagem relativos a construir Ambientes Digitais Tridimensionais de Realidade Virtual (AD3D de RV). Tais percursos inspiram adquirir saberes e habilidades com tecnologias emergentes (TE), como a de programar computador ou codificar, de modo integrado com aprender e

¹ Pesquisador e pós-doutorando no projeto Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA-USP. Pesquisador colaborador no Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Arte Ciência e Tecnologia, Instituto de Artes, UNESP. Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM. Professor Titular de Ensino Fundamental e Médio, Escola Ernani Silva Bruno, Secretaria Municipal Educação de São Paulo SME/SP. Pesquisa formas de estimular habilidades cognitivas e técnicas referentes aos letramentos tradicional, digital, espacial e visual, por meio de promover práticas computacionais educativas que inspirem ‘letramento em codificação’ pelo viés de processos de construir espaços digitais tridimensionais de realidade virtual de modo integrado com aprender e aplicar conhecimentos culturais, científicos, artísticos e tecnológicos, de maneira transdisciplinar.

aplicar conceitos científicos do currículo de Ensino Fundamental (Franco, 2020; 2022).

Produzir roteiros de trabalho (Vasconcelos; Martins, 2019), de forma combinada com implantar PCEs que utilizam tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) emergentes, contribui para transformar práticas didático-metodológicas escolares convencionais. PCEs ajudam a compreender como codificar se interliga com conceitos científicos do currículo e a reduzir o desafio dos indivíduos manipularem TDIC, mais complexas, por meio de criar AD3D de RV, a partir do chão da escola, em conformidade com o marco legal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que também está em processo de transformação pelo viés do Projeto de Lei nº 4513, de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Digital”; altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.” (Brasil, 2022).

Em tempos de transições no marco legal e nas realidades social, tecnológica e econômica, PCEs apoiadas em TE, como a de codificar, usada para criar AD3D de RV, promovem processos educativos que tendem a instigar, pelo viés da construção de uma cultura de diálogo, uma compreensão crítica, ‘não massificada’, a respeito da relevância de interações “humanizadas” entre máquinas e humanos. Considera-se que interações humano computador (IHC) dialógicas e críticas geram comprometimento dos indivíduos com percursos de experimentação para educação midiática. Tais percursos inspiram e sustentam atitudes mentais complexas, embasadas em criação e (re)criação, em trajetória de autotransformação, capaz de produzir uma instância de capacidade de intervenção dos sujeitos para atuarem em uma dada situação (Freire, 2005) atual e ou futura.

Freire (Ibidem, p. 40, tradução nossa) explica, ‘DIÁLOGO’, como relação horizontal entre pessoas (A com B = *comunicação* e ou

intercomunicação) que embasa formação da (MATRIZ: Amor, Humildade, Esperança, Confiança). Também, zé uma “relação de ‘empatia’ entre dois ‘polos’ que estão comprometidos com uma pesquisa conjunta.” Então, diálogo se coaduna com IHC crítico-reflexivas que ocorrem nos percursos de PCEs.

1. Objetivo, estratégias e PCEs

Os objetivos deste trabalho são relatar PCEs e refletir a respeito de seus impactos, a partir de percursos de construção de AD3D de RV, de modo conectado com estratégias de aprender e aplicar saberes transdisciplinares por meio de TE, na Educação Básica.

No contexto de uma estratégia educativa ativa, PCEs servem como exemplos de intervenções social e pedagógica, adequados para instigar aprimoramento de competências informacional e midiática como Direitos Humanos (Grizzle et al. 2016).

PCEs inspiram experiências, com apoio em TDIC emergentes, mais complexas, que tendem a contribuir para inspirar decisões bem-informadas de como proceder, para que escolas públicas construam, (re)utilizem e ou ampliem sua infraestrutura pedagógica e técnica, de modo a atender a diversidade de estudantes que as frequentam, com equidade, qualidade, reflexões dialógicas e sustentabilidade.

A estratégia de implementar PCEs, apoiadas em procedimentos de aprimoramento de processos técnicos analógicos/físicos e ou digitais/virtuais, pode atender a referida diversidade de sujeitos.

Para tanto, é importante que a implementação ocorra de forma simultânea com abarcar, de modo integrado, conceitos científicos transdisciplinaridades do currículo escolar, intervenções pedagógicas, princípios e práticas de processos técnicos analógicos/digitais em transição que compõem metaversos.

Um exemplo de processo de transição técnica e humana é o que engloba o conceito de transformação digital² (TD) que tem impactado, para o bem e para o mal, as vidas dos cidadãos.

Então, infere-se que, no cotidiano escolar, intervenções pedagógicas, dialógicas, midiáticas, crítico-reflexivas e técnicas são necessárias para compreender o conceito de TD e práticas relativas a ele.

Vislumbra-se que, por meio de experiências PCEs dialógicas, estudantes se apropriem de saberes conceituais e tecnológicos emergentes e os utilizem em seus percursos de educação continuada (Franco, 2020; 2022).

Desta forma, PCEs tendem a contribuir para reverter, de modo humanizado, o panorama que, ainda, os indivíduos continuam vivenciando históricas situações de desvantagens social e econômica (Barr, 2022); e promover educação humanizada que objetiva formação do ser humano integral.

Para Arruda (2003, p. 243), Educação Humanizada (EH) tem poder para religar, desalienar, emancipar, por meio do “despertar da consciência das pessoas para os fatores de subordinação e alienação, assim como para os próprios potenciais enquanto indivíduo e coletividade”. Então, é lícito promover EH com base no princípio da solidariedade consciente que “impulsiona valores como partilha, reciprocidade e a comunicação dialógica” (p. 228).

A internalização e prática destes valores, em ambientes de aprendizagem, tendem a impactar na construção de trajetórias de corresponsabilidade e cocriação de projetos educativos inovadores, na

² No contexto de uma ampliação nas mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e demográficas, transformação digital é relativa a uma série de mudanças culturais, no modo de trabalho, e tecnológicas, profundas e coordenadas, que possibilitam novos modelos operacionais e educativos, e transformam direções estratégicas, proposições de valor e operações de uma instituição. (Educause, 2022).

Educação Básica e Superior. Como exemplo, as PCEs descritas, neste artigo, integram a implementação do subprojeto ‘Programação e visualização de ambientes virtuais bidimensionais (2D) e tridimensionais (3D)’ na linha de pesquisa ‘Prototipagem de tecnologias emergentes do PLIC/USP (Espaços Metapresenciais de co-Aprendizagem)’. Esta linha é parte do percurso de cocriação da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências na Universidade de São Paulo (LIC/USP) que experimentalmente envolve várias habilitações: Ciências da Natureza, Ciências da Aprendizagem, Ciências da Linguagem/Língua Portuguesa, Matemática/Computação, Ciências Humanas e Sociais. Objetiva formar professores, na graduação e em serviço, de modo humanizado e transdisciplinar para aprimorar percursos educativos a partir de uma integração entre educação básica e superior (Cátedra de Educação Básica, 2022).

Há reconhecimento institucional da importância do projeto LIC/USP, em 28 de dezembro de 2022, por meio de aceite de financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no âmbito do Programa de Pesquisa em Educação Básica – PROEDUCA – FAPESP/SEDUC.

Cocriar AD3D de RV, por meio de PCEs, tem sido a maneira estratégica de atender os estudantes com equidade e qualidade, e promover inclusão digital. Tem ampliado a participação dos indivíduos em processos de educação em computação (Barr, 2022) com TE, em concomitância com estimular aumento no potencial de uso e aprimoramento de suas capacidades cognitivas e técnicas (Najarro, 2022).

Vivenciar tais aprimoramentos, instiga os indivíduos a participar de e ou construir novas histórias, nas quais as situações sociais e econômicas podem se tornar favoráveis para todos os cidadãos por meio de educação midiática, como no percurso 1, próxima seção.

2. Percurso 1: Interação Humano Computador e Educação Midiática Dialógica

Trata-se da educação midiática de uma ex-estudante que terminou o Ensino Fundamental, na escola pública, objeto deste estudo, em 2011. Ao (re)encontrar este autor, no final 2021, em um momento de confraternização escolar, ela explicou que as PCEs, apoiadas em IHC e reflexão-crítica dialógica, foram formativas para o futuro. Explanou que as IHC englobaram integração de saberes científicos com procedimentos de resolução de problemas e reflexão na ação, de modo conectado com uso de linguagens hipertextuais, no padrão da internet, como as ‘*Hypertext Markup Language*’ (HTML) e ‘*Virtual Reality Markup Language*’ (VRML), atualmente transformada para ‘*Extensible 3D (X3D) Language*’. Tais linguagens integram o sistema de construção de metaversos (Havelle, 2022) e interoperam com softwares de produção e visualização de informação, como os *GIMP*³, *Blender*⁴ e *Paint*. As aulas propiciaram formação científica, combinada com aprender princípios e práticas de produção de conteúdos, similares aos da cultura midiática. Fundamentaram aprimorar habilidades cognitivas e técnicas com apoio em estimular aquisição de saberes científicos transdisciplinares, relativos aos letramentos convencional, digital (ênfase em codificação), visual e espacial, para que, adiante, pudesse fazer escolha, bem-informada, de seu curso de graduação. Ela argumentou que, entre cursar Design Gráfico (DG) ou ‘*Design Digital*’ (DD), optou por DD, graduação que terminou no final de 2021. Para escolher, utilizou como parâmetros, seus saberes referentes aos letramentos em codificação e visual, aplicados durante as aulas de ‘Informática Educativa’, atualmente renomeada ‘Tecnologias para Aprendizagem’. A estudante finalizou suas reflexões, explanando a intenção de continuar sua educação ao longo da

³ Editor de imagem bidimensional (2D) de código aberto, para Windows, Linux e Apple <https://www.gimp.org/>.

⁴ Software de código aberto para criação de espaços digitais tridimensionais (3D) <https://www.blender.org/features/>.

vida, pelo viés de cursos formativos de pós-graduação que a habilitem ser professora na Educação Básica e Superior.

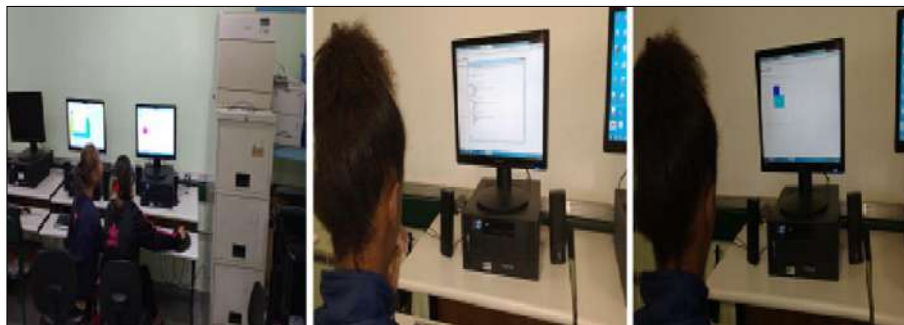
3. PCEs e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Com apoio no percurso 1, PCEs se alinham com reduzir os desafios de abarcar Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como o ODS 4, relativo a “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Incluindo o ODS 5, referente a “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. (Nações Unidas Brasil, 2022).

Por meio de propor roteiros de trabalho e implementar PCEs, é tangível contribuir para abranger os ODS 4 e 5, a partir do chão da escola. Nele, estudantes, meninas e meninos, estão juntos nas aulas durante suas trajetórias na Educação Básica.

Então, implantar percursos de PCEs, pelo viés de estimular como aprender a programar computador ou ‘codificar’, para criar AD3D de RV (Franco, 2020), se coaduna com propiciar que os usuários/participantes gerem conteúdo (Grizzle et al., 2016), e aprimorem suas competências técnicas e cognitivas para lidar com letramentos digitais, ‘codificação’ (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016), informacionais e midiáticos (Grizzle et al. 2016; Wilson et al, 2013), com profundidade de conhecimento, figura 1.

Figura 1 – Letramento em codificação como processo de empoderamento e equidade de gênero, estimulando meninas a se envolverem com conhecimentos de Ciência da Computação



Fonte: Imagens do autor.

4. Percurso 2: PCEs e um Roteiro de Trabalho para produzir conteúdo 3D de RV

Pelo viés de PCEs para produzir conteúdo 3D de RV e vivenciar transformações do contexto tecnológico digital, os indivíduos têm possibilidades bem-informadas, com base em experiências práticas e reflexões dialógicas (Freire, 2011), de analisar impactos e complexidades de tecnologias computacionais emergentes, na sociedade.

Eles dialogam a respeito de como algoritmos, similares aos das figuras 2 e 3, adiante, compõem a tecnologia de inteligência artificial (IA). Para tanto, imergem em procedimentos de manipulação direta de TE como a de codificação, para criar, visualizar, navegar e interagir com informação em AD3D de RV. Tendem a compreender, de modos conceitual e prático, a relevância de se apropriar de princípios, práticas e técnicas de Ciência da Computação (Barr, 2022; Martins, 2019) e de produção de visualização de informação, aplicados para criar AD3D de RV, por meio

de produzir blogs⁵ com interfaces 3D (Franco, 2020; 2022), com apoio em roteiros de trabalho, figura 2.

Figura 2 – **Desenvolvendo roteiro de trabalho de forma colaborativa**



Fonte: Imagens do autor.

PCEs e roteiros de trabalho contribuem para implementar trajetórias colaborativas de aprendizagem, estimulando comprometimento com procedimentos que ajudam, de formas modular e sustentável, na alfabetização midiática e informacional (AMI) dos indivíduos. As PCEs e percursos de produção de conteúdo 3D de RV indicam que, no chão da escola e além dele, é viável estimular compreensão para a importância de se apropriar de aspectos conceituais, técnicos e práticos de ciência da computação e outras tecnologias emergentes, a partir de processos dialógicos crítico-reflexivos, de ensinar e de aprender, que envolvam

⁵ Endereços de blogs criados por estudantes:
<https://thomysheib.blogspot.com/2022/09/blog-post.html?lr=1>,
<https://gustavogameplays1234.blogspot.com/2022/11/my-fist-x3dom-page-construcao-de.html>,
<https://gabccosta.blogspot.com/2022/12/escultura-3d-gab-ernani.html> e por professor:
<https://historiainterativaem3d.blogspot.com/2022/11/uma-escultura-minimalista-3d-3d.html>.

procedimentos de manipulação direta de TDIC, mais complexas, como na figura 3.

Figura 3 – Um exemplo de roteiro de trabalho

English Work II: A 3D Programming and Visualizing a Small Metaverse Project B. and 3D

Name: _____ Class: _____

f – Translated from English to Portuguese

A) The Metaverse is part of the current digital transformation. Then, it is important that we learn principles, instruments and practices related to this digital environment

B) Through our English classes, with support of informatics, we have constructed blogs and used three-dimensional (3D) computer graphics programming techniques to learn some Metaverse principles, instruments and practices.

C – Using a computer or smartphone, use the blog you created, or build a new blog or (www.blogger.com).

If you do not have an e-mail account, first, you have to create an (e-mail) on (gmail.com). You need to access (www.blogger.com) for building a blog and post a post called (Uma Escultura Minimalista 3D / A 3D Minimalist Sculpture).

D. You can read a blog address example here: (https://thonyshalb.blogspot.com/2022/08/euhoio.html)

Write your blog address here: _____

Observações: A- Para criar dúvidas de como criar um espaço digital 3D, visite a página (www.3dschool.org). Depois entre em documentação do computador e a seguir em tutoriais tutoriais (https://www.3dschool.org/tutorials/index.html). Leia a página e você vai encontrar o item número 1- Basic 3D Basics, clique na palavra Hello/Olá e você chegará ao tutorial ou texto explicativo (https://www.3dschool.org/tutorials/basic3d/index.html) relembrando, passo a passo, alguns dos exercícios que fizemos no laboratório de informática de escola. Leia em língua inglesa, mas se tiver alguma dificuldade para ler, use o dicionário Inglês (https://www.englishonline.pt). Mas se a dificuldade de leitura e compreensão continuar, os navegadores ou "browser" de informação, como Firefox e Google Chrome traduzem o texto da página para língua portuguesa.

Figura 1 HTML Code Editor Example

Blogs e endereços para pesquisa e aprendizagem posteriores

Paloma 3D - (https://thonyshalb.blogspot.com/2022/08/blog-post.html?m=1)

Jor 2022 - (https://thonyshalb.blogspot.com/2022/11/uma-escultura-minimalista-3d-3d.html)

Revista Comunicação e Educação - (https://www.revistas.usp.br/comue/issue/view/12005)

(https://ojs.cnpq.gov.br/ojs/issue/2017/1/20A01-3-posting-the-past-with-immersive-technologies/fulltext)

Blog do ACM novembro 2022 (https://acm.scripps.edu/academic/2022/11/22/66136-presencing-the-past-with-immersive-technologies/fulltext)

Section A – Source Code for practicing

B- Você pode fazer este trabalho de pesquisa e prática, de modo individual ou em dupla, e entregar até dia 25/11/2022.

C- No código do exercício 2, há várias informações a respeito de cada objeto digital 3D ou Node/No. Max, você pode encontrar mais orientações na página (https://www.3dschool.org/tutorials/index.html) e na página que explica cada um dos Modos Index / Índice (https://www.3dschool.org/tutorials/index.html) da linguagem "Extensive 3D" (X3D). Há exemplos práticos, on-line, de como criar e representar objetos em 3D, por meio de códigos da linguagem "X3D for Web Authors" (https://3dschool.org/examples/3dforWebAuthors/Chapter01/TechnicalOverview/).

D- Quando estiver lendo e digitando os códigos observe se as letras estão maiúsculas ou minúsculas dentro dos comandos. O comando (<transform translation="0 0 0"> que está correto com as letras minúsculas, a diferença de (<Transform Translation="0 0 0">) que está errado por ter sido escrito com letras (T) maiúsculas. Para trocar as cores dos objetos 3D, use o comando (<Material diffuseColor="0.1 0.4 0.1">Material</>). Como no exemplo, há três parênteses que você pode somar, sempre respeitando entre (0.0 0.1 + ... + 0.0 0.99 até 1.0), mas nunca mais que o valor (1), por exemplo (1 2 2 3 3).

Veja(a) construído no exercício 2 um projeto transdimensional minimalista, parecido com o do post (nemeyr Jr.) do blog (https://thonyshalb.blogspot.com/2022/08/blog-post.html?m=1). Este projeto utilizará conhecimentos de língua inglesa e portuguesa, matemática, geometria, artes e outros que são estudados desde que você(a) começamos suas teóricas na Escola Emami Silva Bruno.

Para ler a respeito de minimalismo: SANTOS, Guilherme Morici. A MINIMAL ART SOB DUAS PERSPECTIVAS CURATORIAIS: KYNASTON MCSHINE E WALTER HOPPS. In: Bistudantes: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP. Anais... Recife/PE On-line, 2022. Disponível em: <https://www.evencos.org/anpapa2022/ENANPAP2022-12000-A-MINIMAL-ART-SOB-DUAS-PERSPECTIVAS-CURATORIAIS-KYNASTON-MCSHINE-E-WALTER-HOPPS>. Acesso em: 24/11/2022 06:52.

Se precisar de ajuda entre, nos dias 28 e 29 de novembro de 2022, estaremos de plantão no laboratório de informática da Escola Emami das 12:00 às 13:18.

Os trabalhos poderão ser compartilhados com o público da Mostra Cultural, no dia 03 de dezembro de 2022.

2 – Now, it is your time to practice with the following source code, which you can read on section A of this exercise. Write the source code in your HyperText Markup Language (HTML) blog editor (see an example in figure -1, on Figure 1). After writing the code, visualize its 3D representation in a web browser.

```
<html>
<head>
<title> Uma Escultura Minimalista 3D / A 3D Minimalist Sculpture </title>
<link rel="stylesheet" type="text/css" href="https://www.3dschool.org/3dschool.css" />
<script type="text/javascript" src="https://www.3dschool.org/3dschool.js" />
</head>
<body>
<p> Uma Escultura Minimalista 3D / A 3D Minimalist Sculpture </p>
<!-- tamanho do janela de visualização -->
<div style="width: 800px; height: 600px">
<!-- aqui começa a cena -->
<scene>
<!-- Base verde do mundo virtual 40 x 1 x 40 -->
<transform translation="0 0 1">
<shape>
<appearance>
<material diffuseColor="0.2 0.8 0.0"> </material>
<appearance>
<Box size="40, 1, 40" solid="true" useDefaultCache="false" /></Box>
</appearance>
</transform>
</shape>
</transform>
<!-- Bloco vermelho do mundo virtual 10 x 1 x 20 -->
<transform translation="0 2.5 0">
<shape>
<appearance>
<material diffuseColor="1 0 0 0.0"> </material>
<appearance>
<Box size="10, 5, 20" solid="true" useDefaultCache="false" /> </Box>
</appearance>
</transform>
</shape>
<!-- Extra verde de size 4. Blue sphere radius 4 -->
<transform translation="0 0 0">
<shape>
<appearance>
<appearance>
<material diffuseColor="0 0 1"> </material>
<appearance>
<Sphere radius="4" /> </Sphere>
</appearance>
</transform>
</shape>
<!-- ponto de vista inicial da cena / initial view point -->
<viewport position="0 0 0 45" /> </viewport>
<!-- Luz do ambiente / Ambient light -->
<PointLight ambientIntensity="1" of="location" 0 0 0" on="true" radius="100" /> </PointLight>
</body>
</html>
```

Fonte: Imagem do autor.

Roteiros de trabalho, como na figura 3, ajudam a explorar e compreender uso integrado de saberes transdisciplinares aplicados nas PCEs. Estimulam aprender língua inglesa de forma conectada com construir AD3D de RV, com estudantes de nonos anos, do Ensino Fundamental II, e a professora de Tecnologias para Aprendizagem, no segundo semestre de 2022, figura 2.

5. Impactos de PCEs e considerações parciais

PCEs se alinham com estimular cultura de pesquisar e compartilhar, continuamente, instrumentos técnicos acessíveis, na escola e locais nos quais os estudantes vivem. Promovem cultura de investigar como implementar PCEs que aprimorem habilidades cognitivas, técnicas e criativas dos sujeitos para lidar com transformações tecnológicas, econômicas e sociais.

Por meio de PCEs, as/os cidadãos ampliam, colaborativamente, suas competências midiáticas para se tornarem participantes ativos na sociedade atual e do futuro, como exemplificado no percurso 1, a partir de conhecer, dominar e combinar princípios de letramentos (tradicional, digital, visual e espacial) e saberes (científicos, artísticos e culturais transdisciplinares) que compõem novas e emergentes tecnologias (Unesco, 2019; 2022).

Tal ampliação abarca compreender transformações ou transições em paradigmas comunicacionais, como o da internet espacial que, cada vez mais, tende a ser constituída por componentes digitais 3D em espaços de RV.

Um exemplo é a produção de conteúdo / componentes 2D e 3D em blogs, construídos pelo viés de combinar linguagens de programação como as, HTML e X3D que integram a infraestrutura da internet espacial (Diamandis, 2018).

Deste modo, como visualizado nas figuras 1 e 2, percursos de PCEs dialógicas (Franco, 2020) têm promovido e sustentado processos de educação inclusiva, de qualidade e equitativa que englobam a diversidade pluricultural de indivíduos que frequentam a Educação Básica (Rodgers; Kangas, 2022).

Portanto, tendo como referências, percursos educativos, vivenciados e ou descritos, por meio de comunicações interpessoais, presenciais e a distância, compartilhadas por e-mail e redes sociais de ex-estudantes de uma escola pública, com este autor (Franco, 2020; 2021; 2022), PCEs têm estimulado formação de consciência crítica-reflexiva para e com o uso de tecnologias analógicas e digitais, como explicam estudantes de nono ano em entrevista⁶ à professora de Tecnologias para Aprendizagem, com opiniões a respeito de percurso de aprimoramento de suas competências técnicas, cognitivas, criativas, científicas e de aprendizagem por meio de programar ambientes 3D de RV.

Desta forma, como visualizado, nas figuras 1 e 2, os indivíduos têm vivenciado procedimentos de apropriação tecnológica que se coadunam com a ideia de criar conteúdo gerado pelos usuários/participantes, de modo combinado com aprender e aplicar saberes transdisciplinares estudados por meio do currículo escolar, a partir do território de uma escola pública de Ensino Fundamental, situada na periferia de uma metrópole brasileira.

Tais intervenções pedagógicas se alinham com o conceito de Ação Computacional (AC), que sustenta implementar estratégia de educação em computação que ensina e empodera (Tissenbaum et al, 2019). AC embasa implementar percursos de PCEs, apoiados em experimentar técnicas de programação de computação gráfica 3D para produzir e

⁶ Entrevista com estudantes de nono ano em 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pWdfAL8fouI>. Acesso em 29 dez 2022.

visualizar informação, em tempo real, que englobam criar, ‘codificar’, visualizar e navegar AD3D de RV (Franco, 2020).

PCEs têm propiciado implementar IHC dialógicas e humanizadas, instigando que os sujeitos se comprometam com aprender procedimentos de manipulação direta de meios técnicos acessíveis, como computadores pessoais, ‘smartphones’, linguagens de programação, formatos e plataformas digitais de código aberto, no padrão da Web3D.

Tais meios e procedimentos técnicos têm sido utilizados como Recursos Educacionais Abertos (REAs) (Unesco, 2019b), que são compostos por princípios e meios técnicos que formam a infraestrutura da internet espacial, e usados para construir conteúdos 3D de RV, como nos metaversos (Havele, 2020).

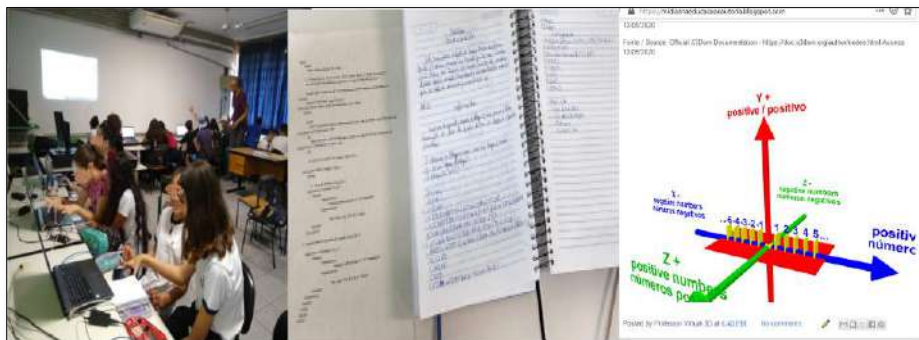
Durante as PCEs, os REAs propiciam educar por meio materializar saberes multiculturais e transnacionais que envolvem línguas materna, português, e estrangeiras, como inglês e codificação por meio de linguagens de programação de computadores.

Então, PCEs se alinham com experienciar “um percurso triangular – a relação entre as humanidades, o ensino de línguas estrangeiras e os estudos culturais (portanto, a transdisciplinaridade)” que se apoia na “concepção de língua como um meio de comunicação e interação entre indivíduos de cultura e sociedades distintas no viés de seu ensino.” (HANNA, 2015, p. 1). Dessa forma, a integração entre PCEs, REAs e IHC serve de base, para com sustentabilidade, estimular letramentos em codificação, espacial e visual, pelo viés de produzir conteúdo intertextual por meio de construir AD3D de RV.

Além disto, há extensão e conexão de saberes de língua com conhecimentos de matemática, de geometria e de artes visuais que têm sido combinados e usados para instigar e materializar formas modulares e complexas de pensar transdisciplinar e espacialmente, em

concomitância com aprender a programar computador, para construir objetos digitais 3D de RV (Franco, 2020; 2021) figura 4.

Figura 4 – PCEs inspirando letramentos tradicional, digital, espacial e visual



Fonte: Imagens do autor.

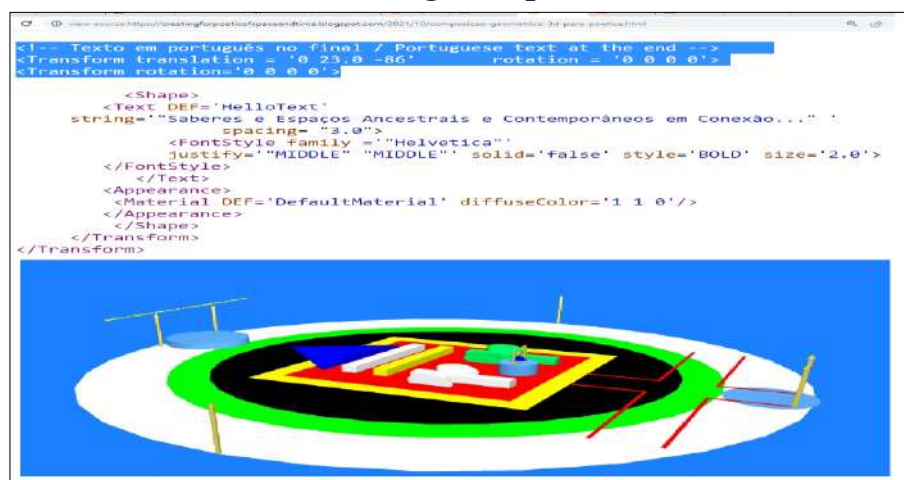
Como exemplificado nas figuras 1, 2 e 4, as IHCs dialógicas têm sido implementadas com apoio em percursos de PCEs criativos e reflexivos, embasados em processos de comunicação e não em extensão de conhecimentos (Freire, 2011), resultando, ao longo do tempo, em alcançar acontecimentos inéditos viáveis (Ibidem), como nos percursos I e II.

Nos curto e longo prazos, percursos de PCEs têm inspirado que indivíduos aprimorem competências cognitivas, midiáticas e técnicas para lidar com recursos tecnológicos do tempo atual e do futuro, de modo combinado com aprender e aplicar saberes transdisciplinares, por meio de produzir conteúdo multicultural na Educação Básica e Superior (Franco 2021; 2022; Silva et al., 2022).

Tais inspiração e aprimoramento se alinham com embasar trabalhos futuros, relativos a como fomentar implementação prática da Lei 10.639/03 e Lei 11645/08, no cotidiano escolar, no âmbito de usar TDIC emergentes e avançadas, em percursos educativos a partir do Ensino Fundamental, em conformidade com as transformações e transições técnicas, do momento atual, que estão sendo incorporadas na LDB, por meio de instituir Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2022).

Ademais, tecnologias 3D de RV, no padrão da Web3D, têm viabilizado inspirar PCEs autodidatas que, por exemplo, envolvem pesquisar conteúdo histórico e produzir representação simbólica relativa a uma integração de patrimônio cultural Afro-brasileiro, Ameríndio e Eurocêntrico (Franco, 2021), como na figura 5.

Figura 5 – Uso da plataforma digital ‘X3Dom’, no padrão da internet 3D, para codificar, criar, visualizar e interagir com conteúdo multicultural gerado pelo usuário



Fonte: Imagem do autor.

Tal inspiração educ comunicativa formativa tem impactado em gerar situações inéditas viáveis, como as de preparar educadores, em serviço, para compreender, utilizar e difundir conhecimentos referentes às TDIC. Assim, propiciando compartilhar saberes a respeito de como proceder para criar conteúdo 3D de RV em outros territórios de comunidades escolares. (Franco, 2020; Oliviera, 2020).

Desta maneira, PCEs têm servido para sustentar práticas de apropriação tecnológicas, presencial e online, que têm resultado em inspirar que indivíduos mantenham envolvimento com suas trajetórias de aprendizagens e de desenvolvimentos profissionais continuados.

Os percursos de PCEs têm fundamentado opções, bem-informadas, de trajetórias de vida que englobam cursos técnicos, como os de Aprendizagem Industrial Mecânica de Aprendizagem e o de Desenvolvedor de Sistemas Web. Incluindo escolhas de cursos de graduação, como os de Jornalismo, Tecnologia de Automação Industrial, Ciência da Computação, Engenharia Civil, Design Gráfico e Design Digital.

Esses percursos e escolhas são indicadores de que é preciso permanecer atendendo os cidadãos de forma participativa, equitativa, e com alta qualidade, com apoio em PCEs e intervenções pedagógicas, embasadas em promover educação digital humanizada, Isto, para que as/os indivíduos vivenciem experiências práticas, crítico-reflexivas que englobem melhorar competências cognitivas, técnicas e criativas para dominar e aplicar, de modo combinado, TDIC avançadas e emergentes, e saberes populares, artísticos e científicos transdisciplinares, que inspirem comprometimento, continuado, com aprimorar letramentos midiáticos e informacionais.

Agradecimentos

Agradecemos aos estudantes, professores e pesquisadores das instituições elencadas no início deste artigo, pela oportunidade de pesquisar e aprender, colaborativamente. Que todos sejam sempre muito abençoados em seus percursos de vida.

Referências

ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BARR, Valerie. *Education What Must All Post-Secondary Students Learn about Computing? Expanding students' understanding of computing's potential*. COMMUNICATIONS OF THE ACM, VOL. 65, NO. 11, NOVEMBER, 2022, 29 – 31.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 4513*, de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Digital. Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/154469>. Acesso em 27 dez. 2022

CÁTEDRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Convite para participar da cocriação de uma licenciatura experimental na USP*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo IEA-USP, 2022. Disponível em: <https://www.catedraeducacaousp.org/post/chamada-cocriadores-discentes-lic>. Acesso em 20 dez. 2022.

DIAMANDIS, Peter, H. 2018. *The spatial web, part 1. Tech Blog*, 2020. Disponível em: <https://www.diamandis.com/blog/the-spatial-web-part-1>. Acesso em: 16 out. 2022.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDUCAUSE. *Dx: Digital Transformation of Higher Education. What is digital transformation*. EDUCAUSE, 2022. Disponível em: <https://www.educause.edu/focus-areas-and-initiatives/digital-transformation>. Acesso em 10 dez. 2022.

FRANCO, Jorge Ferreira. *A Decolonized Mood of Creating a Three-dimensional Digital Space Based on Integrating Transdisciplinary Knowledge*. In: Link Conference 2021. Auckland. Conference Proceedings of LINK 2021, 3rd International Conference on Practice-Oriented Research in Art & Design - Vol. 2 No. 1, 2021, a. Auckland: Auckland University of Technology School of Art + Design, WE Building Communication Design Department, 2021. v. Vol. 2. p. 1-572. Disponível em: https://www.linksymposium.com/_files/ugd/1a42c3_7fbcdc97535f43e4bdf0e98224af2872.pdf. Acesso em 27 out. 2022.

_____. *Educação Midiática por Meio de Tecnologias Avançadas de Produção e Visualização de Informação: Uma Análise de Uso no Ensino Fundamental*. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E. (Org.). *Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a formação de seus profissionais*. 1ed. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores de Educomunicação / Instituto Palavra Aberta, 2021, v. 1, p. 436-449. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/30/22/957-1>. Acesso em 16 out. 2022.

_____. *Práticas computacionais no ensino fundamental: inspirando letramento em codificação por meio da construção de ambientes digitais 3d de realidade virtual*. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/4576/5/Jorge%20Ferreira%20Franco.pdf>. Acesso em 16 out. 2022.

_____. Um processo transdisciplinar de criar espaço digital 3d de realidade virtual apoiado em usar tecnologias abertas da Web3D. Anais do Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa: convergências entre arte, ciência, tecnologias & realidades mistas, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/10encontrointernacionaldegrupos/417666-um-processo-transdisciplinar-de-criar-espaco-digital-3d-de-realidade-virtual-apoiado-em-usar-tecnologias-abertas-/>. Acesso em 16 out. 2022.

FREIRE, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum, 2005. Disponível em: <http://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Education-for-Critical-Consciousness-Continuum-Impacts-2005.pdf>. Acesso em 19 dez. 2022.

_____. *Extensão ou comunicação*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire, Organizadora. São Paulo: UNESP, 2001.

GRIZZLE, Alton et al. (Org). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em 16 out. 2022.

HANNA, Vera L. Harabagi. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto de pós-humanidades: os estudos culturais, a transdisciplinaridade*. IN: VASCONCELOS, Maria Lucia. *Língua e Literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie. Prelo [2015].

HAVELE, Anita. *The Keys to an Open, Interoperable Metaverse*. Web3D Consortium, 2022. Disponível em: https://www.web3d.org/sites/default/files/attachment/node/2584/edit/The%20Keys%20to%20an%20Open%2C%20Interoperable%20Metaverse_o.pdf. Acesso em 16 out. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*, UNESCO. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 16 out. 2022.

NAJARRO, Ileana. *More diverse, equitable, and inclusive? Deep Commitment*. In: EducationWeek Spotlight, K-12 Decision Making, September 6, 2022. Disponível em: https://fs24.formsite.com/edweek/images/10-1_K-12DecisionMakingSpotlight_Sponsored.pdf. Acesso em 27 out. 2022.

RODGERS, James O.; KANGAS, Laura L. *Diversity Training That Generates Real Change: Inclusive Approaches That Benefit Individuals, Business, and Society*. Publisher: Berrett-Koehler Publishers, 2022. Disponível em: <https://acm.percipio.com/books/b441e424-f016-4408-aca7-5bbdf04369ff?sharelink=K13Sg1RuV>. Acesso em 16 out. 2022.

SILVA, Anderson Gonçalves Barbosa da et al.. *(DES)MEMÓRIAS: ESPECTROS DA MÁQUINA*. In: Anais do Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa: convergências entre arte, ciência, tecnologias & realidades mistas. São Paulo (SP) UNESP, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/10encontrointernacionaldegrupos/407624-\(DES\)MEMORIAS-ESPECTROS-DA-MAQUINA](https://www.even3.com.br/anais/10encontrointernacionaldegrupos/407624-(DES)MEMORIAS-ESPECTROS-DA-MAQUINA). Acesso em 27 out. 2022.

TISSENBAUM, Mike; SHELDON, Josh; ABELSON, Hal. *From computational thinking to computational action: envisioning computing education that both teaches and empowers*. In: COMMUNICATIONS OF THE ACM, Vol. 62 N.3, March, 2019, p. 34-36. Disponível em: <https://cacm.acm.org/magazines/2019/3/234922-from-computational-thinking-to-computational-action/abstract>. Acesso em 16 out. 2022.

UNESCO. *Planejando a educação na era da IA: liderar o avanço*. In: Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação, 16-18 de maio de 2019, Beijing, República Popular da China, 2019. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>. Acesso em 16 out. 2022.

UNESCO. *Recommendations on open educational resources. The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), meeting in Paris from 12 to 27 November 2019, at its 40th session, 2019b*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3>. Acesso em 16 out. 2022.

UNESCO. *Transforming Education Summit 2022: concept note. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2022*, a. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_concept_note.pdf. Acesso em 16 out. 2022.

VASCONCELOS, Maria lúcia M. Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. *O desafio de trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação nas de educação básica da rede pública de São Paulo: uma experiência, diferentes relatos*. In: CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (Orgs.). *Inovações radicais na educação brasileira*. Porto Alegre: Penso, 2019.

WILSON, Carolyn et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.194 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em 12 dez. 2022.

Pauta Gênero: jornalismo e educomunicação em combate às desigualdades de gênero e suas intersecções

Laila Carolline Silva de Melo¹

Introdução

As desigualdades de gênero² e suas intersecções³, como classe e raça, estão nas raízes da sociedade brasileira, e contribuem para a formação de uma identidade nacional que se alicerça nelas (Carneiro, 2023). A manifestação dessas discrepâncias se dá em vários níveis. No âmbito político, por exemplo, são visíveis as dificuldades de acesso e permanência de mulheres em espaços de poder e tomadas de decisão, como o Congresso (Melo Dourado, 2020). Essas desigualdades também

¹ Mestra em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), com ênfase em Teorias Feministas e de Gênero e Comunicação Política. Jornalista pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia - Goiás. lailamelocomunicacao@gmail.com.

² Para este trabalho, os gêneros são compreendidos como entendimentos culturais dos sexos biológicos, um dos eixos de organização das nossas experiências no mundo social. Ele demarca locais de pertencimento e de poder, como o político. Além disso, quando o gênero está aliado a outras marcas sociais, se apresenta como mais um marcador das desigualdades.

³ A interseccionalidade problematiza a categorização universal dos sujeitos, que desconsidera as várias marcas identitárias que nos atravessam. A proposta é cruzar categorias para observar particularidades. Para Mendonça (2015), as raízes destas análises são das feministas negras dos Estados Unidos. No início do século XIX, elas defendiam o fim do sistema de escravidão, e destacavam as relações entre raça, classe, gênero e expropriação. O termo é atribuído a Kimberlé Crenshaw (Mendonça, 2015).

são evidentes no mercado de trabalho. A média salarial de um homem branco é de R\$ 3.471 e de uma mulher negra é de R\$ 1.617 (Dieese, 2021).

Um caminho para pensar em desigualdades sociais e combate delas é associá-las aos produtos culturais midiáticos, tais como novelas e o jornalismo, por exemplo. É por meio dessas produções que também temos contato com o mundo externo e elaboramos e reelaboramos produções do real (Melo Dourado, 2020). Por isso, é interessante visualizar a abordagem de educação midiática que um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) tem realizado nessa direção, é o *Observatório de Comunicação e Desigualdade de Gênero – Pauta Gênero*⁴ (PG).

Uma das formas de atuação do grupo é a produção de material jornalístico votado para a educação midiática. A proposta é observar atentamente temas que perpassam a mídia e que tem impacto em desigualdades de gênero e suas intersecções. Esta produção passa por um crivo de todos os/as participantes e é publicado em um blog⁵ e redes sociais⁶.

Proponho analisar essa produção de conteúdo, por isso, minha pergunta norteadora é: Como o *Observatório de Comunicação e Desigualdade de Gênero – Pauta Gênero* utiliza a educação midiática com olhar crítico para a mídia noticiosa, em seus textos do blog, para promover o combate às desigualdades de gênero e suas intersecções? O meu objetivo é: mapear quais os sentidos que as publicações textuais carregam e como eles significam em um movimento de puxar os fios discursivos, os interdiscursos⁷, para compreender a prática da educação

⁴ Mais informações em: <https://medium.com/pauta-genero/about>. Acesso em: 5 nov. 2022.

⁵ Blog é: <https://medium.com/pauta-genero>. Acesso em: 10 out. 2022.

⁶ Redes sociais são: @pautagenero (Instagram) @pautagenroufmt (Facebook). Acesso em 10 out. 2022.

⁷ O interdiscurso é compreendido como: “o conjunto de unidades discursivas (que pertencem a discursos maiores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de

mediática nessa contraposição às desigualdades de gênero e suas intersecções.

O meu *corpus* de análise volta-se para os textos publicados no blog do *Observatório*, de 2020 a 2022, em um total de oito publicações. Como metodologia, opto pela Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, pois, como argumenta Maingueneau (1997), ela observa o discurso com vistas a compreender a construção do objeto. Minha base teórica é a Educomunicação, os Estudos do Discurso, as Teorias Feministas e de Gênero, as Teorias da Comunicação e Jornalismo e os Estudos Culturais. Minhas hipóteses de pesquisa são: 1 – Os textos promoverão reflexões a respeito dos discursos e métodos da mídia noticiosa; 2- Encontrarei abordagem crítica a temas referentes às desigualdades de gênero e suas interseccionalidades, em especial, de raça e classe.

1. Pauta Gênero

O *Observatório de Comunicação e Desigualdade de Gênero – Pauta Gênero* foi materializado em 2020. Ele foi criado para colaborar com o *Global Media Monitoring Project* (GMMP), o maior e mais antigo monitoramento internacional sobre representações de gênero na mídia mundial⁸. Porém, após este trabalho, o grupo adquiriu novas configurações e tornou-se um espaço de estudos e produção de materiais jornalísticos “que se propõe a ser uma ferramenta de observação crítica dos meios e processos comunicativos para reflexão sobre as desigualdades de gênero da sociedade em que vivemos” (PG, s/d). É composto por cerca de 10 pessoas⁹, entre professoras, alunas da

outros gêneros etc.) com os quais um *discurso particular* entra e relação implícita ou explícita” (Charaudeau; Maingueneau, 2018, p. 286, grifos dos autores).

⁸ Mais informações em: <https://waccglobal.org/our-work/global-media-monitoring-project-gmmp/>. Acesso em 10 out. 2022.

⁹ Os dados são de dezembro de 2022.

graduação e da pós-graduação da UFMT, jornalistas e pesquisadoras externos, entre elas, eu me incluo¹⁰.

2. O que me norteia: referencial teórico

Vivemos em uma configuração comunicacional na qual o mundo está nas telas e, por isso, o controle social também passa por elas (Gómes, 2014). Além disso, compreendo que a mídia participa desta produção sentidos, posto que nossa cultura está inundada por elas. As mídias “contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e o que desejar – e o que não” (Kellner, 2001, p. 10). Por esta linha, a representação pela linguagem tem papel fundamental para os processos que elaboram significados, já que é por ela que nos colocamos em uma cultura (Hall, 2016). Porém, o advento das novas mídias proporcionou possibilidades de comunicação que antes eram de quase exclusividade das noticiosas. Indivíduos/coletivos não são mais apenas receptores, mas produtores de conteúdos, prosumidores (Revista Comunicar, 2014), e enquadro o *PG* por esta óptica.

Meu olhar é para o poder o midiático – e a relação de poder/saber exposta por Foucault (1999) perpassa tais discussões. Assumo que os discursos midiáticos (hegemônicos ou não) são uma forma de poder/saber e que nem todos/todas podem proferir discursos como bem entendem, dizer ou não dizer é significativo. Neste sentido, compreendo que tanto o *Pauta Gênero* como as produções de conteúdos midiáticos analisados pelo *Observatório* também participam dessa cultura midiática¹¹ e os discursos observados são atuantes neste processo de poder/saber.

¹⁰ Integro o grupo desde agosto de 2020.

¹¹ O conceito é detalhado por Douglas Kellner (2001).

Ao compreender os produtos midiáticos como detentores de poderes/saberes, é importante abordar a ideia de uma construção de educação midiática, uma das vertentes da Educomunicação. Por isso, ressalto o conceito de Educomunicação, norteador do estudo. No Brasil, ela serviu de fio condutor para a elaboração e execução de vários projetos dentro dos ambientes escolares – formais e informais (Alves; Lago, s/d). Ela pode ser definida como

o conjunto de 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 melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (Soares, 2003, p.43)

A ideia de aprendizagem abordada por Soares (2003) está relacionada à atuação do *Pauta Gênero* em dois níveis. O primeiro é o da construção de um ambiente educ comunicativo dentro do grupo, em que há voz e escuta ativa de cada integrante¹². O segundo é o da educação midiática em si, realizada pelo *PG* através da produção de conteúdo jornalístico voltado para a análise da mídia. É pela produção e dissipar dos sentidos e reflexões aguçadas pelos textos que o grupo promove essa ação e, é para ela que me volto neste trabalho.

Além disso, assumo que o pensamento feminista elabora uma crítica ao mundo social organizado pelo patriarcado. (Prá, 2011, p. 103). Por isso, enfatizo minhas bases em Teorias Feministas e de Gênero, pois entendo que há uma relação direta com os meus objetos de estudos. Ressalto minha compreensão, bem como a do *PG* que a: “insistência em

¹² Isto pode ser percebido ao observar as assinaturas dos textos do blog. Há uma construção colaborativa de pessoas com maior experiência profissional com integrantes no início da vida acadêmica. Outro exemplo é o processo de elaboração e revisão destes mesmos textos, feita de forma coletiva. Nela, qualquer membro opina a respeito da produção.

falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto” (Ribeiro, 2017, p. 41). Privilégio, assim, teorias interseccionais.

3. Bases para a análise: metodologia e corpus

3.1 Análise do Discurso

Minha proposta é investigar discursos¹³, por isso, opto pela AD Francesa, visto que ela busca observar a significação deles. Para tanto, ela se baseia na relação de três correntes teóricas: materialismo histórico, linguística e psicanálise. Busco compreender os sentidos dos textos apresentados pelo *Pauta Gênero* e observar quais interdiscursos estão presentes. Isso ocorre, pois, como Orlandi (2015), compreendo os sentidos como resultados de relações entre discursos que apontam para outros dizeres e que eles se sustentam. Neste trabalho, meu olhar é para os significados da relação entre mídia noticiosa e questões de gênero e suas interseccionalidades apontadas pelo *Observatório*.

3.2. Corpus: construção e primeiras observações

Para construir o *corpus*, apliquei filtros que pudessem tornar a análise possível, por ela ser qualitativa. O primeiro foi o recorte temporal: data da primeira de publicação no blog (02/06/2020) e entrega da versão inicial deste texto (08/11/2022). Assim o *corpus* total teve 54 publicações. Para o segundo recorte, observei título das publicações, visto que em textos jornalísticos, assim como os do *Pauta Gênero*, eles atuam como um dos fatores de atração ou rejeição de leitores, por ser o “primeiro nível informativo de um leitor” (Sousa, 2001, p. 203). Como a

¹³ Os discursos são efeitos de sentidos entre os locutores, e, durante esse intercâmbio, os sujeitos e os significados são produzidos, visto que mesmo quando falamos estamos interpretando. (Orlandi, 2015).

proposta era olhar para a interface comunicação e educação, contemplei os que abordavam essa relação diretamente. Desta forma, selecionei 32 publicações.

Para o terceiro recorte, retirei os textos de minha autoria ou coautoria, por buscar certo distanciamento para a AD. Neste mesmo movimento, executei uma leitura flutuante¹⁴ que me apontaram algumas percepções. Assim, restaram 27 textos. Uma temática me despertou interesse ao realizar a leitura flutuante: a relação da mídia noticiosa e a violência perpetrada contra mulheres, e, por isso, volto a análise para esta Formação Discursiva (FD)¹⁵. Assim, meu *corpus* de análise tem oito publicações.¹⁶ Para privilegiar a fluidez da leitura, utilizarei a referência do texto: PG. Ela será acrescida do número indicativo e o ano da publicação, como: PG 01, 2020.¹⁷

4. Pauta Gênero e a leitura crítica de mídia noticiosa de relatos de violência contra mulheres

A análise proposta partiu de hipóteses já instauradas em mim por eu integrar o grupo. A primeira é que haveria um direcionamento para a leitura crítica da mídia noticiosa. A segunda é que a interseccionalidade estaria presente nos textos. Elas são confirmadas, porém, a observação apresentou outros desdobramentos. Mas, antes de discorrer a respeito

¹⁴ A leitura flutuante é uma prática da AD que permite observar a superfície do texto e apresentar um possível direcionamento da análise. Porém, ela tem caráter subjetivo de cada analista.

¹⁵ Formações Discursivas são discursos que possuem o mesmo núcleo de sentido –, as quais Foucault descreve como: “conjuntos de performances verbais que não estão ligados entre si, no nível das frases, por laços gramaticais [...] psicológicos [...] mas que estão ligados no nível do enunciado” (Foucault, 2008, p. 133-134).

¹⁶ Deste total, são sete de 2020 e 1 de 2021. As informações a respeito destas publicações estão no Apêndice.

¹⁷ Trago apenas alguns exemplos dos discursos analisados para apresentar minha argumentação.

deles, trago itens chaves que perpassam todo o meu entendimento da análise.

4.1 Guias centrais da análise

Cláudia Lago (2002) argumenta que a educomunicação divide-se em subcampos e um deles me chama atenção: “educação para a comunicação – área dos estudos de recepção e do desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para a leitura crítica dos meios de comunicação tanto na educação formal quanto na não formal” (Alves, 2002, p. 99). Este subcampo conecta-se a proposta do *Pauta Gênero*. Podemos considerar dois momentos pelos quais o receptor tem contato com as informações¹⁸: (1) a ação de consumir o produto midiático em si; (2) a reflexão a respeito deste consumir, proposta instigada pelo *PG*.

Por este caminho, é relevante observar como o *Pauta* constrói esse instigar de leitura crítica de mídia. Uma das táticas é a aproximação através do formato e linguagem. Os textos são jornalísticos opinativos e interpretativos¹⁹. Para embasar a argumentação, há uso de dados, pesquisas, porém, a linguagem não é acadêmica. Neste sentido, há uma aproximação com quem lê e há possibilidade efetiva de que a comunicação seja estabelecida, ou seja, a mensagem instigada para uma leitura crítica seja de fato realizada.

O mesmo aplica-se para o tamanho dos textos. Eles seguem a lógica do webjornalismo, que busca apresentar publicações curtas. Há no grupo,

¹⁸ Destaco que a ideia não é apontar um receptor passivo. O sentido da recepção aqui é de que ele não produziu aquela informação que está consumindo.

¹⁹ Adoto o seguinte panorama dos gêneros jornalísticos e de suas respectivas funções: *informativo*: vigilância social; *opinativo*: fórum de ideias; *interpretativo*: papel educativo, esclarecedor; *diversional*: distração, lazer; *utilitário*: auxílio nas tomadas de decisões cotidianas (Marques de Melo; ASSIS, 2016, p. 49, grifos dos autores).

um *Roteiro de Análise*²⁰ padrão. Ele recomenda que o texto tenha três mil caracteres, ou seja, é também acessível em termos de tamanho, já que publicações extensas tendem, em plataformas midiáticas, a não terem muita adesão.

Além disso, para Orlandi (2005), a AD possibilita a observação de como a política da língua se materializa no texto. É um movimento de interpretação. Neste sentido, ela se aproxima da educomunicação, pois, a Análise de Discurso deve ser praticada como um “dispositivo que permite analisar a textualização do político, o que já é um passo importante na compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder [...]”. (Ibidem, p.10). Toda a análise que exponho segue esta lógica e desnuda alguns fatores: (1) a misoginia²¹; (2) o racismo; (3) as diferenças de classe social; (4) como a mídia noticiosa contribui para a construção de realidades; (5) o evocar da leitura crítica desta mídia.

O que apresento a seguir é como a análise revelou-se através de combinações de significados e os interdiscursos que eles puxam. O enfoque é para a FD que apresenta relatos de violências perpetradas contra mulheres²². A Formação Discursiva divide-se em três vertentes: (1) Pauta Gênero e a tipificação da violência contra mulheres; (2) O jornalismo: atuação, críticas e responsabilidades e corresponsabilidades; (3) Abordagem para além do gênero: a presença da interseccionalidade.

²⁰ O Roteiro de Análise é composto por: Título; Resumo; Análise; Palavras-chave; Fonte das Imagens; Assinatura; Indicações para o Post [para redes sociais].

²¹ Misoginia é “uma atitude cultural de ódio às mulheres simplesmente porque elas são mulheres” (Johnson, 1997, p. 149).

²² A violência contra mulheres é qualquer conduta que ocorra em espaço físico ou privado, que pode ser ação ou omissão, de discriminação, agressão ou coerção, produzida pelo “simples fato de a vítima ser mulher e que cause danos, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial” (CNJ, [200-?]).

4.2 Pauta Gênero e a tipificação da violência contra mulheres

Se para a Análise do Discurso, dizer ou não dizer é significativo, é interessante observar que as práticas discursivas analisadas tipificam os crimes relacionados as violências contra mulheres: “estupro”.²³ (PG 07, 2020); “feminicídio”. (PG 02, 2020); “violência doméstica”. (PG 04, 2020). Os enunciados analisados recuperam arquivos de que esta violência tem raízes históricas “em torno da dominação masculina e dos padrões culturais patriarcais”. (Zarbatto, 2019, p. 246). Esta ação faz parte do ciclo de agressões as quais transferem o simbolismo cultural da inferioridade das mulheres como causa para que elas sejam “vítimas preferenciais e crônicas da força física ou da violação sexual”. (Machado, 2010).

A análise me permitiu observar que o *Observatório* reconhece leis que abordam tais crimes: “leis Maria da Penha²⁴ e do feminicídio²⁵” (PG 02, 2020). Estes enunciados valorizam uma série de legislações que visam tipificar e, desta forma, punir crimes de gênero. Valéria Scarance (2019) afirma que, apesar de o Brasil ter elaborado leis que são compreendidas como uma das melhores do mundo quanto à defesa das mulheres, o país permanece como um dos maiores recordistas em índices de violência contra elas. Compreendo que o reforço desses termos e leis pelo *PG*, demonstra sororidade²⁶ para com todas as mulheres, ao mesmo tempo

²³ Estupro é compreendido pelo Código Penal como: “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. (Brasil, 2009, artigo 213).

²⁴ “A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que carrega o nome de Maria da Penha, criou mecanismos importantes para o enfrentamento diante dessas agressões, pois possibilitou coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (Melo Dourado, 2020).

²⁵ A Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015) não introduziu um “crime novo” ao Código Penal. O feminicídio passou a ser um agravante do crime de homicídio. “A Lei do Feminicídio faz referência expressa à vítima ‘mulher’, o que também ocorre no âmbito da Lei Maria da Penha. (LMP – Lei 11.340/2006)”.

²⁶ Minha compreensão da sororidade é de aliança política entre mulheres. Ela ocorre quando mulheres se aliam para conceberem acordos, momentâneos ou não. (Melo Dourado, 2020).

promove uma ação educ comunicativa ao valorizar e divulgar tais legislações.

4.3 O jornalismo: atuação, críticas e responsabilidades e corresponsabilidades

O *Pauta Gênero* já indica no nome seus direcionamentos. O primeiro deles é o enfoque no jornalismo. Isso pode ser percebido ao retomar a conceituação do que é pauta. Ela é entendida tanto como o conjunto de assuntos que uma editoria cobre “como a série de indicações transmitidas ao repórter” (Martins, 1997, p.214) para a execução de uma matéria, por exemplo. O que o grupo analisado evoca é essa relação com a nomenclatura típica de redações jornalísticas.

Já o segundo termo do nome nos conduz para o entendimento de que, se há uma pauta a ser aborda, é a de gênero. Em um país como o Brasil, no qual uma menina ou mulher é estuprada a cada 10 minutos (FBSP, 2022), três mulheres são vítimas de feminicídio a cada dia (FBSP; DataFolha, 2019), uma travesti ou mulher trans é assassinada a cada dois dias (Antra, 2021) e 26 mulheres sofrem agressão física por hora (FBSP, 2022), problematizar como o jornalismo hegemônico²⁷ relata essas violências é fundamental.

Os discursos analisados argumentam que essa relação entre mídias noticiosas e a narrativa das violências contra mulheres é problemática e, isso é ressaltado já nos títulos: “[...] Como a mídia noticia violência doméstica em Cuiabá?”. (PG 02, 2020); “B.O e violência contra a mulher: o perigo da fonte única no jornalismo. (PG 05, 2020). A argumentação dos discursos analisados é que essa abordagem deve ser questionada, pois as mídias noticiosas atuam na construção das realidades.

²⁷ Compreendo como jornalismo hegemônico aquele da mídia tradicional e, consequentemente, tende a ter maior alcance.

Traquina (2004) argumenta que toda representação é uma construção subjetiva da realidade, e assim, é impossível diferenciá-la das mídias noticiosas, já que elas colaboram com a construção da realidade. Há de se considerar que a linguagem funciona como transmissora de significados (Traquina, 2006; Hall, 2016). Além disso, as mídias estruturam a representação dos acontecimentos noticiosos em decorrência de vários aspectos (Traquina, 2004; Hall et.al, 2016). Essa problematização é percebida no seguinte trecho:

[...] o jornalismo ajuda na perpetuação de fatores que influenciam o funcionamento da sociedade. Como instituição social, o *jornalista também é responsável* pela visibilidade de pautas públicas e pelo comportamento social frente a questões como violência doméstica e feminicídio. (PG 06, 2020, destaques meus)

O trecho destacado do PG 06 resgata este interdiscurso de produção de realidades pelas mídias, bem como expõe o jornalista como corresponsável por esta elaboração. Nos discursos analisados, um tipo de cobertura jornalística ganha destaque, como o trecho a seguir ressalta:

A cobertura policial explora, desde muito tempo, a violência contra a mulher. [...] Estes textos, quando levados ao público, também abrem espaços para a expressão de juízos de valor sobre o que acontece às mulheres. (PG 02, 2020)

O recorte acima permite observar como os discursos do *Observatório* contestam o fazer jornalístico em si desta cobertura policial. Esta mesma argumentação segue nos trechos: “A cobertura midiática ganha contornos de ‘novela’ em que as pessoas se tornam personagens sob julgamento [...]”. (PG 02, 2020); “Ao considerar somente fontes oficiais, o jornalismo pode favorecer abordagens sensacionalistas e reducionistas de casos reais de violência” (PG 06, 2020). Tais discursos evidenciam esse fazer jornalístico da cobertura policial, em que o fato é explorado ao máximo, se apresenta como enredo de “novela”, volta-se quase que

exclusivamente fontes oficiais e autos policiais, ou seja, despersonaliza as envolvidas. Com isso, o *PG* problematiza o uso de estereótipos convencionais de gênero²⁸.

Para Stuart Hall (2016) a estereotipagem faz parte da manutenção social e simbólica, na qual se pratica a redução de características simplificadas. A estereotipagem está ligada ao que Foucault entende como poder/saber. “Por meio dela classificamos as pessoas segundo uma norma e definimos os excluídos como o ‘outro’” (Ibidem, 2016, p. 192-193). Os discursos analisados revelam essa prática pela mídia noticiosa:

Os assuntos das matérias produzidas, em sua maioria, caminham lado a lado com *estereótipos de gênero* ligados ao conceito de “ser mulher”, que, em muito, deriva da base patriarcal que ainda constitui nossa sociedade. Temas como maternidade, aparência física e conteúdos sexuais viram manchetes sem produção de conteúdos de qualidade, apenas para ganhar visualizações. (PG 03, 2020, grifos meus)

O PG 03 evidencia o uso recorrente destes estereótipos pelo jornalismo e como ele atribui papéis sociais às mulheres, ou seja, colabora com a construção de uma “imagem ideal da mulher”. Essa defesa do *Pauta Gênero* pode ser percebida tanto pelo uso da nomenclatura “estereótipos de gênero”, quanto pela problematização desses locais de pertencimento e atribuições, como a “maternidade” e “beleza”.

Os enunciados que seguem reforçam esta argumentação: “Por vezes, a representação da mulher agressora é de alguém que seria *histérica*. [...]” (PG 02, 2020, destaque meu). Há de se considerar que a loucura foi, historicamente, atribuída às mulheres como forma de limitá-las, subjugá-las. Assim, se uma mulher se posiciona de forma mais enfática, na

²⁸ Estereótipos de gênero são entendidos como delimitações de valores, de expectativas, designadas a mulheres e homens. A elas está ligada a imagem de feminilidade, que se desdobra em ideais da beleza, da forma, da domesticidade e da eterna juventude. A eles ficam, por exemplo, atreladas a racionalidade e a força.

política, por exemplo, ela é posta como louca (Beard, 2018), e isso, pode contribuir com a representação das mulheres na esfera de tomada de poder e decisão (Biroli, 2011), já que imputa a elas uma característica de descontrole.

Outra atribuição que os enunciados analisados problematizam é a culpabilização destas pelas violências a que mulheres são acometidas pelo jornalismo: “Ganha mais seguidores e, conseqüentemente, mais audiência quem promove ou apoia a violência e a cultura misógina que culpabiliza mulheres vítimas de agressões” (PG 08, 2021). Como já abordei em outro texto (Melo Dourado, 2017), a mídia noticiosa tende a culpabilizar as vítimas mulheres pelas agressões. Esta culpabilização aciona os arquivos do discurso patriarcal em que a mulher é posta, mais uma vez, como agente causadora da violência e, ao mesmo retira a responsabilidade do homem pela agressão que comete.

Essas problematizações do jornalismo expostos pelo *PG* voltam-se para a leitura crítica das mídias, ao revelar como ela funciona. É relevante ainda compreender que a educomunicação não é uma mera junção das palavras educação e comunicação, “destaca de modo significativo um terceiro termo, a *ação*” (Soares, 2006, p.06, destaque do autor). Neste sentido, o que o *Pauta Gênero* instiga é a ação crítica de consumo de mídias e a possibilidade de uma outra construção de realidade.

4.4 Abordagem para além do gênero: a presença da interseccionalidade

Em primeira leitura, há a associação do nome *Pauta Gênero* à generalidade da marca “mulher”: cisgênero, heterossexual, branca e de classe média. Contudo, o feminismo defendido pelos discursos analisados é plural, que foge “de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui” (Ribeiro, 2017, p. 42-43). Esta

argumentação discursiva pode ser percebida em: “Não há como pensar a desigualdade de gênero isolada de fatores étnicos e econômicos em intersecção, porque as vidas têm valor diferente na sociedade e na mídia brasileira” (PG 01, 2020). Os enunciados destacados recobram o arquivo de que a classe e raça se relacionam no Brasil. “Mulher Preta é Pobre; Mulher Pobre é Preta...” (Piedade, 2017, p. 46). O que o *PG* desnuda é como o racismo estrutural²⁹ atua na mídia quando a violência é noticiada.

É uma constante, nas coberturas midiáticas em geral, que os casos de violência doméstica³⁰ sejam enquadrados enquanto ‘consequências da pobreza’. [...] Até que aparece um caso de agressão contra a mulher nas camadas mais altas da sociedade e ele expõe todas as falhas da imprensa em relação às narrativas de violência contra a mulher. (PG 04, 2020)

O trecho destacado aciona o interdiscurso de que o agressor “da violência contra a mulher é normalmente alguém próximo da vítima” (Scarance, 2019, p. 26). Porém, os enunciados do PG 04 problematizam essa relação direta entre “classe/raça” com a violência doméstica, como se ela fosse exclusiva da “pobreza”. Neste sentido, a mídia noticiosa colabora com o estigma de que “ricos” não são violentos e, desta forma, “mulheres ricas não sofrem violência” e, por isso, também “não deveriam notificá-la à polícia”, por exemplo.

Ao mesmo tempo, as práticas discursivas do PG também apontam como a mídia noticiosa atua quando a vítima não é pobre: abre “espaço para a sua fala” (PG 04, 2020). Percebo que os enunciados do *PG* buscam provocar, neste sentido, a práxis da leitura crítica, ao problematizar que a violência contra as mulheres está em todos os níveis sociais e as diferenciações que a

²⁹ Por esta teoria, o racismo não como algo individual, mas como cultural (Schucman, 2012).

³⁰ A violência doméstica é aquela que ocorre no âmbito do lar ou em uma relação de familiaridade, afetividade ou convívio [CNJ, 200-?].

mídia noticiosa faz ao relatar casos em que mulheres são pobres ou não e a relação implícita com a raça destas mulheres.

Considerações finais

Minha proposta para este trabalho era compreender como o *Pauta Gênero* utiliza a educação midiática para promover o combate às desigualdades de gênero e suas intersecções. O objetivo era mapear os sentidos que as publicações carregam e como eles significam, para compreender a prática da educação midiática. Minha primeira hipótese era a de que os textos instigariam reflexões a respeito dos discursos e métodos da mídia noticiosa. Esse caminho já era esperado visto que o *PG* é um *Observatório de Comunicação* e já se apresenta rumo a esta direção. A segunda hipótese de pesquisa apontava para a possibilidade de encontrar abordagem crítica a temas referentes às desigualdades de gênero e suas interseccionalidades. Ambas foram confirmadas e, a última direcionou o caminho para a construção da análise.

Os discursos do PG recuperam a FD de violência direcionadas às mulheres e a articulam com o instigar de uma leitura crítica das mídias noticiosas. Os enunciados acionam e problematizam os discursos patriarcais que vitimizam mulheres pelo fato de serem mulheres. Para tanto, as práticas discursivas elencam temas que perpassam toda análise: (1) misoginia; (2) racismo; (3) diferenças de classe social; (4) mídia noticiosa e a construção de realidades; (5) o instigar da leitura crítica da mídia.

Os enunciados do PG demonstram a leitura crítica de mídia em relação a esta violência perpetradas contra mulheres através de três vertentes: (1) a tipificação da violência contra mulheres; (2) atuação do jornalismo; (3) a abordagem interseccional. A primeira delas demonstra um resgate aos discursos que visam tipificar os crimes de violência contra mulheres.

Atribuo ao PG a valorização destas conceituações bem como o dissipar de informações de combate a tais crimes.

A segunda vertente busca desnudar o fazer jornalístico em si, ao problematizar esta atuação de responsabilidades e corresponsabilidades da mídia noticiosa e dos jornalistas com a construção de realidades. O ponto central é, neste caso, a atuação da editoria de polícia. Dentre as problemáticas evocadas pelos discursos, aciono a de que este tipo de cobertura tende a utilizar estereótipos convencionais de gênero bem como culpabilizar a vítima pela violência. O que o *Pauta* busca, neste sentido, é o consumo crítico destas informações e, assim, a possibilidade de construir uma outra realidade.

Já a terceira abordagem corrobora com minha hipótese de pesquisa de que haveria crítica a temas referentes às desigualdades de gênero e suas interseccionalidades, em especial, de raça e classe, visto que o próprio *Observatório* já se posiciona em defesa de tais pautas. O que percebo é que há este realce para as marcas sociais que as mulheres carregam as violências direcionadas a todas as mulheres e como o jornalismo se posiciona ao noticiá-las.

As análises demonstram assim a criticidade do *Pauta Gênero* a ação da mídia hegemônica ao relatar casos de violência contra mulheres e esse instigar da leitura crítica de mídia neste tipo de cobertura e, assim, busca combater as desigualdades de gênero e suas intersecções. Porém, percebi outras possíveis observações: a do realce para a leitura crítica também voltada para o combate à desinformação e; como as novas mídias, como as redes sociais, também interferem em nossas realidades. Apesar de não apresentar estas reflexões, neste trabalho, a pesquisa continua.

Fonte

PAUTA GÊNERO. s/d. Disponível em <https://medium.com/pauta-genero>. Aceso em 20 out. 2022.

Referências

ALVES, Patrícia Horta; LAGO, Cláudia. *Raízes Educomunicativas: do conceito à prática*. s/d. Disponível em: www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos. Acesso em: Acesso em 20 ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.

BEARD, Mary. *Mulheres e Poder – Um manifesto*. Tradução: Clenia Portocarrero. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BIROLI, Flávia. É assim, que assim seja: mídia, estereótipos e exercício de poder. In: *Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política* (Compolítica), 4, 2011, Rio de Janeiro, RJ, 25 p.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 1 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. *Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos*. 2015 b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-

2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Geledés. (s/d). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 5 nov. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução, Fabiana Komesu. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. *Formas de violência contra a mulher*. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/violencia-contr-a-mulher/formas-de-violencia-contr-a-mulher/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIECONÔMICOS – DIEESE. BRASIL - *A inserção da população negra e o mercado de trabalho*. Pnad Contínua (IBGE) a partir da leitura do DIEESE. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosPopulacaoNegra2021.html>. Acesso em: 20 mai. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário de Segurança Pública 2019*. 2019. Ano 13. Disponível em: <https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Violência contra mulheres em 2021*. 2022. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DATAFOLHA. *Visível e invisível: A vitimização de mulheres no Brasil*. 2ª Ed. 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GÓMES, Guillermo Orozco. *Educomunicação – Recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. Tradução Paulo F. Valério. São Paulo: Paulias. Coleção Educomunicação, 2014.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. 269 p.

HALL, Stuart; CHRISTCHER, Chas; JEFFERSON, Tony; CLARKE, John; ROBERTS, Brian. A produção social das notícias: o mugging nos media. IN: TRAQUINA, Nelson (org). *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias*. Florianópolis: Insular, 2016.

JOFHNSON, Allan G. Misoginia. *Dicionário de Sociologia*: Guia prático da Linguagem sociológica. Tradução: Ruy Jungmann. Consultoria: Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

LAGO, Cláudia. O romantismo morreu? Viva o romantismo. Ethos romântico e jornalismo. *Tese de doutorado* apresentada ao programa de pós-graduação em ciências da comunicação da ECA/USP. São Paulo, novembro de 2002, xerografado.

LAGO, Claudia; ALVES, Patrícia Horta. *Raízes educacionais*: do conceito à prática. CELACOM–anais eletrônicos, São Bernardo do Campo-SP, 2005.

MACHADO, Lia Zanotta. *Feminismo em Movimento* [livro eletrônico]. 2ª. ed. São Paulo: Francis, 2010.

MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco. Gêneros e Formatos Jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom – RBCC*. São Paulo, v.39, n.1, p. 39-56, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v39n1/1809-5844-interc-39-1-0039.pdf>. Acesso em 10 ago. 2018.

MARTINS, Eduardo. Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo. 3ª ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MELO DOURADO, Laila Caroline Silva de. *Mulheres, Mídia e Política: as formações discursivas presentes nos órgãos de notícias da Procuradoria Especial da Mulher do Senado e da Secretaria da Mulher da Câmara dos Deputados de 2014 a 2019*. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília, 2020.

_____. Educomunicação: um olhar para a representação da mulher vítima de violência sexual pelo webjornalismo. In: *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. Org: Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier. São Paulo: ABPEducom, 2017.

MENDONZA, Breny (2015). *Coloniality of Gender and Power: From Postcoloniality to Decoloniality*. Oxford Handbooks Online. Disponível

em: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199328581.001.0001/oxfordhb/9780199328581-e-6>.
Acesso em 9 out. 2019.

ORLANDI, Eni. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: *Revista Estudos de Lingua(gem)*, Vitória da Conquista: 2005.

PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PRÁ, Jussara Reis. Reflexões sobre gênero, mulheres e política. In: PAIVA, Denise. *Mulheres, política e poder*. Goiânia: Cânone Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2011.

REVISTA COMUNICAR. Prosumidores mediáticos - Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de losmedios. v. XXII nº 43, jul de 2014.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCARANCA, Valéria. Violência contra a mulher: um desafio para o Brasil. IN: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DATAFOLHA. *Visível e invisível: A vitimização de mulheres no Brasil*. 2ª Ed. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* / Lia Vainer Schucman; orientadora Leny Sato. -- São Paulo, 2012. 160 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SOARES, Donizete. *Educomunicação – O que é isto?*. Gens, Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em: http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educunicacao_o_q_ue_e_isto.pdf. Acesso em 10 ago 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Uma educomunicação para a cidadania*. Tradução. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

SOUSA, Jorge Pedro. *Elementos de jornalismo Impresso*. Porto, 2001. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf&usg=AOvVawoBXOPefo81esLWKn7qlVeQ. Acesso em: 1 dez. 2017.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo – Vol 1: Por que as notícias são como são*. Florianópolis: Insular, 2004.

ZARBATTO, Jaqueline. Feminicídio. In: COLLING, Ana Maria, TEDESCHI Losandro Antônio (org). *Dicionário crítico de gênero*. 2. ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Apêndice – Textos Analisados

Quadro 1 – Quadro demonstrativo dos textos que compõem o corpus em análise

Título	Publicação	Referência	Localização
Caso Miguel Otávio: como a cobertura da morte trágica de crianças diz muito sobre gênero	02/06/2020	PG 01	https://medium.com/pauta-genero/caso-miguel-ot%C3%A1vio-como-a-cobertura-da-morte-tr%C3%A1gica-de-crian%C3%A7as-diz-muito-sobre-g%C3%AAnero-83dcfo6984af
Vítima e agressora: estereótipos de mulheres em contexto de violência na mídia digital cuiabana	06/06/2020	PG 02	https://medium.com/pauta-genero/v%C3%ADtima-e-agressora-estere%C3%B3tipos-de-mulheres-em-contexto-de-viol%C3%AÂncia-na-m%C3%ADdia-digital-cuiabana-1eb668a0b1a2
Gênero e Fake News: A relação entre estereótipos e a construção de notícias falsas	16/06/2020	PG 03	https://medium.com/pauta-genero/g%C3%AAnero-e-fake-news-a-rela%C3%A7%C3%A3o-entre-estere%C3%B3tipos-e-a-constru%C3%A7%C3%A3o-de-not%C3%ADcias-falsas-740b1682fc80

EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NAS PRÁTICAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS PELOS DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DA TERRA

Presidente da OAB/MT e a agressão contra a esposa: Como a mídia noticia violência doméstica em Cuiabá?	20/06/2020	PG 04	https://medium.com/pauta-genero/presidente-da-oab-mt-e-a-agress%C3%A3o-contra-a-esposa-como-a-m%C3%ADdia-noticia-viol%C3%Aancia-dom%C3%A9stica-em-12e45369c81e
Fake news sobre Marielle Franco e as estratégias de legitimar o injustificável	17/08/2020	PG 05	https://medium.com/pauta-genero/fake-news-sobre-marielle-franco-e-as-estrat%C3%A9gias-de-legitimar-o-injustific%C3%A1vel-131850484004
B.O e violência contra a mulher: o perigo da fonte única no jornalismo	06/10/2020	PG 06	https://medium.com/pauta-genero/b-o-e-viol%C3%Aancia-contra-a-mulher-o-perigo-da-fonte-%C3%BAnica-no-jornalismo-8612a59fa728
Liberdade de expressão ou apologia ao crime: Constantino e Gazeta do Povo na legitimação de posicionamentos misóginos	03/12/2020	PG 07	https://medium.com/pauta-genero/liberdade-de-express%C3%A3o-ou-apologia-ao-crime-constantino-e-gazeta-do-povo-na-legitima%C3%A7%C3%A3o-de-8dca260bf6a2
Violência contra a mulher: entre a visibilidade do problema e a banalização nas redes sociais	20/07/2021	PG 08	https://medium.com/pauta-genero/viol%C3%Aancia-contra-a-mulher-entre-a-visibilidade-do-problema-e-a-banaliza%C3%A7%C3%A3o-nas-redes-sociais-d523b2032d2d

[Acesso em 21 fev. 2023].

Caminhos para a Educação Midiática: o PNE (2014) e a BNCC (2018)

Leandro Marlon Barbosa Assis¹

Alexandre Farbiarz²

Introdução

Este capítulo é um aprofundamento do que Assis (2019) apresentou sobre o desenvolvimento de uma prática docente vinculada ao uso de tecnologias digitais no cotidiano escolar. Aqui, retomamos alguns pontos que permanecem no processo reflexivo quanto ao tema da pesquisa para examinar os encaminhamentos e proposições sobre a interface da Comunicação com a Educação identificados no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) quanto às práticas docentes em letramento midiático crítico.

Assis (2019) indicava que o caminho para a construção da potente relação entre a Comunicação e a Educação deveria se pautar através da

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF). Doutorando e bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (UENF). Pesquisador do educ@mídias.com (PPGMC/UFF). E-mail: leandromarlon@id.uff.br.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF). Doutor em Design (PUC-Rio). Coordenador do grupo de pesquisa educ@mídias.com – Educação para as Mídias em Comunicação e do grupo de pesquisa DeSSIn - Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (PUC-Rio). E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br.

dialogia³ enquanto processo comunicativo. Ao partir do entrelaçamento entre palavra e ação, seria possível alcançar uma análise crítica de modo a perceber as “[...] naturalizações advindas dos múltiplos cotidianos [aqui compreendidos enquanto processos em construção de uma cotidianidade] – vinculados a interpretações hegemônicas da obrigação do uso de tecnologias – e suas inter-relações entre reflexão e prática [...]” (p. 79).

Em uma sociedade midiaticizada, os comportamentos morais tendem a se condicionar em perspectiva macro. Entretanto, há margem para ações individuais na vida cotidiana que rompam com tais comportamento, variando em suas possíveis modulações. Ao nos debruçarmos sobre as formações ofertadas aos docentes enquanto objetos de reflexão, identificamos que a sociedade contemporânea é atravessada pela ideologia capitalista que é transmitida, especialmente, através de mídias por meio de práticas de consumo oriundas das esferas sociais hegemônicas. (Moraes, 2010)

O diálogo permitiria, enquanto base metodológica, o fortalecimento de redes que propiciariam ao espaço escolar o papel ativo no fluxo comunicacional no qual os estudantes estariam inseridos cotidianamente. Assim, estabelecemos como parâmetro teórico que não é a introdução aligeirada de tecnologias em si que promoveria um processo de transformação. A mudança do cotidiano escolar obrigatoriamente se vincula ao desenvolvimento de uma metodologia prévia que permita aos professores um posicionamento crítico ao processo de aprendizagem (Assis, 2019, p. 78), que se articule mais ao

³ A dialogia é compreendida, tratando-se de uma abordagem sócio-histórica, como uma metodologia oposta ao modelo educacional praticado por métodos tradicionais, sem o compartilhamento de saberes e respeito às realidades particulares dos sujeitos. A proposta, pautada essencialmente em Freire, propõe o rompimento de silêncios que oprimam os diferentes e o desenvolvimento de trocas entre os sujeitos escolares de modo a construir uma perspectiva mais ampla, horizontalizada e, portanto, dialogada. (Freire, 1967; Gadotti, 1996).

‘como fazer’, em sentido reflexivo, do que ao ‘faça de tal forma’, por meio de uma tecnologia qualquer. Aqui identificamos a proposição central de nosso capítulo e o que buscamos com nossa análise sobre os caminhos possíveis a partir do PNE e da BNCC.

1. O PNE (2014-2024): apontamentos iniciais

O PNE é apresentado por meio de 20 metas a serem cumpridas ao longo de dez anos. Algumas metas podem ser realizadas em períodos menores, de acordo com as proposições feitas. Todas as metas foram estabelecidas a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD); do censo demográfico; e dos censos nacionais da Educação Básica e Superior; atualizados e publicados até o ano de 2014. Tal construção se estabelece de modo contínuo ao projetarmos que as instâncias de monitoramento (o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação (FNE) devem produzir estudos e reuniões em que sejam analisados resultados e estabelecidas correções de curso nesse processo, de modo conectado à sociedade ao qual se dirige. Contudo, ao indicarmos a análise quanto à sua aplicação, estes espaços não encontraram um efetivo funcionamento, como veremos mais à frente no texto.

O PNE possui dez diretrizes mencionadas em seu segundo artigo, sendo seis destas aplicáveis à proposta deste trabalho, a saber: III – “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; IV – “melhoria da qualidade da educação”; V – “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”; VII – “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”; IX – “valorização dos(as) profissionais da educação”; X – “promoção dos princípios do respeito aos direitos

humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014).

A pesquisa se estabelece através do processo de formação de professores como ponto central da análise. Dessa forma, a nona diretriz é entendida como centro das inferências e proposições a serem feitas. O termo “valorização” pode ser tomado em aspecto financeiro, através de leitura superficial ou prática e, por isso, elencamos cinco outras diretrizes de modo a colaborar com a proposição deste estudo e, assim, fortalecer a compreensão do sentido de valor para além das esferas do capital, como Schneider (2015) indica. Neste sentido, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da educação, a formação pautada em valores morais e éticos junto à formação omnilateral, apresentam-se como pilares para pensarmos a formação de professores em relação à interface da Comunicação com a Educação, especialmente a partir de 2014, com as propostas avaliativas que permitissem a identificação do perfil do corpo docente que atua na Educação Básica. A proposição destacada permite o direcionamento das análises quando à existência, mesmo que em possibilidade, de um processo formativo dos professores em seu exercício profissional. Para tal, foram estabelecidas metas e estratégias para a execução do PNE que são listadas no Anexo à Lei do plano, e que serão tratadas agora.

1.1. Metas e estratégias do PNE

O PNE oferece um conjunto de 254 estratégias divididas ao longo de 20 metas. Elas perpassam todas as etapas da Educação Básica e Superior; estabelecem desejos de aprendizagem pautados em exames nacionais e internacionais; passam pela diminuição do analfabetismo, entre outros. Para nossa pesquisa, trabalharemos com as metas/estratégias que possuam vínculo com o desenvolvimento da formação docente, tal como fizemos com as diretrizes do plano.

Nosso recorte, apresentado no Quadro 1, não restringe o segmento à Educação Básica ou Superior. Estabelecemos um olhar ampliado quanto aos dados obtidos a partir da leitura do plano, procedendo à uma observação sobre o documento como um todo no que tange à formação docente e na interface da Comunicação com a Educação. Para essa proposta, a indicação de mídias ou de formação de professores terá como indicadores: (1) “sim”, quando aparece de modo direto no texto; (2) “não”, quando não aparece de modo direto no texto; e (3) “parcial”, quando é passível de interpretações sobre sua possibilidade no texto.

Quadro 1 – Metas e estratégias selecionadas ao corpo da análise

META	SEGMENTO	ESTRATÉGIA	MÍDIAS DIGITAIS	FORMAÇÃO DOCENTE
1	Educação Infantil	1.8	Não	Sim
1	Educação Infantil	1.9	Parcial	Não
2	Ensino Fundamental	2.1	Não	Não
2	Ensino Fundamental	2.2	Não	Não
3	Ensino Médio	3.1	Parcial	Sim
3	Ensino Médio	3.2	Não	Não
3	Ensino Médio	3.3	Não	Não
5	Educação Infantil	-	-	-
6	Tempo Integral	6.3	Sim	Sim
7	Educação Básica	7.4	Não	Sim
7	Educação Básica	7.5	Não	Sim
7	Educação Básica	7.12	Sim	Não
7	Educação Básica	7.15	Sim	Não
7	Educação Básica	7.20	Sim	Não
7	Educação Básica	7.28	Não	Não
7	Educação Básica	7.34	Não	Sim
9	Educação Básica	-	Não	Não
15	Educação Básica	15.6	Sim	Sim
16	Ensino Superior	16.2	Não	Sim
17	Educação Básica	-	Não	Não
20	Educação Básica e Superior	-	Não	Não

Fonte: PNE (2014-2024).

Ao observarmos o Quadro 1, percebemos a operação com 11 das 20 metas, sendo algumas de modo profundo e outras de modo tangencial à discussão. Em alguns casos, as metas são selecionadas a partir de suas estratégias. Por exemplo, a Meta 1 trata da universalização da Educação Infantil, tendo suas duas estratégias listadas voltadas à promoção de formação inicial e continuada aos profissionais, perpassando por currículos e propostas pedagógicas alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem. O mesmo é válido para as Metas 2 e 3, tratando-as com as especificidades particulares: Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Destacamos, entretanto, na Meta 2 e na 3, a indicação da configuração de uma base nacional comum curricular que trataremos mais a frente como a BNCC (2018).

A Meta 5 e a Meta 9 são inseridas na pesquisa em caráter indireto, por tratarem da alfabetização de todas as crianças e jovens. Apesar de focarem na alfabetização enquanto processo de escrita, acreditamos que é de valia para o escopo da análise salientar a existência de analfabetos (em diversos níveis) em território nacional e, em paralelo, pensar como se utilizam das mídias digitais para estabelecer paralelos entre os usos e a reflexão deste contingente na formação dos professores por meio de letramentos outros (Kalantziz; Cope; Pinheiro, 2020).

A Meta 6 se constitui na oferta de uma educação integral, recebendo atenção especial a partir da estratégia listada por mencionar diretamente o uso de laboratórios de informática e a formação de professores para esta proposta. A Meta 7 se constitui no processo de fomento da qualidade a partir de métricas de resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Para tal, as Estratégias 7.4 e 7.5, mencionam, explicitamente, a proposta de melhorar a qualidade educacional a partir da formação continuada de profissionais da educação. Possibilitando um passo a mais, a Estratégia 7.12 menciona diretamente o uso de “tecnologias educacionais” e o incentivo às “práticas pedagógicas

inovadoras” orientados para o fluxo escolar. Dando continuidade à Meta 7, a Estratégia 7.15 busca

[...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso a rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/alunos(as) nas escolas de rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (Brasil, 2014, n.p., grifo nosso)

O mesmo acaba por ser apresentado pela Estratégia 7.20, na inserção da tecnologia em si como o ponto de partida para a proposta. Destacamos, aqui, a compreensão da reprodução de práticas antigas já elaboradas por outras políticas educacionais. Buscamos compreender, portanto, a trajetória linear destas insuficiências. Para tal, aproximamos o pensamento de Martins e Flores (2015) com o de Vosgerau (2012) e com os dados do IEA-USP (2018) de modo a perceber que não é o investimento simples em equipamentos que promoverá a inclusão digital ou a apropriação das mídias digitais no cotidiano escolar (Assis; Farbiarz, 2020). Deste modo, a reflexão crítica (Assis, 2019; Kellner; Share, 2008; Freire, 2011; Pimenta; Pinto, 2013) é o terreno sobre o qual projetamos a pesquisa acerca da formação recebida pelos professores sustentando a análise elaborada a partir do Quadro 1.

Reservamos especial atenção à Estratégia 7.34, que institui um programa nacional de formação de professores e de professoras. Contudo, o programa seria orientado na preservação da memória nacional. Por isso, indicamos a Estratégia no Quadro 1, mas não indicamos a presença das mídias digitais ou da educação midiática em seu escopo. A atenção desprendida, neste caso, serve para ressaltar a falta de paralelos em muitas metas ou estratégias que alinhem o processo de formação continuada dos professores à interface da Comunicação com a Educação. Quando surge um ou outro, há foco em resultados específicos a serem alcançados (como a própria Meta 7 estabelece) ou na

modernização da escola e das práticas (associada à ideia já mencionada de que isso resolveria os problemas educacionais como situação *sine qua non*).

Apesar dessa dificuldade, a Meta 15 possui a Estratégia 15.6, que é o cerne da observação desta pesquisa. O objetivo dela é

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3. (Brasil, 2014, n.p., grifo nosso)

Aqui, explicitamente aparecem a formação do professor e o uso das tecnologias, especialmente as “modernas”. A partir da indicação de que as formações precisam incorporar recursos tecnológicos para promover a aprendizagem, é aberta a oportunidade de projetar caminhos possíveis à interface da Comunicação com Educação de modo a fomentar pesquisas sobre ela no cotidiano escolar.

Prosseguindo nas demais metas, indicamos a Meta 16 pelo seu sentido de fomentar a formação de professores em nível de Pós-Graduação; a Meta 17 pelo vínculo explícito de valorização como sinônimo de melhoria salarial e a Meta 20 pelo sentido de investimento público na educação de modo a propiciar os resultados esperados pela Meta 7.

As duas estratégias que são centrais, ao propormos a junção de formação continuada com o uso das tecnologias, são a 6.3, voltada para o ensino integral - e que reduz o uso tecnológico ao laboratório de informática -, e a 15.6, que estabelece um processo formativo aos professores de modo a incorporar as tecnologias no fazer pedagógico, mesmo que viciada pela utilização do adjetivo “moderno” a elas. As

demais circundam estas duas, a partir de um dos espectros de análise, possuindo pouco envolvimento direto na problemática da pesquisa.

2. A BNCC: notas introdutórias

Ao considerarmos o percurso para a elaboração da BNCC, percebemos uma série de possibilidades de análises e apropriações no campo da educação midiática, mesmo que de forma indireta ou superficial, como o histórico anterior demonstra. Contudo, ao analisarmos seu conteúdo, percebemos o surgimento de campos de atuação mais acentuados, se comparados ao PNE. Evidentemente, compreendemos que isto ocorre pela especificidade do texto de uma base comum, mas não podemos deixar de destacar esse aprofundamento, mesmo que sem o efetivo vínculo à prática dos professores, conforme apresentado por Assis (2019).

Em sua apresentação, a BNCC é colocada como “[...] um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BNCC, 2018, p. 7). Assim, percebemos uma melhor indicação do tripé apresentado pelo PNE e reforçado pela BNCC: valorização, estrutura e formação. Ou seja, a BNCC é mais explícita ao tratar o processo de formação como sendo um dos componentes essenciais para a execução de um fazer pedagógico reflexivo e, em nossa perspectiva, possibilitando o letramento midiático crítico como um de seus caminhos.

As dez competências⁴ gerais da BNCC que são estabelecidas se inter cruzam ao longo das três etapas da Educação Básica, de modo a

⁴ A BNCC define competência como sendo “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso).

superar a fragmentação das esferas de governo (federal, estadual, distrital e municipal) e promover um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento significativos aos estudantes. Dentre elas, somente a oitava foge do escopo desta pesquisa por tratar mais especificamente do cunho socioemocional. As demais, por sua vez, se alinham a possíveis eixos temáticos que, associadas aos objetivos da pesquisa, se apresentam em cinco categorias, a saber: *práxis*⁵, *crítica*⁶, *letramento digital*⁷, *tecnologia*⁸ e *Paulo Freire*⁹. Elas estão identificadas no Quadro 2 em uma escala de aproximação entre as competências e elas em três níveis, a saber: (1) “sim”, quando cumprem plenamente requisitos de análise e compreensão objetivos; (2) “parcial”, quando cumprem de modo incompleto os objetivos da pesquisa; e (3) “não”, quando se afastam de nossos objetivos.

Quadro 2 – **Categorização das Competências Gerais da Educação Básica**

COMPETÊNCIAS	CATEGORIAS				
	Práxis	Crítica	Letramento Digital	Tecnologia	Paulo Freire
1	sim	parcial	Sim	parcial	sim

⁵ *Práxis* é aqui entendida como “[...] a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. [...] É um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSIK, 1976, p. 23).

⁶ “*Crítica*” é aqui entendida como a ação reflexiva quanto ao fazer. Ela seria, portanto, elemento da *práxis*.

⁷ “*Letramento Digital*” é aqui entendido como possuindo bases para a aplicação da teoria e das proposições apontadas no Capítulo 3 e sua verificação junto às formações recebidas pelos professores.

⁸ “*Tecnologia*” é aqui entendida em seu aspecto técnico, ou de aparelho a ser inserido nas escolas e prática docente. Abre precedente, portanto, para uma análise intercruzada com demais categorias apontadas.

⁹ “*Paulo Freire*” é aqui entendido enquanto categoria que apresenta relação com sua metodologia ou conceitos utilizados no presente trabalho.

2	sim	sim	Sim	parcial	parcial
3	sim	parcial	não	não	parcial
4	parcial	parcial	Sim	sim	sim
5	sim	sim	Sim	parcial	sim
6	sim	sim	não	não	parcial
7	sim	sim	não	não	sim
8	não	não	não	não	não
9	parcial	parcial	não	não	sim
10	sim	sim	não	não	sim

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando o Quadro 2, percebemos que a Competência 5 é central ao proposto em nossa pesquisa por permitir a associação de uma visão crítica quanto ao uso das mídias digitais e, também, às habilidades que se associem com o desenvolvimento de uma *práxis* fundada em um letramento midiático que possui em sua essência a criticidade inerente da interface da Comunicação com a Educação. Ademais, o conjunto das competências (excetuando a de número 8) acaba por fornecer um aprofundamento das ações dos professores e, por conseguinte, o que desejamos encontrar nas formações elaboradas para o exercício contínuo de sua prática. Entretanto, antes de considerarmos ingenuamente que a BNCC fomenta nossa interpretação quanto à necessidade do desenvolvimento de formações que trabalhem com o letramento midiático crítico, precisamos repensar e considerar as disputas hegemônicas que são travadas em sua elaboração e implementação. Em sequência, a BNCC narra o histórico de discontinuidades e incongruências na formulação de políticas públicas – já observados pelos estudos do IEA-USP (2018) – e desenvolvimento de um sistema educacional que fosse significativo aos estudantes e, em paralelo, à formação dos professores.

Para tal, a BNCC apresenta algumas ações a serem aplicadas de modo a desenvolver o aprendizado associado às realidades locais e, também, a

promover o desenvolvimento da integração ao que a LDB, os PCN, as DCN e demais documentos apresentam como princípios e valores a serem alcançados a partir, pelo menos, de meados da década de 1990. Assim, das oito ações apresentadas (Brasil, 2018, p. 16-17), e reproduzidas no Quadro 3, duas são essenciais à nossa pesquisa, a saber: (6) “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”; e (7) “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”.

Quadro 3 – Ações indicadas para a aprendizagem

AÇÃO	DESCRIÇÃO
1	Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas
2	Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem
3	Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.
4	Conceber e pôr em práticas situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens
5	Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos
6	Selecionar, produzir, e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender

7	Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem
8	Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino

Fonte: BNCC (2017, p. 16-17).

Após este processo de constituição das bases pedagógicas e filosóficas a que se propõe, a BNCC inicia uma apresentação pormenorizada por etapa de ensino e por componentes de área, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (Brasil, 2017) e do Ensino Médio (Brasil, 2018). Destacamos, quanto ao Ensino Fundamental, a consideração quanto à cultura digital na transformação das sociedades contemporâneas. Neste processo, é compreendido que os jovens

[...] têm se engajado cada vez mais como protagonistas [...] envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal [...] [com] forte apelo emocional e [que] induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (Brasil, 2017, p. 60)

Associado a isso, ponderamos que caberia à escola o papel de estímulo à reflexão por meio de uma análise aprofundada em que a atitude crítica frente os produtos midiáticos e digitais que precisam ser postos, de modo a evidenciar manipulações e usos democráticos destes meios. Para isso, formar os professores é um passo primordial para a execução da proposta.

3. Considerações: os ruídos presentes nos espaços das normativas oficiais

Existe um discurso, quando se tratando da inserção das tecnologias, que tende a construir uma representação – histórica, ao retomarmos os dados do IEA-USP (2018) – no senso comum de que a mera aquisição de equipamentos ou investimento financeiro resolveria o problema educacional. Contudo, pautado em Assis (2019), destacamos a importância de uma prática docente reflexiva e dialógica como meio para a superação das limitações que são postas à Educação e que se correlacionam às diretrizes selecionadas a partir do PNE, no sentido de superar as desigualdades educacionais; de estabelecer uma melhoria da qualidade da educação e da formação pautada em valores morais e éticos.

Deste modo, este capítulo buscou, como objetivo, examinar os encaminhamentos e proposições sobre a interface da Comunicação com a Educação propostos pelo PNE e pela BNCC quanto às práticas docentes em letramento midiático crítico. Tomando como hipótese que os documentos não alteram o cotidiano escolar a partir da formação em letramento midiático crítico por não refletirem ou proporem uma prática docente crítica quanto ao uso das mídias digitais na escola, compreendemos que ela é parcialmente refutável.

O PNE, em sua estrutura, estabelece um corpo normativo que permite o desenvolvimento de propostas e práticas, tais quais a BNCC, de modo a protagonizar a execução de suas diretrizes por meio das metas elaboradas. Assim sendo, ao tomarmos a nona diretriz como a principal para o desenvolvimento educacional, identificamos que existe uma proposta docente crítica, quando relacionada com as demais diretrizes. Contudo, não podemos identificar a preocupação com a formação específica em letramento midiático crítico e, menos ainda, ao cerne metodológico na proposta. A BNCC, por sua vez, apresenta uma estrutura que, já em suas competências gerais, se vincula com o universo das mídias digitais. Ao tomar as narrativas apresentadas, ela tende a

naturalizar os usos e acesso às tecnologias, de modo que o trabalho docente necessitaria apenas lidar com tais situações e encontros. Entretanto, pela ausência de uma proposta explícita quanto à formação dos professores, deixa as mesmas lacunas que o PNE: um espaço vazio ou preenchido por setores privados. Deste modo, este capítulo demonstra que os dois documentos precisam ser compreendidos em complementaridade para a pavimentação dos caminhos possíveis a partir deles.

Referências

ASSIS, L. M. B. *Mídias digitais, práticas docentes e cotidianos escolares*: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2019. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

ASSIS, L. M. B., FARBIARZ, A. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. *Interfaces da Educação*. Parnaíba, v. 11, n. 32, maio/ago., 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

_____. *Extensão ou Comunicação?*. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

IEA-USP. *Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira*. 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira-1>. Acesso em: 26 maio 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz & Terra, 1976.

MARTINS, R. X. M.; FLORES, V. F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. *Estudos RBEP*. Brasília. v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr., 2015.

MORAES, D. Gramsci e as mutações do visível: comunicação e hegemonia no tempo presente. In: MORAES, D. *Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 77-112.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (org.). *O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SCHNEIDER, M. *A Dialética do Gosto: informação, música e política*. Rio de Janeiro: Circuito / FAPERJ, 2015.

VOSGERAU, D. S. R. A tecnologia nas escolas: o papel do gestor neste processo. In: BARBOSA, A. F. (coord.). *Pesquisa sobre o uso das*

tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação
2011. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

Biblioteca Filosófica: diálogo possível em rede comunicativa na pandemia

Maria José Netto Andrade¹

Rayssa das Graças Magalhães Fonseca²

Ana Letícia Gomes e Silva³

O presente trabalho fundamenta e avalia a atuação do programa de extensão “A comunidade de investigação Filosófica no Ensino Fundamental”, oferecido pelo curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei, no ano de 2021, cuja experiência em escola pública, parceira do programa, sofreu os imprevistos e as demandas da pandemia do Covid-19. Em salas de aula virtuais, muitas foram as dificuldades enfrentadas, tais como a comunicação deficiente com os estudantes, a

¹ Maria José Netto Andrade é professora adjunta da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordena o programa de extensão “A comunidade de investigação Filosófica no Ensino Fundamental”, ex-coordenadora do PIBID do curso de Filosofia, orientadora do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Filosofia da UFSJ e vice-líder do Grupo de estudos e pesquisas em educomunicação, certificado no CNPQ. São João del-Rei/MG E-mail: mjnetto@ufs.edu.br.

² Licencianda do curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del –Rei/MG. Voluntária do programa de extensão “A comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental”. E-mail: rayssamgf2010@hotmail.com.

³ Licencianda do curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del –Rei/MG. Bolsista do programa de extensão “A comunidade de investigação filosófica no ensino fundamental E-mail: gs.analeticia@gmail.com.

infrequência da maioria deles em aulas virtuais, a falta de equipamentos eficientes.

A realização de uma comunidade de investigação dialógica, cerne da proposta de filosofia com crianças, fundamentada na metodologia de Matthew Lipman (1923-2010) vivenciou os impedimentos de uma proposta metodológica que necessitava da presença dos estudantes e que, no ano anterior, já havia apresentado grandes dificuldades em sua execução virtual. Além de Lipman, outros autores contribuíram com fundamentação teórica e prática para a execução do programa ora socializado: Ann Margaret Sharp (1942-2010), Paulo Freire (1921-1997), Jesús Martín-Barbero (1937-2021), Ismar de Oliveira Soares (1943), Ademilde Sartori, dentre outros.

Como manter o programa em circunstâncias adversas? Como construir uma comunidade de investigação filosófica por meio do ensino remoto? Qual a expectativa para o ano de 2021? Estas perguntas soaram como desafios a serem enfrentados em 2021.

Matthew Lipman, educador americano proponente da comunidade de investigação filosófica a partir da infância, centrou sua metodologia na capacidade das crianças de levantarem problemas a partir de uma narrativa, para, munidas de perguntas significativas, estabelecerem um diálogo investigativo entre elas e o professor mediador. Para o educador, há uma relação fundamental entre o exercício dialógico e a capacidade de pensar melhor, pois afirma que o diálogo opera o pensamento.

Acredita Lipman que o sentimento de deslumbramento diante do mundo cria um elo importante entre crianças e Filosofia, pois estão cercadas por um universo problemático, que estimula o pensamento e provoca o encantamento, que as convida à investigação e ao questionamento reflexivo.

Considera, também, que essa curiosidade própria da infância pode ser parcialmente atendida por meio de explicações de ordem científica, que

partem dos fatos e das causas. No entanto, as crianças são mais exigentes e não se contentam com interpretações literais, mas querem interpretações simbólicas. “Para isso voltam-se para a fantasia, para os jogos, para os contos de fadas, para o folclore – para os inúmeros níveis da invenção artística”. (Lipman, 1994, p. 59).

Mas, além de interpretações simbólicas, a criança também é capaz de levantar questões de ordem filosófica, formulando perguntas possíveis de serem interpretadas como metafísicas, lógicas e éticas. Essa propriedade de levantar questões pode levá-la ao desenvolvimento da capacidade de investigar filosoficamente. A inter-relação entre a necessidade simbólica e a filosófica justifica o uso de histórias ou narrativas como veículos capazes de deslançar um processo investigativo na infância.

Ann Margaret Sharp (1999), grande colaboradora de Lipman, deu sustentação à proposta da comunidade de investigação em sala de aula. Em seu livro “Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula”, escrito em parceria com Laurance J. Splitter pode-se ler que

a comunidade de investigação tem uma estrutura baseada nos dois aspectos de comunidade – o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e investigação – o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento. (Splitter; Sharp, 1999, p. 31).

Compartilham também com Lipman o entendimento de que Filosofia e crianças têm afinidades importantes, pois “a missão de estimular a investigação entre alunos não é difícil, especialmente se alimenta as disposições naturais de curiosidade e encantamento que dotam a maioria das crianças” (Ibidem, p. 33).

Paulo Freire também é um aporte importante para a compreensão do que constitui propriamente um diálogo, cerne da proposta lipmaniana. Em sua obra “Extensão ou Comunicação?”, o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire justifica a relação imprescindível entre o diálogo e a capacidade de problematizar como procedimentos que estão em constante interação, fundamentais para uma postura crítica e consciente, envolvendo o mundo e os homens. Segundo ele,

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saberes se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (Freire, 1985, n.p.)

Sobre a posição de educador e educando, Freire argumenta que ela “é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. (Idem, 1996, p. 33).

Sobre a importância da construção de um pensamento coletivo, que envolve outros sujeitos, há concordância entre Lipman e Freire, conforme podemos constatar nesta afirmação freiriana: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. “É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (Idem, 1985, n.p.). O objeto, nesse sentido, representa o elemento mediador do processo comunicativo, aquele sobre o qual pensamos.

As motivações que deslancham um diálogo investigativo partem do uso de narrativas ou histórias, preferencialmente. Splitter e Sharp vão resumir o papel das histórias no desenvolvimento da Filosofia para

crianças como trampolins que permitem a realização do processo investigativo, pois “expõem emoções e sentimentos corriqueiros ao exame sem colocar crianças reais e seus problemas ‘no centro das atenções’” (Splitter; Sharp, 1999, p. 63). Além disso, “junto com seu valor como arte, elas mostram a prática filosófica como uma técnica que pode ser ensinada e aprendida”. Finalmente, “apresentam conceitos, procedimentos e situações filosóficas em contextos da vida real que são prontamente transferíveis”. (Ibidem, p. 63).

O que importa, a princípio, é achar uma história fácil de ser gostada, que provoque o interesse da criança e que lhe traga benefícios. Entretanto, o texto literário não deve substituir simplesmente o texto filosófico como forma de agradar às crianças, mas deve fornecer elementos capazes de desenvolver um pensar melhor. Nesse sentido, a narrativa deve propiciar a interação entre o pensar crítico e o pensar criativo.

No entendimento de Lipman, a narrativa deve apresentar pelo menos três características para levar a um bom resultado investigativo:

- 1) Aceitabilidade literária. A qualidade do texto deve ser aceitável.
- 2) Aceitabilidade psicológica. [...] os textos devem ser adequados à idade das crianças a quem se destinam, ao passo que não devem ser condescendentes do ponto de vista do nível intelectual.
- 3) Aceitabilidade intelectual. [...] a maioria das crianças gostam de histórias, pois estas representam mistérios em que desejam penetrar, segredos que desejam poder partilhar. A problematicidade do texto, portanto, pode estar na história como um todo e na própria essência da narrativa. Um texto dialógico, por exemplo, pode conter ambigüidades, insinuações, ironias e muitas outras qualidades que não aparecem na prosa descritiva de um livro didático, mas que as crianças examinarão cuidadosamente para tirarem algum significado. (Lipman, 1995, p. 314).

Uma boa investigação filosófica busca o entendimento de algo considerado problemático pela comunidade, desse modo, envolve o esforço na resolução de problemas, o empenho em dar respostas às perguntas, a tarefa de esmiuçar significados. O desenvolvimento de atividades, numa comunidade investigativa, aliando histórias infantis e filosofia pode contribuir em muito, desde a infância, para uma educação que se propõe a desenvolver um pensar qualitativamente superior, isto é, crítico, reflexivo, criativo e cuidadoso.

Temas ou problemas que incentivam as investigações podem estar contidos na variedade literária, daí a importância da literatura infantil e infanto-juvenil. Na compreensão de Sharp “[...] o que se procura na Filosofia é um caminho para as estratégias de pensamento e ideias que estão sob a superfície da história. A história como texto filosófico oferece um atalho direto a essas estratégias e ideias [...]”. (Splitter; Sharp, 1999, p. 141).

Márcia Silva (2015) discorre em seu texto sobre a literatura e sua capacidade filosófica pelo uso da palavra. “Pela leitura, é possível a adaptação de elementos para a realidade, no despertar da personalidade criadora. Em outras palavras, bem poderia ser pensada como uma maneira outra de se penetrar no real e percebê-lo por meio de um ângulo renovado” (Silva, 2015, p. 207). Desse modo, as leituras escolhidas pelos estudantes durante a semana, apresentadas na socialização dos encontros, criavam abertura para discussão de problemas que os interessavam. Faistel também corrobora o pensamento de Silva quando fala sobre a tarefa do professor mediante o uso da literatura:

Ao explorar uma literatura, o professor tem como papel coordenar a discussão do grupo e a explicitação dos temas apresentados em cada parte do livro. Seu trabalho consiste em estimular as crianças a elaborarem suas próprias questões e a expressarem de diferentes formas a sua compreensão a respeito da vida e do mundo. (Ibidem, p. 1).

Pelo diálogo filosófico, a busca de sentido do mundo e de si mesmo encontra intenção e direcionamento. Essa postura filosófica pode ser aplicada nas escolas, consistindo em uma formação mais crítica e consciente pela possibilidade de leituras que transponham a simples interpretação.

No caso da escola parceira, mesmo remotamente, houve um período de aulas reservado para o contato dos estudantes de turmas variadas no horário da biblioteca. Motivados pela leitura e socialização de histórias, a participação no horário definido foi mais concorrida. Estava aí a solução que o programa de extensão procurava: investir em práticas educacionais e constituir-se como um ecossistema comunicativo no espaço virtual da biblioteca escolar, reunindo estudantes, professora, bolsistas e voluntários do programa, todos em suas residências, em rede, mediados pela plataforma *google meet* e pelo uso do celular.

De forma semanal, os encontros recebiam os estudantes de todas as séries do ensino Fundamental I, em torno de vinte e cinco a trinta participantes, com duração média de duas horas e meia. Os estudantes estavam inseridos em espaços completamente diferentes enquanto indivíduos e não havia um ponto coletivo de encontro. As atividades remotas foram capazes de promover esse encontro.

A interação entre comunicação e educação tem sido enfatizada para o êxito do processo de ensinar e aprender. São dois lados que, mesmo com suas diferenças, podem interagir e conjugar esforços para alavancar os melhores resultados na escola e na sociedade em geral.

Os estudos de Jesús Martín-Barbero (2014) podem ser esclarecedores sobre a parceria educação/comunicação. Segundo ele, certamente, houve modificações nos padrões educativos ao longo do tempo e a educação não acontece só na escola. Entretanto, o ambiente escolar convencional ainda oferece significativas contribuições à formação dos estudantes, principalmente quando atravessado pela tecnocomunicação, conforme aponta Martín-Barbero em seu livro “A comunicação na educação”. O

“espaço-tempo escolar”, expressão citada por ele, se vê transformado por outros saberes que não são gerados diretamente pela escola, mas que mediados pelas mídias podem operar transformações significativas no ambiente escolar.

Nesse contexto, as informações são veiculadas por diversas mídias que se articulam em redes de comunicação. Essa convergência midiática pode influenciar de forma decisiva a audiência que em cenários desta natureza deixa de ser apenas receptora para atuar também como emissora de informações. Tal processo de reversibilidade de papéis experimentado pelos agentes comunicacionais na contemporaneidade potencializa a possibilidade de que os envolvidos se constituam formadores de opinião. Desse modo, parece inconcebível atingir um dos principais objetivos da educação, que seria de modo geral, formar indivíduos autônomos, críticos e capazes de agregar valor à dinâmica social, enquanto membros dela, sem a interação com o campo da comunicação. Por esse motivo, vários estudiosos defendem a aproximação entre esses saberes que são aparentemente distintos, mas que, atualmente, caminham lado a lado na construção crítica do conhecimento engajado, tendo em vista a significativa interferência entre os sistemas de produção de conhecimento na sociedade contemporânea.

Assim sendo, parece que instâncias disseminadoras de informação, educação e comunicação devem trabalhar juntas em prol do processo educativo dos seus membros, a fim de compreenderem que caberia à Educomunicação, nesse contexto, disponibilizar e divulgar as ferramentas necessárias à averiguação da relevância e veracidade das informações que são apresentadas às audiências, muitas vezes, como verdades inquestionáveis.

Em relação à Educomunicação, ela tem sido de grande valor para o programa de extensão ora socializado. Ela surgiu para acolher as interações entre comunicação e educação no espaço escolar e mesmo fora

da escola, constituindo-se como o lugar do diálogo e da criticidade sobre as finalidades e a atuação social dos meios de comunicação, beneficiando-se das tecnologias da informação e comunicação, mas colocando em primeiro plano a influência dos processos comunicativos na vida social.

Na prática escolar, professores e estudantes tornam-se parceiros no processo de produção de conteúdos que ganham visibilidade por meio de programas de rádio, jornais, vídeos, blogs etc. Além disso, podem desenvolver atitudes de consumidores críticos dos meios de comunicação. A prática educ comunicativa pode ser desenvolvida com estudantes de qualquer idade e por professores das diversas disciplinas. Por meio dessa prática é possível realizar trabalhos interdisciplinares e colaborativos como contribuição para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos, o que contribui substancialmente para uma educação filosófica.

A Educomunicação, por vezes, aparece excessivamente atrelada à necessidade do uso de tecnologias, o que pode inviabilizar sua consolidação em alguns espaços de ensino, principalmente os públicos, que não contam com esse tipo de aparato. Como evidência da não necessidade do uso de tecnologias sofisticadas e reforçando a possibilidade de efetivação de práticas educ comunicativas em todos os ambientes educacionais, na experiência com o programa de extensão foram utilizadas narrativas, jogos dinâmicos e interpretativos, que não necessitavam de grande aparato tecnológico para sua aplicação.

A filosofia, por sua capacidade interdisciplinar, consegue estabelecer relações e interagir de maneira rica com outros saberes. Um novo olhar sobre os materiais de pesquisa, sobre as diversas narrativas, literaturas e materiais audiovisuais imprime neles novos significados. Além do incentivo à leitura interpretativa, deve ocorrer no espaço-tempo da biblioteca o exercício da leitura crítica ao promover um diálogo também entre escritor e leitor.

Ismar de Oliveira Soares (2011), estudioso da Educomunicação no Brasil, contribui para a compreensão do significado de práticas educacionais e do conceito de ecossistema comunicativo. Ele afirma que a “educomunicação define-se como um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos” (Soares, 2011, p. 44).

Sobre o significado de ecossistema comunicativo, Soares esclarece que [...] “atribuímos um novo sentido ao conceito, estabelecendo-o como algo a ser construído, no horizonte do devir: um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada”. (Ibidem, p. 44). Essa construção relacional dá-se coletivamente no intuito de favorecer o diálogo social.

Aplicado ao programa de extensão, um ecossistema comunicativo representou uma teia de relações entre pessoas, no caso, estudantes, professora, bolsistas e voluntários, no sentido de incluir os participantes, incentivar um agir democrático, valorizar os recursos midiáticos disponíveis, ter intencionalidade em seu processo de construção.

Aprofundando o conceito de ecossistema comunicativo, Ademilde Sartori em sua posição valoriza os ecossistemas comunicativos como capacitados para “criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos”. (Sartori, 2010 apud Muller; Sartori, 2014, p. 127).

Retomando as atividades do programa de extensão, o intuito dos participantes ao associar o ensino de filosofia para crianças à Educomunicação foi contribuir com o desenvolvimento de noções pertinentes ao bom desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Na medida em que reconhecemos também a necessidade de valorizar as informações obtidas previamente pelos estudantes, foi possível

estabelecer diálogos mais coerentes e efetivos instrumentalizados por narrativas. Retirado da centralidade dos saberes, o saber escolar oriundo dos livros e da escola, necessita valorizar também o conhecimento adquirido em outros ambientes sociais.

As aulas da biblioteca representaram o espaço virtual ocupado pelo programa de filosofia com crianças em parceria com a professora responsável. As bibliotecas escolares, além de terem caráter pedagógico, são a oportunidade para o exercício da imaginação e da ludicidade, o que sempre provoca encantamento na infância. A filosofia aplicada nesse espaço virtual, por meio de discussões mais aprofundadas, gerou um ambiente investigativo, reflexivo e interativo que permitiu um novo olhar sobre os diversos materiais impressos e em mídia disponíveis em uma biblioteca. Nessa parceria com a escola, os encontros receberam o nome de *Biblioteca Filosófica* e foram realizados utilizando o *Google Meet*.

Os estudantes sempre iniciavam os encontros apresentando histórias que tinham lido durante a semana. O momento da socialização abria espaço para que eles tratassem sobre os livros lidos, destacando o que acharam mais interessante sobre a história. Em seguida, uma nova história era apresentada pelos extensionistas. Nesse momento, recursos tecnológicos disponíveis foram explorados, com o objetivo de aproximar os temas dos participantes. Assim, como exposto, o uso de tecnologia foi necessário para as atividades de contação de histórias, na proposta de atividades e na própria comunicação entre os estudantes. As aulas contavam com a exibição de vídeos, músicas, imagens e slides interativos. A construção de um diálogo filosófico permitiu um novo olhar sobre o cotidiano, na introdução de diferentes leituras. Esse momento permitiu que as crianças desenvolvessem seus argumentos, no caminho de um pensamento mais crítico. Com essa intenção é que se realiza a filosofia com crianças, na instrumentalização de seus aprendizados, na construção de um pensar bem.

Para dinamizar mais os encontros, foi criada uma mascote, companheira da coruja Sofia, personagem da Filosofia já reconhecida pelos estudantes. O nome da nova mascote, que também era uma coruja, foi escolhido por meio de sorteio. E Luluca, foi o nome votado pela maioria, depois de uma sugestão feita por uma das crianças. Uma apresentação da coruja foi realizada em um dos encontros, com uma história sobre seu nascimento, sua relação com a filosofia e com a coruja Sofia.

Foi por meio da introdução dessa personagem mediadora, que as atividades encontraram uma melhor conexão. Luluca trouxe para os participantes uma missão, que deveria ser realizada no início de todos os encontros. Essa atividade foi denominada “missão da Luluca”. Com o objetivo inicial de mobilizar os estudantes a participarem mais ativamente dos diálogos, a atividade tornou-se ainda mais importante no momento em que foi implantado o ensino híbrido. Com o retorno parcial das atividades presenciais, e um revezamento entre as turmas, os estudantes presentes no último encontro deveriam retomar o que fora observado e discutido, para os não presentes. Esse exercício de memória permitiu que as crianças fizessem um diário falado durante os encontros.

Um encontro a ser destacado trouxe como tema a lenda africana do Ubuntu, abordando valores como respeito, igualdade e cooperação. Apresentada a contação da lenda, seguida de vídeo ilustrativo, abriu-se espaço para discussão acerca desses conceitos. O que de imediato foi entendido pelas crianças como dividir, ultrapassou a divisão de bens materiais e foi lembrado por uma das crianças como a missão da mascote Luluca: dividir o que se aprende nas aulas. Ao que outro estudante acrescentou sobre a importância de que todos possam aprender.

Outra atividade interessante foi realizada em homenagem ao cantor e compositor Luiz Gonzaga, durante o período de comemoração das festas juninas. Nesse encontro e em sua continuação, foi tratada a sentimentalidade da música e como podemos perceber os sentimentos.

Uma questão investigada pela turma estava relacionada com a percepção dos sentimentos dos outros. A possibilidade de compreensão sobre o que o outro sente. O problema da diferença entre sentimentos e emoções também foi salientado pelos estudantes nessa discussão. Essa temática permitiu o aprofundamento em várias questões que os perpassavam, durante o período em casa e longe da escola. Essa troca dialógica relacionava-se com os conhecimentos cotidianos dos participantes e seus sentimentos sobre as vivências na pandemia.

O professor, na comunidade de investigação, coordena a investigação por meio de perguntas pertinentes. Nesse processo, permite um aprofundamento das questões levantadas pelas próprias crianças. As leituras escolhidas para socialização durante os encontros criavam abertura para discutir problemas do interesse dos próprios estudantes. Ao coordenar uma discussão gerada por uma narrativa, é necessário estimular nas crianças a capacidade de problematizar e de compreender sobre a vida, o mundo, a sociedade e a cultura.

Foi possível, pelo ambiente da *Biblioteca Filosófica*, construir um diálogo efetivo, formar uma rede de interações, isto é, um ecossistema comunicativo, a partir da estrutura literária e dos temas das narrativas. A interpretação considerava os aspectos literários, mas abria espaço para uma investigação filosófica, considerando os objetivos do programa, por meio de perguntas e conceitos identificados pelas próprias crianças. Pela diversidade de leituras e temas, parte das expectativas foi atendida, na aproximação das crianças com a nova realidade virtual de um ambiente escolar.

Em diálogo com a professora responsável pela biblioteca e a direção da escola, os extensionistas conseguiram encontrar possibilidades para manter um trabalho com qualidade, mesmo remotamente. Trazendo sempre um caráter investigativo para as discussões, a fim de instigar o bem pensar. Em todas as vivências, a parceria com a professora da

biblioteca foi essencial para a continuidade do programa de extensão de forma remota.

Inspirando-se em Sartori, há que se considerarem os vários caminhos disponíveis a serem percorridos pelo processo educativo, pois não há uma única forma. O que se deve esperar de um educador contemporâneo? Na visão da autora “ser educador contemporâneo é estar atualizado, é se abrir para a novidade que a tecnologia vem propor e ainda perceber o educando como um direcionador de práticas, um guia na elaboração de aulas mais atrativas para os educandos da geração midiática”. (Muller; Sartori, 2014, p. 131).

Os desafios enfrentados demonstraram o comprometimento da equipe com a educação e a filosofia, diante de uma proposta que incentivou o pensar bem a partir da construção de uma comunidade de investigação filosófica virtual. Estar presente, argumentar e compartilhar ideias são práticas que constituem uma comunidade investigativa. A presença virtual de muitos estudantes da escola interessados nos horários de biblioteca foi o estímulo necessário para a continuidade do programa durante o ano de 2021. Foi um desafio para os universitários do curso de Filosofia, extensionistas do programa, e esse enfrentamento gerou resultados gratificantes para os mesmos e para a escola parceira.

O tempo da pandemia obrigou a equipe a procurar alternativas de interação na esfera escolar, o que aconteceu com o aproveitamento do espaço-tempo virtual da biblioteca, já que ela representa o lugar de encontro da diversidade de saberes.

A *Biblioteca filosófica* como um ecossistema comunicativo possibilitou que o programa de filosofia com crianças prosseguisse, apesar da pandemia! Valorizou o protagonismo, a autonomia, a apreciação crítica, ao lado da participação coletiva para buscar o entendimento de problemas e conceitos próprios de um olhar filosófico.

Em síntese, a comunidade de investigação como proposta metodológica aliada a uma rede comunicativa foi capaz de promover a interação dialógica entre todos os envolvidos em um processo de conhecimento e reflexão que, coletivamente, estimulou a habilidade de pensar melhor e por si mesmo em interação com os outros participantes.

Referências

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

FAISTEL, Ana Luisa Klein. *Literatura infantil e filosofia: brincando de pensar com Ula*. Disponível em:

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/8714-
Texto%20do%20artigo-36821-1-10-20171228.pdf. Acesso em: 01 de set.
2022.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 65 p. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/oB17CBePMBxFWVXlDY1RnSTdYbko/edit?resourcekey=o-fiCaTRO1mEiHM4l6rf_w2w. Acesso em: 18 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIPMAN, Matthew. OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MULLER, Juliana Costa; SARTORI, Ademilde Silveira. Mídia e processos educacionais: o papel da escola frente a esta realidade. In: SARTORI, Ademilde Silveira (org.) *Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos: diálogos sem fronteiras*. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SHARP, Ann Margaret. *Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SILVA, M. Literatura e infância: entre filosofia, história e despropósitos. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n.46, p. 197-210, jul./dez. 2015.

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

***Expressão comunicativa por
meio da Arte***

A “salvaguarda” da memória dos movimentos sociais populares e os museus virtuais

Andressa Brito Vieira¹

*Brasil, meu nego,
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato ...
(História pra ninar gente grande — G.R.E.S
Estação Primeira de Mangueira, 2019)*

Introdução

Em entrevista realizada com o candidato à presidência da república Luís Inácio Lula da Silva no Jornal Nacional em 2022, a jornalista Renata Vasconcellos fez uma pergunta: “[...] Mas hoje grande parte do setor agro não o apoia, o senhor atribui esse afastamento às desconfianças talvez geradas pelo relacionamento do seu partido com o MST [Movimento

¹ Socióloga, especialista em Direitos Humanos (Instituto Esperança Garcia/FAR), mestra em Políticas Públicas/PGPP-UFMA e doutoranda em Ciências Sociais (Unicamp).

Sem Terra]?” e depois completou: “E qual será o papel do MST no seu governo?”. As perguntas, nada ingênuas, visavam associar Lula principalmente à estratégia de ocupação de terras improdutivas realizada pelo movimento. Tanto que foi divulgada uma *fake news* durante a campanha presidencial de 2022 com temática semelhante, que afirmava que o mesmo candidato tinha um projeto que previa “que pessoas que moram em casas com mais de 60 m² terão que abrigar famílias sem moradia” (Uol, 2002).

Na entrevista, Lula respondeu pontuando a importância das cooperativas formadas pelo movimento, e informou que ele é o maior produtor de arroz orgânico do Brasil.

Este é apenas um dos exemplos de como os movimentos sociais (MS)² progressistas são recorrentemente criminalizados. Historicamente, o Brasil configura-se como um país que possui inúmeros casos de distorções sobre as narrativas populares, em oposição ao enaltecimento das histórias dos “donos do poder”, que povoam a historiografia brasileira, sendo prova disso os nomes de escolas, vias públicas, estátuas e museus que homenageiam e retratam apenas um lado da história social do país — a definida como história oficial.

O trecho a seguir, do livro *Torto Arado*, evidencia isso:

O prédio recebeu o nome de Antônio Peixoto, pai de Peixoto. Homem que, diziam, foi proprietário da fazenda, mas nunca havia posto os pés ali [...] Nenhuma palavra de agradecimento a meu pai, que, na noite em que celebrava o jarê de santa Bárbara, havia requestado, quase ordenado, o cumprimento da

² Entende-se Movimentos Sociais como “sequências de confronto político baseadas em redes sociais de apoio e em vigorosos esquemas de ação coletiva e que, além disso, desenvolvem a capacidade de manter provocações sustentadas contra opositores poderosos” (Tarrow, 2009, p.18).

promessa de construção da escola feito à santa no passado (Vieira Junior, 2019, p. 95).

Os recentes episódios como o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Golpe de 2016), a eleição de Jair Bolsonaro (2018) — figura política que enaltecia em seus discursos a ditadura civil-militar e as suas práticas de tortura — as Reformas Trabalhista (2017) e da Previdência (2019) que retiraram direitos conquistados através das lutas dos trabalhadores evidenciaram ainda mais a urgência de iniciativas que apresentem e divulguem outras narrativas sobre os MS.

Nesse sentido, este trabalho é parte da reflexão realizada para fundamentar o projeto de intervenção “Museu Virtual da Resistência: reivindicações e conquistas dos movimentos sociais brasileiros”, apresentado como trabalho de conclusão de curso na pós-graduação em Direitos Humanos do Instituto Esperança Garcia/FAR em 2021, acrescido de uma breve análise dos conteúdos publicados sobre MS nos sítios eletrônicos do Museu da Pessoa³ e do Memorial da Democracia⁴.

Como objetivo pretende-se refletir sobre a necessidade de visibilizar a memória da luta dos MS em suas diferentes dimensões (mobilizações organizadas, direitos conquistados, tipos de estratégias (ações) realizadas e protagonistas populares), entendendo este como um desafio importante para Educação em Direitos Humanos (EDH) e analisando como as mídias digitais podem ser instrumentos importantes para este processo.

Como metodologia, realizou-se uma revisão bibliográfica para contemplar temáticas como Teoria Crítica dos Direitos Humanos

³ O Museu da Pessoa é um “museu virtual e colaborativo de histórias de vida” (Site Museu da Pessoa). Visitar em: < <https://acervo.museudapessoa.org/pt/museu-da-pessoa> >

⁴ O Memorial da Democracia, organizado pelo Instituto Lula tem como objetivo “contribuir para o resgate da memória das lutas de nosso povo pela democracia, pela igualdade e pela justiça social” (Site Memorial da Democracia). Visitar em: <<http://memorialdademocracia.com.br/>>

(Herrera Flores, 2009), Movimentos Sociais, História e Política Brasileira através de uma nova epistemologia, do Direito à Memória (Paoli, 1992). Foram consultadas, também, normativas sobre Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013). Desenvolveu-se, ainda, uma breve análise dos sites do Museu da Pessoa e Memorial da Democracia, analisando os conteúdos publicados sobre MS disponíveis (movimentos sociais abordados, personagens populares ressaltados, linguagens artísticas e narrativas ressaltadas).

Este artigo divide-se em dois tópicos: a construção de outras narrativas sobre MS e as mídias digitais, e os museus virtuais e a memória sobre os movimentos sociais, sendo que este segundo tópico subdivide-se em o estudo de caso: uma breve análise do Museu da Pessoa e do Memorial da Democracia, e Museu virtual da resistência: uma proposta sonhada. Ao final apresenta-se, ainda, as Considerações Finais.

1. A construção de outras narrativas sobre MS e as mídias digitais

A maioria das pessoas conhece os MS apenas através de matérias jornalísticas que noticiam sobre protestos, indicando, na maioria das vezes, que estes atrapalham o “direito de ir e vir”, o cumprimento da “ordem” e, não raras vezes, chamam os manifestantes de desocupados e vândalos, contribuindo para a construção de um senso comum que criminaliza os manifestantes.

Essas abordagens superficiais não expõem a complexidade do processo de organização que antecede aos atos, nem a importância das ações dos MS para as conquistas sociais e, pior ainda, não os apontam como o exercício de um direito assegurado constitucionalmente, conforme determina o inciso XVI do Art. 5º da Constituição Federal de 1988:

XVI — todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente.

Desse modo, deveria ser palatável em uma sociedade democrática a aceitação da organização para a reivindicação por direitos. A autora Marilena Chauí (2012, p.150) diz: “onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia: a criação de direitos”. Afinal,

ao lutar por ter acesso aos bens, os atores e atrizes sociais que se comprometem com os direitos humanos colocam em funcionamento práticas sociais dirigidas a nos dotar, todas e todos, de meios e instrumentos — políticos, sociais, econômicos, culturais ou jurídicos — que nos possibilitem construir as condições materiais e imateriais necessárias para poder viver (Herrera Flores, 2009, p.29).

Ao lado da criminalização dos MS, está o silenciamento sobre ações concretas produzidas por eles para amenizar problemas sociais que o Estado, muitas vezes, não soluciona, sendo estas, pouco noticiadas e mesmo quando são, raramente atribuem-se aos MS os resultados positivos, negando o seu protagonismo.

São exemplos dessas ações a parceria com o setor público na implantação das políticas públicas (como ocorreu na construção de unidades habitacionais pelos movimentos de moradia através da autogestão no programa “Minha Casa, Minha Vida — entidades”), as cozinhas solidárias⁵ do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)

⁵ Em 2023, através da Lei 14.628/2023, essa iniciativa foi institucionalizada pelo governo federal, transformando-se no Programa Cozinha Solidária.

que produzem marmitas e as distribuem para famílias das periferias dos centros urbanos e para pessoas em situação de rua.

E ainda, inúmeras iniciativas realizadas durante a pandemia da Covid-19, como a constituição de forças-tarefa nas comunidades para a produção de marmitas, confecção de máscara, tradução de informações necessárias para garantir os protocolos sanitários nas comunidades, e a distribuição de alimentos organizadas por diversos movimentos (somente o MST doou mais de 7 mil toneladas de alimentos).

A comunidade de Paraisópolis, por exemplo, através das ações de autogestão durante a pandemia conseguiu fazer um melhor controle da pandemia que outros bairros da mesma cidade.

De acordo com dados do Instituto Pólis (2020):

em 18/5/2020, taxa de mortalidade por covid-19 de 21,7 pessoas por 100 mil habitantes [em Paraisópolis], enquanto a Vila Andrade como um todo registrava 30,6 mortes a cada 100 mil habitantes. O índice também está abaixo da média municipal (56,2).

Essas experiências comprovam que os MS são produtores de tecnologia social, que inclusive poderiam ser absorvidas pela gestão pública. E apresentar outras versões sobre os agentes da luta social e suas experiências de resistência, é uma ação pedagógica fundamental, principalmente para que as gerações mais jovens, conheçam a importância da ação dos MS de resistência dos indígenas, dos negros, dos camponeses, dos estudantes, dos trabalhadores, das mulheres e de tantos outros segmentos para a construção da cidadania.

A consolidação de direitos, se não for historicizada, pode significar para boa parte da população apenas o cumprimento de dispositivos legais ou benesses dadas por políticos, e não produtos da luta social. Como lembraria Silva (2010, p. 329) “o trabalho com a memória permite que outros indivíduos e grupos tenham destaque, atualiza lutas

reprimidas e valoriza culturas e identidades vistas como ‘inferiores’ ou ‘primitivas’, daí a sua importância para a cidadania”.

Assim, o ato de recontar essa história a partir do olhar das pessoas que foram constantemente silenciadas, deve ser entendido como um direito, pois é extremamente prejudicial a uma sociedade que ela não conheça a história dos povos que a formaram (Ribeiro, 2017). Então, além de reparar minimamente dívidas históricas, esse esforço de diversificar as narrativas sobre MS contribui para a compreensão do que é possível alcançar através da luta coletiva, principalmente a efetivação dos direitos humanos.

A ação de resgatar estas memórias deve ser compreendida, também, como um dever que precisa estar constantemente no horizonte das pessoas comprometidas com a memória e verdade, para que não se perpetuem versões dúbias sobre períodos cruéis da nossa história, como as que até hoje circulam na sociedade brasileira sobre a ditadura civil-militar de 1964 (revolução X golpe).

Paoli (1992, p.27) aponta a importância de promover o reencontro entre essas experiências com a dimensão histórica, e acredita que:

por esta via, pode-se constituir uma política de preservação (e uma historiografia) que deverá ter em mente o quanto o poder desorganizou a posse de um sentido das participações coletivas, destruindo a possibilidade de um espaço público diferenciado.

Como explicita Zilda Kessel (200_, p.4):

a memória é um objeto de luta pelo poder travada entre classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrando e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro.

A memória como um direito é assegurado em várias normativas, inclusive na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

através do direito à informação, que inclui o acesso às informações do passado. No entanto, alguns segmentos — que tiveram sua vida alcançada por diversas violações ao longo da História — necessitam que suas memórias sejam identificadas e difundidas (Ferreira, 2007).

Desse modo, considerando que resgatar a memória é fundamental para reparar violações de direitos humanos a vários segmentos sociais, a EDH é uma importante metodologia a ser utilizada, compreendendo-a como um:

conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes (Plano de Ação PMEDH, 2012, p. 04). É um caminho para efetivar esses objetivos e deve orientar alternativas que desenvolvam estes aspectos, utilizando práticas pedagógicas, políticas e de militância (Nogueira et al., 2015).

As diversas iniciativas de EDH, inseridas na educação formal ou não-formal, têm sido instrumentos importantes para cumprir e materializar as premissas dessas normativas que foram assinadas ou instituídas pelo Estado brasileiro, assumindo o compromisso de elaborar e executar projetos nesse sentido.

Diante do exposto, percebe-se que recentemente as mídias digitais tornaram-se um importante instrumento para apresentar essas outras versões da memória, propiciando uma disputa de narrativas. No meio digital, organizações da sociedade civil, ativistas, artistas e integrantes de MS têm disponibilizado através de diversas linguagens artísticas e comunicacionais iniciativas interessantes. Elencam-se, por exemplo, os *podcasts* “História Preta” (desde 2019) e “Projeto Quirino” (2022); o projeto de exposições virtuais “Nossas Histórias: vidas, lutas e saberes da gente negra”; o Museu AfroDigital da Memória Africana e Afro-Brasileira, o Museu da Pessoa e o Memorial da Democracia.

Ressalta-se que a maioria delas são produzidas pela sociedade civil, ou seja, estabelecendo-se como iniciativas de educação não-formal, o que expõe o problema de que essas questões ainda não foram plenamente absorvidas pelo poder público, no sentido de consolidá-las em ações mais diretas e constantes, ou seja, formatá-las como políticas públicas, tanto de participação social como de educação, embora já existam legislações — também fruto das lutas sociais, como a que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (LEI Nº 10.639/2003), que podem instrumentalizar ações nessa direção.

2. Os museus virtuais e a memória sobre os movimentos sociais

Os museus físicos, com poucas exceções, historicamente silenciaram as lutas e vivências das populações vulnerabilizadas quando priorizaram apresentar a história de famílias monárquicas e das elites brasileiras, expondo suas vestimentas, seus objetos luxuosos e seus costumes definidos como tradicionais, e sendo apontadas como a história “vitoriosa”.

Mas você já parou para pensar que história oficial é essa? Quem a construiu? Quantas vidas ela custou? Por que ela foi parar nos museus e também nos livros didáticos? O autor Silva (2010, p.332) também se questionou:

por que privilegiamos os setores “intelectualizados” (políticos, artistas, intelectuais, estudantes etc.) como sujeitos históricos e os setores populares são geralmente representados como passivos politicamente?

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) afirma que muito poder definirá quem conta as histórias e como elas serão contadas, e é

exatamente isso! As relações de poder associam-se diretamente à ênfase em algumas histórias e ao completo apagamento de outras.

Por isso, faz-se necessário mapear e divulgar as experiências que instrumentalizam as novas mídias digitais para a construção de outras narrativas sobre a ação dos MS e processos de resistência no Brasil, sendo o formato dos museus virtuais uma delas. Como vantagens dessas experiências aponta-se que:

- a) Demarcam um posicionamento político, à medida que propiciam uma contraposição aos acervos dos museus físicos que durante muito tempo disponibilizaram somente o que consideraram “histórias oficiais”;
- b) Utilizam uma linguagem atrativa, através de várias linguagens artísticas (documentários, fotografias, desenhos, charges);
- c) Podem dialogar com a vivência das novas gerações, devido ao fato de ser em meio digital;
- d) Garantem acesso de mais pessoas, à medida que rompem com a localidade, podendo ser visitados em qualquer local que tenha conexão via internet;
- e) Reduzem os custos de manutenção de um museu físico.

Entretanto, por mais que se listem essas vantagens, ressalta-se como fragilidades o pouco acesso aos bens materiais que propiciam essas visitas digitais (computadores, celulares de tipo *smartphone* e uma boa conexão de internet) por consideráveis parcelas da população, e a sensibilização para a procura desse tipo de conteúdo. Por isso, para garantir a efetividade dessas iniciativas é necessário desenvolver ações comunicativas e educativas, além de garantir o acesso aos equipamentos que permitam a visita.

Para observar de modo mais sistemático como essas iniciativas vem sendo construídas na prática, realizou-se um estudo de caso sobre o

Museu da Pessoa e o Memorial da Democracia, observando os conteúdos sobre movimentos sociais disponibilizados neles.

2.1 O estudo de caso: uma breve análise do Museu da Pessoa e do Memorial da Democracia

Para o estudo de caso realizou-se pesquisa nos sites dos Museus da Pessoa e o Memorial da Democracia, identificando elementos que os caracterizassem (histórico e objetivos), em seguida, observou-se os tipos de linguagens artísticas utilizadas, e por último analisou-se os conteúdos sobre Movimentos Sociais, verificando se apresentavam as formas de ação ou estratégias de luta e se davam visibilidade aos protagonistas populares.

O primeiro foi fundado em 1991, ou seja, há mais de trinta anos e é definido como “um museu virtual e colaborativo de histórias de vida, aberto à participação de toda pessoa” (Museu da Pessoa). No “Pequeno Manifesto do Museu da Pessoa”, está escrito: “Os seres humanos, independentemente de sua tribo, de sua cultura, compartilham uma memória”. Ele é gerenciado pela organização Museu da Pessoa, e desenvolve várias ações, também em formato presencial, como exposições e cursos.

Em relação às linguagens artísticas utilizadas observam-se fotografias, documentários (filmes) e ilustrações. Também replicam seus conteúdos e notícias para as suas várias redes sociais digitais (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn; Youtube, Spotfy, google arts e cultura).

Neste logradouro digital localizou-se o conteúdo sobre MS nos itens Histórias e Exposições. No item Histórias, pesquisou-se nos temas disponibilizados “histórias de luta” e “história de resistência”, e localizou-se postagens como: *Vida e Militância*, e *Uma mulher que carrega flecha na voz*.

Figura 01:

Exemplos de conteúdos sobre Movimentos Sociais no Museu da Pessoa



Fonte: Site Museu da Pessoa (2022)

No item Exposições, foram identificados conteúdos que contemplam a luta dos MS populares, expressando reivindicações da população LGBTQIA+, dos povos indígenas, e da luta contra a ditadura civil-militar. Como exemplos, citam-se as exposições *Ditadura: cotidianos e heranças* e *Amigos do Vlado*.

Vale frisar, que como este museu tem como foco as histórias das pessoas, essas questões são abordadas a partir das trajetórias e narrativas dos militantes dessas lutas, não sendo apresentadas de modo apenas conjuntural ou social.

As formas de ação ou estratégias utilizadas pelos MS nas suas lutas, podem ser visualizadas através das falas dos militantes ao contarem suas experiências, como é o caso da fala de Adélia Silva Prates (Museu da Pessoa, 2022), em vídeo documental que compõe o conjunto de materiais da exposição “*Ditadura: cotidianos e heranças*”:

Na luta da carestia **a gente ia bater panela na cidade**, na Praça da Sé. Ia muita gente de todos os bairros. Cada uma levava panela, e as panelas batendo. Era “Peixe Vivo”: “Como pode o peixe viver fora d’água fria? Como pode a criançada estudar sem comer nada? Como poderei viver, como poderei viver dia e noite, noite dia com a panela vazia!”. **A gente cantando** na Praça da Sé e de olho na polícia, né? [grifo nosso].

Como a proposta deste museu é dar foco nas histórias das pessoas, identifica-se com muita facilidade a visibilidade dada aos protagonistas populares, através de seus depoimentos, ou de histórias que são contadas sobre eles.

O segundo, o Memorial da Democracia produzido pelo Instituto Lula e lançado em 2015, tem como objetivo “contribuir para o resgate da memória das lutas de nosso povo pela democracia, pela igualdade e pela justiça social” (Memorial da Democracia). A opção pelo museu em formato virtual deve-se ao fato de que, assim, ele poderia ser:

visitado por um número muito maior de pessoas, de todos os estados e regiões do Brasil, estejam elas onde estiverem — em casa, nas escolas, nos locais de trabalho, nos sindicatos, no trânsito ou nas ruas (Memorial da Democracia).

Os conteúdos estão organizados, até o momento, em quatro módulos apresentados no formato de linha do tempo: a) 1930-1945: Um projeto de país (mas sem democracia), b) 1945-1864: Democracia de massas, c) 1964-1985: 21 Anos de Resistência e Luta, e d) 1985-2002:

Reconstruindo a Democracia⁶, sistematizados em episódios e capítulos extras.

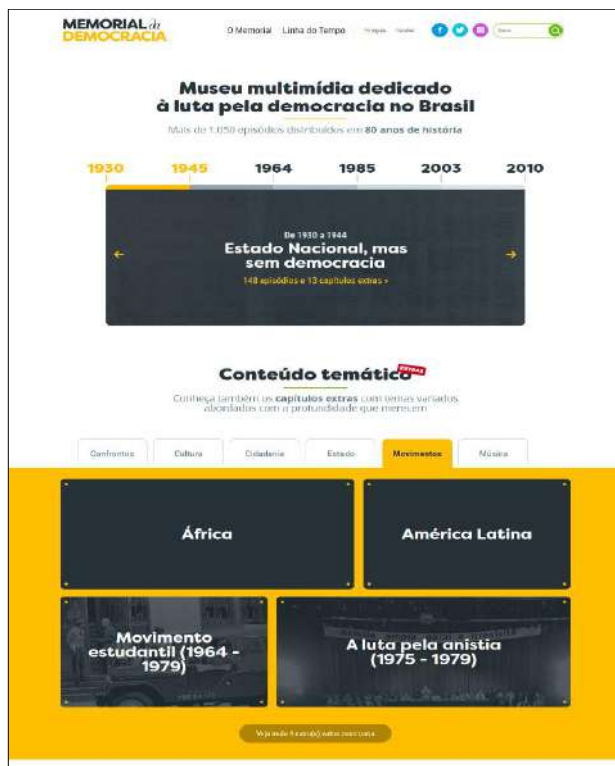
Os organizadores do museu utilizam uma variedade de materiais e linguagens artísticas: textos, fotografias, charges, desenhos, cartazes, panfletos e documentos, reproduções de notícias da imprensa, exemplares virtuais de jornais, áudios com trechos de canções e discursos, segmentos de filmes e vídeos. Possui as seguintes redes sociais: Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, Soundcloud, que também servem como canais onde são replicados seus conteúdos.

Através da apresentação de episódios históricos, divididos nos marcos temporais, identificou-se os que retratam sobre a atuação dos MS populares, o formato das lutas e o repertório de ações utilizado em cada um desses períodos históricos, e quais foram os segmentos sociais (mulheres, estudantes, trabalhadores rurais e urbanos) que empreenderam lutas, assim como as conquistas adquiridas. Entre os conteúdos temáticos existe uma aba específica *Movimentos* que se subdivide em quatro blocos (África, América Latina, Movimento Estudantil -1964/1979, A luta pela Anistia — 1975/1979) e são apresentadas narrativas sobre processos de luta dos MS nessas localidades e nesses momentos históricos.

⁶ Existe um planejamento para que sejam incluídos outros temas como: a República Velha (ou Primeira República), o Império e os movimentos republicanos, as lutas contra a escravidão, as revoltas e conjurações pela independência, a resistência dos índios por sua terra, liberdade e cultura, e os primeiros tempos do Brasil-Colônia.

Figura 02:

Aba Movimentos do Memorial da Democracia



Fonte: Memorial da Democracia (2022)

Também se nota que a história dos protagonistas populares ganha relevância, como exemplifica a aba *Cidadania* no bloco “Mulheres entrando na cena pública”, no qual apresentam biografias de mulheres ativistas nos anos 1930. Diante do apresentado, infere-se que os dois museus resgatam e resguardam trechos da “História que a história não

conta” (Art’samba; Mangueira, 2019), e atendem ao objetivo de reparar uma dignidade despedaçada (Adichie, 2019).

Eles se configuram, ainda, como importantes instrumentos não-formais de Educação em Direitos Humanos à medida que informam sobre o processo difícil que é conquistar direitos, para conscientizar de que, mesmo aqueles assegurados exigem constante vigilância, pois dependendo do contexto político, podem ser ameaçados, e até suprimidos. Conclui-se, então, que são importantes experiências que contribuem para a memória histórica da luta popular.

2.2 Museu virtual da resistência: uma proposta sonhada

Diante de todas as questões discutidas, a autora apresenta como proposta, ainda a ser executada, o “Museu da Resistência: reivindicações e conquistas dos movimentos sociais brasileiros”⁷, projeto de intervenção que ambiciona se somar a estas experiências de EDH emancipadoras que fazem uso das mídias digitais.

⁷Este projeto foi defendido como trabalho de conclusão de curso na pós-graduação em Direitos Humanos do Instituto Esperança Garcia/FAR no ano de 2021.

Figura 03:

*Layout piloto do “MUSEU VIRTUAL DA RESISTÊNCIA:
“reivindicações e conquistas dos movimentos sociais brasileiros”*



Fonte: Imagens meramente ilustrativas do “Site-demonstrativo” do projeto (Vieira, 2021)

Esta proposta de museu virtual tem como objetivo geral visibilizar a luta dos movimentos sociais populares, através da construção de um museu virtual sobre os processos de resistências no Brasil que descreverá mobilizações organizadas, identificando os direitos adquiridos a partir da luta, os tipos de ações políticas e os protagonistas populares. Especificamente, pretende disponibilizar conteúdos em diversos formatos (textos, fotografias, charges e vídeos) que possibilitem conhecimento sobre os processos de mobilização dos movimentos sociais no Brasil; oportunizar a participação de sindicatos, MS e coletivos no museu virtual, a partir do envio de conteúdos e da colaboração direta na

curadoria do museu e constituir um espaço virtual que contribua com o processo de ensino-aprendizagem para estudantes secundaristas e universitários, lideranças populares e gestores públicos.

Considerações finais

Os exemplos de apagamento das narrativas das lutas populares, assim como a criminalização dos MS são inúmeros e perenes em diversos momentos históricos, fazendo com que não seja dado o devido protagonismo à sua ação, ou seja, apresentando-os como provocadores de muitos dos direitos essenciais que atendem a população.

Os recentes episódios políticos ocorridos no Brasil desde 2015, colocaram em destaque a necessidade de produzir outras narrativas sobre os movimentos sociais populares, o que se estabelece como um desafio para EDH e para todos aqueles que se preocupam com questões como a memória e a verdade.

Cumprindo um pouco com esse objetivo, as experiências que instrumentalizam as mídias digitais contribuem com estas reparações históricas, demarcando-se pedagogicamente como essenciais. No *hall* dessas iniciativas estão os museus virtuais. O Museu da Pessoa e o Memorial da Democracia, logradouros digitais analisados no âmbito deste artigo, cumprem esse objetivo de salvaguardar a história dos movimentos sociais, a partir de narrativas pessoais e sociais, apresentando estratégias utilizadas na ação política, os protagonistas populares e alguns resultados de conquistas para a cidadania.

A autora, inspirada nessas experiências, propôs uma outra iniciativa que se soma às demais com a intenção de apresentar a relação entre ação dos MS e cidadania.

Por fim, ressalta-se que proteger a memória dos MS, destacando suas versões de potência e criatividade diante da negação de direitos, deve ser

uma preocupação de todos os que consideram a justiça social um horizonte e que sabem que a dimensão coletiva produzida pelos movimentos, assim como seus resultados, devem ser sempre um espelho de referência.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ART'SAMBA, Marquinho; MANGUEIRA, De. *História para ninar gente grande*. Rio de Janeiro: Samba enredo da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira: 2019. (265 min).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/api/binario/d9c9c09c-ee80-42c9-a327-20fd195213c7/texto>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e Sociedade Autoritária. In: *Comunicação & Informação*, Goiânia, v.15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 135-155. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm>. Acessado em: 14 jun.2021.

HERRERA FLORES, Joaquín. A (re) invenção dos direitos humanos. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

INSTITUTO PÓLIS. *Paraisópolis tem melhor controle da pandemia que o município de São Paulo*. 31 jul. 2020. Disponível em: <<https://polis.org.br/noticias/paraisopolis/>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

KESSEL, Zilda. *Memória e memória coletiva*. Brasil, 200_. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva>. Acesso em 21. Abr. 2021.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes; SILVA, Hellen Matildes Rodrigues Sá; RODRIGUES, Julian Vicente; NUNES, Maria de Lourdes Rocha Lima. Educação em Direitos Humanos: construindo uma cultura de igualdade, liberdade e respeito à diversidade. In: *Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SDH/PR e Flacso Brasil, 2015.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992, p. 25-28.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SILVA, Paulo Renato da. Memória, História e Cidadania. In: *Cadernos do CEOM - Etnicidades*. v. 23, n. 32, Unochapeco, 2010. p. 332 - 346.

TARROW, Sidney. *O Poder em Movimento: movimentos sociais e confronto político*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

UOL. “É falso que Lula proponha abrigar sem-teto em casa que já tem dono.” 29 set. 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/comprova/ultimas-noticias/2022/09/29/e-falso-que-lula-proponha-abrigar-sem-teto-em-casa-que-ja-tem-dono.htm>> Acesso em: 18 dez. 2022

UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012. Disponível em: <

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por> Acesso em: 18 dez. 2022.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Editora Todavia, 2019.

VIEIRA, Andressa Brito. *Museu Virtual da Resistência: reivindicações e conquistas dos movimentos sociais brasileiros*. Teresina: Faculdade Ademar Rosado (FAR) / Instituto Esperança Garcia, 2021. 37p.

Educomunicação no ensino musical em escolas públicas

Denise Mendes de Souza Gonçalves¹

Frederico Braida Rodrigues de Paula²

Introdução

Com a constante midiaticização vivenciada atualmente, percebe-se uma ebulição de espaços comunicantes. Esses espaços necessitam ser dinamizados por uma efetiva comunicação e eficiência na formação e trocas de saberes sociais (Ferrara, 2007).

A presença desses espaços comunicantes na educação, ao estarem em consonância com atitudes e metodologias potencializadoras de práticas horizontais, não centradas apenas na figura do professor, e sim propor diálogos com a produção cultural e reflexões sobre os meios de comunicação, corroboram com a potencialidade de aplicar a Educomunicação na educação básica brasileira (Soares, 2014) para o ensino da linguagem musical.

¹ Doutoranda em Comunicação (PPGCOM/UFJF), Linha de Pesquisa Mídias e Processos Sociais. Professora permanente da Secretaria Municipal de Juiz de Fora. E-mail: 01394458622@estudante.ufjf.br

² Doutor e Pós-doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: frederico.braida@arquitetura.ufjf.br.

A música no ensino da educação básica brasileira não está fora desse cenário de midiaticização e de possibilidades de criação de espaços comunicantes ao contexto da escola pública brasileira. Como a música é parte dessa sociedade, ela está inserida nesse contexto midiático, os espaços comunicantes podem potencializar a compreensão de como a tecnologia pode ser um auxiliar na compreensão da comunicação da linguagem musical no auxílio da aprendizagem da música como processo e não um fim em si mesmos.

Como potencializadora da criação de espaços comunicantes para a finalidade da música ser melhor comunicada em salas de escolas públicas, ações educacionais relacionadas à BNCC vem corroborando para a criar condições de tais processos no dia a dia escolar. Com um viés educacional os múltiplos espaços e a construção das culturas podem passar a ser redefinidos por contextos mais dinâmicos de discussões de como as tecnologias de redes vem tornando as culturas cada vez mais híbridas dentro de uma globalização social.

Na globalização cultural se presencia uma mescla multicultural, culturas híbridas transformam a forma como a vida está sendo vivenciada mediante a circulação do conhecimento na produção e imersão dos sujeitos no uso dos meios digitais (Canclini, 2015, Santaella, 2003, Braida, Nojima, 2019).

As culturas mescladas e os espaços comunicantes e incommunicáveis passam a ser territórios de disputas, de corpos multifacetados, ubíquos, com signos e linguagens, não mais como nas mídias de massa (Ferrara, 2008), onde a escola pode contribuir para a formação crítica dos novos potenciais de comunicação entre sujeitos sociais.

Os processos de globalizadores acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Os luxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas,

assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado (Canclini, 2019, p. XXXI).

A cultura escolar tende a questionar a dinâmica produzida pela globalização que, ao mesmo passo que diminui as distâncias entre as culturas, ela também traz segregação, desigualdades e estimulam reações diferenciadoras em relação às culturas que se mesclam (Canclini, 2019).

Assim, o contexto social de um lugar, a cultura popular, também precisa ser considerado na formação do sujeito para que ele compreenda a formação e pertencimento à determinada cultura e os fatores que compreendem a hibridização desta, sem perder a própria identidade, dentro desse contexto globalizado e globalizante.

Começamos a perceber, então, as muitas maneiras como a globalização integra, exclui ou segrega as culturas populares. Já não estudamos ou apoiamos para revitalizar populismo nostálgico, muito menos para suscitar admiração por sabedorias ou belezas pré-globalizadas. A utilidade dos estudos, parece-me, passa por ajudar a discernir entre o que reforça, renova ou desafia as marginalizações arcaicas. Sobre tudo para descobrir e pensar como podem as culturas populares sair de seu abandono local e, com suas criações e saberes participar competitivamente do comércio global (Canclini, 2020, p. 94).

Dentro dessa cultura globalizada e globalizante há convergências de mídias segundo Jenkins (2009), Lévy (1990, 2008, 2015), Santaella (2005, 2007, 2008) e um mundo cada vez mais liquefeito, segundo Bauman (2007) e ligeiro de acordo com Lipovetsky (2016). Uma aparente leveza que segundo Lipovetsky (2016) vem disfarçada para que os corpos se sintam cada vez mais envolvidos dentro de uma cultura de imersão tecnológica digital, para “deixar” de sentir o peso da sociedade vigente.

A dinâmica da tecnociência e do mercado nos livrou dos grandes sofrimentos e limitações, a abundância se espalha, e isso é inegavelmente uma vitória do leve sobre o pesado. No entanto, cada um de nós tem o sofrimento de que sua própria vida é sempre pesada, difícil e insatisfatória. As expressões da dor de viver, as depressões, ansiedades, vícios, suicídios e o consumo de medicamentos psicotrópicos estão em curva ascendente. Mesmo quando resplandece a euforia do bem-estar material, o mal-estar subjetivo continua invencivelmente seu caminho, deixando sempre para amanhã a leveza de ser (Lipovetsky, p. 81, 2016).

Enquanto corpos, segundo Cosson (2014), o homem também é um corpo linguagem e quanto mais utilizado esse corpo, maior será seu mundo, vestindo de sentido o fazer humano, o que não se restringe apenas ao corpo palavra, mas a todas as manifestações que as linguagens são capazes: a música, a dança, a literatura, etc.

Estas manifestações, enquanto corpo, estão inseridas num contexto social onde a diversidade precisa ser contemplada e discutida para que o sujeito vivente da sociedade possa entender as complexidades da formação humana frente à educação de forma geral.

Vários são os ambientes de aprendizagens no âmbito de uma sociedade, tais como a formação escolar, das igrejas, de casa, das indústrias, enfim, onde há interação humana, há formação, como nos relembra Martín-Barbero (2021). Seja qual for os espaços de formação das múltiplas identidades existentes no contexto social, esses precisam criar meios de dialogar com a cultura multifacetada e os diferentes corpos que atravessam essa cultura.

O campo de estudos da Educomunicação, parece ser o elo de diálogo no contexto social capaz de ligar a escola, o mundo que cercam esses corpos multifacetados com a cultura e a própria crítica do fazer humano dentro de uma dada sociedade. No meio de tantos ambientes de

aprendizagem escolhe-se aqui, rememorar a Educomunicação no espaço escolar para o ensino de música.

1. Educomunicação em escolas públicas

A educação, constantemente, passa por mudanças que visam o melhor emprego das ferramentas de ensino e de aprendizagem para se efetivar com eficiência e qualidade, mas ainda há um caminho longo para se chegar ao ideal.

Quando se enxerga a educação como libertadora, é possível ampliar o campo de acesso a conhecimentos diversos, que levam os sujeitos escolares a um patamar de liberdade e postura crítica através dos saberes construídos e edificados pela escola. Para isso, o docente precisa romper alguns laços que o limitam a uma educação tradicional, precisa encarar suas intervenções em sala de aula como uma forma de diálogo entre o mundo da escola e o mundo a que pertence seus alunos. Por isso, é importante buscar metodologias nas quais a teoria e a prática não são assuntos distantes ou fragmentados.

Neste viés de pensamento, a Educomunicação se torna um instrumento relevante para a práxis em sala de aula, e o ensino da música se apropria de tal paradigma sócio-educativo-comunicacional para tornar a aprendizagem mais significativa e consciente.

A Educomunicação pauta-se no conjunto das ações que os meios de comunicação utilizam para produzir efeitos que articulam sujeitos sociais no espaço da interface comunicação e educação. Além disso, articula os saberes, podendo ampliar a aprendizagem da linguagem musical dentro das salas de aula, promovendo a produção de cultura e conhecimento por parte dos discentes.

A capacidade de expressão, o pensamento crítico, o diálogo e a produção criativa são algumas habilidades importantes para a

constituição de um sujeito participante do mundo em diversos contextos e, em sala de aula, podem propiciar seu envolvimento com o fazer musical, levando-o a se exprimir para além dos muros escolares, ressignificando o seu entorno e o seu estar neste mundo.

A metodologia que articula a vivência do aluno por meio da Educomunicação não é algo específico somente para o ensino da música, mas se trata aqui sobre a música, devido ao interesse de entendê-la como uma linguagem articuladora da cultura de um determinado povo e, de uma temporalidade, de promover ativismo cultural e formação de conhecimentos e subjetividades dos sujeitos sociais.

O campo da Educomunicação para a formação de habilidades e competências para o novo século, vem despontando como um caminho e um campo científico à prática dialógica na aquisição de linguagens, pois perpassa o âmbito da educação, não só na América Latina e especificamente, no Brasil, mas em diversos países europeus e norte-americanos (Soares, 2014).

A Educomunicação é vista como um campo que atravessa, transversa o ensino e a aprendizagem das linguagens ao repensar o currículo escolar. Assim, as ações escolares tendem a consolidar com as práticas da Educomunicação através de ecossistemas comunicativos e áreas de intervenção (Soares, 2014). O campo Educomunicativo preocupa-se com o modo como o aluno aprende, num exercício para a vida enquanto está acontece no espaço escolar e, além dos muros escolares.

Além disso, como estratégia de ensino, é possível perceber um interesse maior por parte dos discentes, um envolvimento que os coloca como protagonistas de sua aprendizagem, passando de uma postura apenas receptiva para uma postura mais ativa e participativa, bem como o despertar para a autonomia, sendo o professor um guia para o seu desenvolvimento.

Parte-se de questionar o mundo e a escola pública deste século, entendendo-a como libertária e viva (Freire, 1996) com uma crítica dos meios de comunicação utilizados ou não para esse fim (Kaplún, 1985) ao passo de elucidar potencialidades de um cenário cultural musical que dialoga com a formação do sujeito e da cultura que ele participa.

A música na escola pública configura-se num patamar diferenciado das escolas de conservatórios, onde não se tem a mesma estrutura disponibilizada nesses ambientes para o ensino e continuidade da sistematização do estudo em instrumentos musicais específicos (Penna, 2014). Swanwick (2013), discorrer sobre a necessidade da educação musical poder e dever explorar, no espaço escolar público, as diversas formas de manifestação da linguagem escrita para ir explorando as características típicas da linguagem que pode enfatizar o ensino de instrumentos e o canto, mas também o ensino da musicalidade das coisas de forma a adaptar-se a contextos diversos.

O autor corrobora o pensamento de crítica ao ensino tradicional de música centrado em um só discurso, como para ele a música é discursiva, cabe uma discussão ampla das formas diversas que a música se constitui. Swanwick (2013), contextualiza a construção de um currículo com um aprendizado musical que explore a multiplicidade de discursos, que vá além do que é estabelecido por normativas federais, estaduais e municipais, mas também é vivo, criado no contexto da sala de aula e na elaboração de novas técnicas de aprendizados típicos do ser humano, que envolvem diferentes habilidades a serem aprendidas através do ensino de música.

O aprendizado musical pode envolver várias atividades: cantar, tocar, mover, ouvir aos outros, imitar, falar sobre, ensaiar, apresentar-se, e improvisar. Uma forma convencional de se analisar estas atividades musicais é agrupá-las em categorias maiores: Composição (incluindo arranjos e improvisações); apreciação (escuta sensível); e Performance. Cada uma destas têm diferentes

implicações para a autonomia dos estudantes e abrem espaços para a tomada de decisão (Swanwick, 2013, p. 19).

Consequentemente, parece ser a escola pública um ambiente promissor para um diálogo onde a música como uma linguagem comunicativa, discursiva, seja capaz de, no currículo estabelecido e também vivo, criar relações de comunicação direta entre educação musical que componha-se também da musicalização para o ensino de música em espaços públicos escolares. Construir tais inter-relações cria a possibilidade do aprendiz vivenciar, a expressão comunicativa por meio da música e as relações com o ensino e aprendizagem da linguagem em ampla dimensão.

Swanwick (2003) ao identificar a música como uma linguagem musical discursiva, direciona o ensino da linguagem musical, no tangente ao ensino da música, como um processo de comunicação, uma forma de expressão do indivíduo, de aprendizagens e experiências sociais, e tais experiências sociais não acontecem desprendidas das tecnologias do seu tempo, portanto, estarem conjuntas com o aprendizado musical. Cabe ao professor de música compreender tais relações tecnológicas do seu tempo e incluí-las no ensino de seus alunos, capacitando-os a lidar com a realidade do dia a dia a qual a música se insere.

O ensino da música é uma forma de uma aprendizagem da expressão comunicativa discursiva dessa linguagem musical num sentido amplo, que considera as questões que o homo sapiens é capaz de aprender com processos de interações sociais.

A música, em se tratando de um processo comunicativo presente na vida das pessoas e na educação pode contribuir com o desenvolvimento integral do indivíduo, principalmente no despertar do senso crítico, expressividade, criatividade, consciência das pessoas e do seu lugar na sociedade. Desta forma, ao encontro com a Educomunicação, o

ensino de música pode proporcionar um aprendizado significativo em que a comunicação musical contemple as “vozes” dos alunos, sua realidade, experiências e expectativas no processo pedagógico (Uliana, 2017, p.36).

Ao repensar o currículo de como a manifestação da música pode ser configurada na escola pública, Soares (2018) ao fazer uma análise da última versão da BNCC identifica que o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera habilidades e competências exigidas para a aprendizagem da educação midiática e alfabetização tecnológica para o século XXI estão de acordo com as propostas consagradas, por documentos oficiais da Unesco e da ONU, voltada às áreas da Educação e da Cultura. A construção de habilidades e competências, a serem adquiridas pelos estudantes na compreensão e crítica da mídia, deve proporcionar a esse aprendiz “(1a) ser capaz de realizar a análise crítica da mídia e (2a) ser capaz de dominar os elementos indispensáveis relativos a uma produção midiática, qualificada como democrática e participativa” (Soares, 2018).

O texto da BNCC favorece o que ele chama de “Educomunicação possível”, um sentido ético do agir educ comunicativo enfatizado no diálogo e na convivência cotidiana, apesar de não ter no documento a palavra Educomunicação.

Lembra, contudo, a BNCC, que o aluno estar familiarizado com os novos recursos não significa, necessariamente, que já seja capaz de levar em conta “as dimensões ética, estética e política desse uso”. No caso, os alunos necessitam obrigatoriamente de uma formação específica para lidar, de forma experimental e autoral, com o universo da mídia, no contexto de uma cultura em permanente mutação. Tal formação, por sua vez, por ser específica, necessitará contar com a colaboração de mediadores educacionais que facilitem aos alunos avançar em suas produções de conhecimento a respeito de tema tão complexo. Tais mediadores poderão fazer parte dos quadros da rede

de ensino (docentes com formação suplementar) ou serem contratados como integrantes de projetos mantidos por núcleos de Educomunicação e/ou de mídia-educação de universidades ou de instituições voltadas para a área da educação midiática. Estamos, na verdade, traduzindo o texto do MEC quando este refere-se a “curadorias” e a “curadores”, trazendo para a gestão curricular um termo próprio da área da Cultura (Soares, 2018, p. 11).

Logo, o autor não acredita que a proposta articulada pela BNCC venha a ser implementada sem que haja mudanças e a presença de especialistas em educação midiática e informacional no chão da escola, e estes profissionais já estão citados na BNCC quando se refere ao termo “curadorias” e a “curadores”. Para o autor este “curador” já existe há muito tempo e se faz presente no mundo educacional há décadas, mas permanece invisível aos olhos dos gestores educacionais.

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que nenhuma dessas competências poderá ser adquirida pela simples dissertação sobre elas por parte dos professores. Por sua natureza, a aquisição dessas habilidades exige vivências e práticas, que serão adquiridas mediante procedimentos capazes de envolver e motivar os estudantes, de forma construtivista, coletiva e solidaria, em projetos de intervenção em seus respectivos ecossistemas comunicativos. A Educomunicação se presta a este serviço, dada a sua origem na luta dos movimentos sociais pela conquista da liberdade de expressão, pela reafirmação do direito às diferenças e pelo reconhecimento dos direitos humanos, prioridade de todo o processo educativo (Márques & Talarico, 2016). Além do mais, a afirmação do protagonismo infanto-juvenil nos processos de aprendizagem sela o envolvimento das novas gerações com as metas pedagógicas, criando compromettimentos duradouros; enfim, educando (Soares, 2018, p. 27).

Nesse sentido, o ensino da música a que se pretende na escola pública pode atualmente firmar-se na visão de Swanwick (2003) que compreende que tecnologia e música precisam estar conjuntamente no espaço da sala de aula, mas não como um fim em si mesmo, mas como um meio de discutir relações da música com a sociedade.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a música está inserida nas áreas de linguagem, entretanto, aqui se faz uma crítica a esse lugar que ela ocupa. Sendo a música uma linguagem, ela deveria ser uma área de conhecimento e não estar como uma área temática como a BNCC a reduz.

Assim, Soares (2018) identifica que atitudes educativas acontecem na escola e, trazendo para o universo da música, não apenas por medidas de leis ou projetos de leis, mas pelos seus agentes educacionais. Entretanto, a BNCC traz inovações importantes a serem consideradas para a educação que podem reverberar no campo das artes, mesmo com a redução da música como parte da linguagem e não, ela mesma, como linguagem.

Falando sobre as áreas de conhecimentos previstas pela BNCC temos as seguintes: 1) Linguagens e Tecnologias que compreendem a Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, 2) Matemática, 3) Ciências da natureza e 4) Ciências humanas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular — Artes visuais, Dança, Música e Teatro — constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito

de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. (Brasil, 2018, p. 197).

Na análise da BNCC sobre a aprendizagem na Área de Linguagens, Soares (2018) identifica que no texto a comunicação é o processo chave para as aprendizagens da fala e da escrita onde a área deve garantir, em articulação com as competências gerais da BNCC, que os alunos sejam capazes de:

se expressem e compartilhem informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzam sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 63).

Apesar da BNCC assegurar que a grande área, que é a de Linguagens, potencialize a construção de competências e habilidades no sentido da escrita e da fala, somente a área de Língua Portuguesa não está dividida em unidades temáticas. No tocante a Arte, na BNCC tem-se a Arte visual, a Dança, a Música, e o Teatro como unidades temáticas, compreendidas dentro da Arte que é um componente curricular das linguagens, portanto, não vista como uma área de conhecimento.

Soares (2018) identifica que nas três sucessivas versões da BNCC o tema da necessidade da “educação midiática e informacional” ganham destaques entre as dez competências, sendo seis delas destinadas a esse fim, as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10, e as competências gerais de 7 a 10, trazem espaços significativos que também englobam competências caras à gestão educacionais, para o ensino fundamental. Ao ensino da educação midiática e a Educomunicação na Educação Infantil, espera-se

que o educando seja capaz de aprender competências e práticas expressamente “educ comunicativas”.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 34).

Entre as metas para a implementação da educação midiática e informacional no âmbito da Educomunicação, retiradas por Soares (2018) da BNCC, verifica-se o sentido ético do agir educ comunicativo: “novos modos de aprendizagem” e “diálogo, na convivência cotidiana” (Soares, 2018, p. 8).

- Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

- Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao

desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar (Soares, 2018, p. 8).

Soares (2018) identifica também que tais metas pedagógicas não serão eficazes se não forem implantadas como procedimentos.

Em outras palavras, as propostas traduzem o que o paradigma educ comunicativo tem como propósito específico, no cotidiano escolar (Soares, 2018, p. 8)

Mas precisam ser efetivadas no chão da escola com recursos e profissionais preparados para a alfabetização midiática e informacional. Para o autor, não há dúvidas de que a BNCC incorporou,

em suas metas primordiais, não apenas os conteúdos, mas a própria estrutura do discurso proferido pelos mídia-educadores e educ comunicadores, discursadas há pelo menos quatro décadas (Soares, 2018, p. 8).

Segundo a BNCC, para dar conta de suas tarefas, a Área de Linguagens do ensino básico opera, de forma articulada, a partir de quatro eixos de competências, a saber: Eixo da “Leitura”, da “Produção”, da “Oralidade” e da “Linguística” (tema tratado a partir da pg. 71 do texto oficial). É justamente no conjunto dos três primeiros eixos que encontramos pressupostos de um programa de educação midiática, nas perspectivas defendidas pelos mídia-educadores e educ comunicadores. O quarto eixo volta-se para os temas formais da língua culta (Soares, 2018, p. 13).

No campo das linguagens a BNCC traz, ao espaço escolar público, a potencialidade de trabalhar com a comunicação e os campos de atuação do jornalismo na vida pública, Soares (2018) destaca essas áreas.

Na BNCC, a partir da página 80, a organização das práticas de linguagem é discriminada por “Campos de Atuação”, apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar.

São cinco os espaços de atuação a serem considerados pelos docentes no planejamento didático das atividades relacionadas ao aprendizado das diferentes linguagens: (1) o Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); (2) o Campo artístico-literário; (3) o Campo das práticas de estudo e pesquisa; (4) o Campo jornalístico/midiático e, finalmente, (5) o Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (Soares, 2018, p. 13).

Na estrutura do entendimento do que é Arte dentro da BNCC, Silva (2018) esclarece que é vista como linguagem, mas o pensamento não se faz por ela, e diagnostica que da maneira como o documento foi elaborado a Arte não pode ser uma área de conhecimento. Além da problemática acima, as falas também ilustram a forma como não ocorrem investimentos para, efetivamente, viabilizar o ensino da disciplina dentro das escolas.

Dentre os pontos comentados, estão: a falta de materiais, materiais muito antigos que não funcionam mais da maneira ideal, materiais difíceis de transportar, falta de sala fixa para o ensino de música, falta de investimento em meios tecnológicos para facilitar a entrega de melhores conteúdos ao corpo discente, a necessidade de utilizar materiais pessoais para trabalhar, falta de cursos de formação com aplicação mais enfatizada para a área da música, etc.

Vale ressaltar que a BNCC separa as habilidades práticas, socioemocionais e cognitivas. Nessa separação, os componentes tradicionais se enquadram nas habilidades cognitivas. Porém, apesar da arte estar na área de linguagens, ela é considerada habilidade prática e socioemocional, ou seja, não é cognitiva, não produz pensamento. É dessa maneira que a arte é vista pelos integrantes da equipe que fizeram a BNCC. Nessa lógica de pensamento, como pode ser visualizado nos documentos que serviram de

base e na própria BNCC, não é possível a arte ser área de conhecimento, pois de acordo com esses documentos não produz pensamento, não é habilidade cognitiva (Silva, 2018, p. 40).

Além da problemática acima, a forma como não ocorre investimentos para, efetivamente, viabilizar o ensino da disciplina dentro das escolas.

Lembra-se da falta de materiais, materiais muito antigos que não funcionam mais da maneira ideal, materiais difíceis de transportar, falta de sala fixa para o ensino de música, falta de investimento em meios tecnológicos para facilitar a entrega de melhores conteúdos ao corpo discente, a necessidade de utilizar materiais pessoais para trabalhar, falta de cursos de formação com aplicação mais enfatizada para a área da música.

É preciso pensar na legitimação da música no espaço escolar público, fato que a BNCC vigente não garantiu. A BNCC garantiu pelo menos uma das artes da escola, mas seria mais ideal que as quatro artes pudessem estar disponíveis à formação de todos os alunos da escola pública, num sentido de ver essa atitude como um investimento a longo prazo na qualidade educacional e não como um gasto.

Considerações finais

O ensino de música em escolas públicas com a implementação de avanços que dialogam com a construção de um espaço escolar de a formação de habilidades e competências para a alfabetização midiática que, mesmo de forma indireta, traz elementos que dialogam com a Educomunicação, podem favorecer a ampliação da discussão de como a música potencializa espaços de resistência e criticidade em relação à formação identitária, uma comunicação pela música no sentido de questionar a sociedade com criticidade e autonomia, como bem dizia Paulo Freire.

Que o ensino de música em escolas públicas possa formar artistas, músicos, bem como, ouvintes, capazes de mudarem a si mesmo e em consequência os que vivem ao redor.

A escola atual está longe de ser a escola a qual os sujeitos tecnológicos precisam, mas repensar como o ensino deve se valer em entender como a sociedade e a cultura precisam dialogar com a sala de aula é fator preponderante e não pode mais deixar de ser contextualizado por metodologias que contemplem a formação integral do aprendiz para entender e questionar o mundo que o cerca.

Olhar o ensino de música nas escolas públicas pelas lentes da Educomunicação, portanto, pode tornar a disciplina mais crítica ao fazer conexões com o uso da tecnologia, aumentando assim a participação social e o direito dos indivíduos de se expressarem por meio das artes sem serem julgados pelas atuais tecnologias.

Ao mesmo tempo, saber como essas tecnologias se configuram em termos de produção, distribuição e representação de identidade para serem não apenas aqueles que usam as mídias, mas que produzem eficientemente com elas.

De certa forma, não é a tecnologia que determina o curso de nossas vidas, mas o uso que fazemos dela para o ensino. Assim, pensar e agir na comunicação educacional dentro de mecanismos críticos e autônomos para construir sujeitos críticos e participativos na era do indivíduo digital não se fixa no futuro, mas no agora.

Em consequência, o ensino da música em salas de aulas de escolas públicas, precisa ser visto, ensinado e aprendido como uma linguagem e não como mera repetição de códigos a serem decodificados sem mero questionamento crítico dessa linguagem.

Como linguagem discursiva, social e produto de seu tempo, pode até mesmo vir a ter uma gramática dura que fixa rigidez, mas uma rigidez momentânea, ao mesmo tempo que a flexibiliza e cria novos horizontes

de problemas a serem abordados a fim de permitir descobertas e diálogos com a sociedade.

Nesse sentido, a Educomunicação serve para o entendimento de uma flexibilidade do ensino de música, fora da centralidade do professor, mas que considere as múltiplas culturas aproveitando o que emerge dessa nova visão da BNCC.

Infelizmente essa versão da BNCC não garante a permanência da linguagem musical no contexto de todas as escolas públicas, nesse ponto, necessita avanços para a música ser legitimada e ainda ver vista como uma linguagem e não apenas uma unidade temática da linguagem.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAGA, José Luiz. *Circuitos versus campos sociais*. Mediação & Midiatização. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-52.

BRAGA, J. L (org). *Sapiens midiatizado: conhecimentos comunicacionais na constituição da espécie*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2022.

BRAIDA, Frederico; NOJIMA, Vera Lúcia. *Manifestações da linguagem híbrida no design contemporâneo: fundamentos e aplicações*. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2019. BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. Editora Peirópolis, Rio de Janeiro, 2003.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. Editora Peirópolis, Rio de Janeiro, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: conflitos culturais da globalização*. 8a ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4a ed. São Paulo: Edusp, 2019.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. 4a ed. São Paulo: Iluminuras, 2020.

DANOSO, Pablo Pérez. *Utilização de Imagens mentais na prática diária de estudantes do Bacharelado em violão da UFPB*. João Pessoa, 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em educação Musical). Universidade Federal da Paraíba.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *Comunicação, Espaço, Cultura*. São Paulo: Annablume, 2008.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *Espaços comunicantes*. São Paulo: Annablume, 2007.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler* — em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4) 1996.

KAPLÚN, M. *El comunicador popular*. Quito, Ecuador: Ciespal, 1985.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Éditions La Découverte, 1990.

LÉVY, Pierre. AUTHIER, Michel. *As árvores do conhecimento*. São Paulo: Editora Escuta, 2008.

LIPOVETSKY, G. *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso*. 1a. Ed. Amarilis, 2016.

MURRAY, Janet. H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.

PENNA, Maura. *Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório*. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995, cap.12, p.101- 111.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2a. ed. Ed. Sulina: Brasil, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual e verbal*. 3a ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade sonora visual e verbal*. 3a ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: das culturas das mídias à cibercultura*. 3a ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* 5a ed. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, Edna Christine. *Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia*. 2018. 119 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional*. In: VII Congresso de Educação Básica: Docência na sociedade multitelas, COEB, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615070/mod_resource/co

ntent/2/SOARES%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20na%20Gest%C3%A3o%20.pdf. Acesso em 01 jan. 2023.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Trad. Fausto Borém de Oliveira, rev. Maria Betânia Parizzi. Cadernos de Estudo-Educação Musical. São Paulo, instrumental.htm> Acesso em: 15 de outubro de 2013.

ULIANA, S. *Educomunicatização: a educação musical sob a perspectiva da Educomunicação*. Dissertação de mestrado. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19652/1/EducomusicalizacaoEducacaoMusical.pdf>. Acesso em: 12 mar, 2022.

Buscando nossas histórias nas artes: a descoberta de um curso educ comunicativo

Mayara Fior Oliveira¹

O ideal de ações educ comunicativas perpassa por um planejamento que prevê seus preceitos como base, mas não raro, educadores reconhecem seus projetos e ações como educ comunicativas a posteriori, ao entrarem em contato com o termo e conceitos que norteiam essa nova área de conhecimento. É o caso do curso de extensão “Buscando nossas histórias nas artes” que aqui será relatado.

A proposta de desenvolver projetos com as presas do Centro de Progressão Penitenciária Feminino de São Miguel Paulista — CPP remonta a 2017, a partir de um diálogo entre a direção do IFSP campus São Miguel Paulista (recém-inaugurado na ocasião) e a SAP. Recém-chegada ao campus em 2018, professora, mulher, da área técnica, fui apresentada à proposta.

Parecia o cenário perfeito para iniciar a ação, uma vez que da perspectiva do diretor Luis Fernando de Freitas Camargo e do coordenador de curso de Produção de Áudio e Vídeo Leonardo Alves da Cunha Carvalho, era essencial a representatividade feminina ali, de modo a reforçar o protagonismo feminino.

¹ IFSP — São Miguel Paulista

Confesso que há muito já vinha refletindo sobre a relevância do ensino de técnicas audiovisuais ou fotográficas para públicos que claramente não fariam uso disso em suas rotinas, sobretudo de trabalho.

A resposta vinha se desenhando desde então e foi se clarificando cada vez mais em cada ação educativa que tive que desenvolver antes e após meu ingresso no IFSP: a relevância estava no processo. Estar em contato com o novo, com as artes e as possibilidades comunicativas, parecia trazer novas perspectivas às pessoas, novas reflexões, abrindo caminhos, desenvolvendo seu cognitivo.

Precisava ser honesta com meus superiores — hoje, amigos de luta — e me colocar quanto a isso. Seria impossível formá-las profissionais do audiovisual com tão pouco tempo e tão pouco acesso (elas sequer podiam acessar aos computadores).

A proposta central, afinal, era ressocialização. Compartilhei com meu coordenador minha perspectiva sobre a educação profissional e disse-lhe que acreditava numa abordagem mais cidadã, pois emponderá-las e fazê-las refletir sobre si como sujeitos sociais ativas, e nas possibilidades de sobrevivência e criação ao saírem.

Concordamos em elaborar uma primeira ação com moldes mais reflexivos e expressivos, assim conseguimos desenhar um curso que misturasse questões conceituais e reflexivas à produção artística expressiva.

Posteriormente em conversas com as alunas, ratificamos que a proposta do ensino profissionalizante não as atraía, uma vez que a população carcerária é bastante diversa em seus anseios e muitas já tem um plano de vida ou carreira próprios.

Para idealização e ação do projeto contei com a colaboração desse colega, que a mim, recém-chegada ao IFSP, serviu de tutor para além de corregente no curso — aqui já temos a dialogicidade atuando como formadora. Com uma vasta experiência de militância junto aos mais

variados tipos de públicos e seu arcabouço teórico da sociologia e pedagogia, Leonardo contribuiu enormemente para a perspectiva cidadã e social das atividades desenvolvidas.

Enquanto eu ficaria responsável pela parte prática, artística, sensível e expressiva do curso. Da proposta à concepção e execução, o curso foi construído dialogicamente, havendo trocas não apenas entre os docentes regentes, mas também membros da SAP, direção e colegas do campus, alunos do campus e as alunas do curso.

Aqui já consigo identificar esse curso como uma ação educ comunicativa. Essas trocas foram indispensáveis para que pudéssemos descobrir o que poderia ou não ser feito, saber das burocracias necessárias para viabilizar ações, do grau de expertise das alunas, das possibilidades expressivas e formativas através das artes, também para adaptarmos as ações ao longo do curso, etc. Mas para além da importância pragmática desses diálogos, foi notória sua relevância formativa para todos os sujeitos ali imbricados.

No projeto previmos que o público seria composto por mulheres presas no Centro de Progressão Penitenciária, unidade de São Miguel Paulista. O perfil dessas mulheres varia de acordo com a liberação do poder judiciário, mas acreditávamos serem mulheres entre 20 e 50 anos, com ensino formal básico concluído, algumas também com ocupações laborais e com algum tipo de envolvimento em atividades socioeducativas voltadas a literatura, desenvolvidas no interior do espaço pelo corpo técnico do CPP (psicólogas e educadoras).

Para execução da atividade, chegou a nós exatamente esse perfil de aluna. Levando em consideração a necessidade de reinserção social de internas de centros penitenciários, é preciso novamente habilitá-las para o convívio em sociedade e suas consequentes interações.

Desse modo, acreditamos que o curso poderia colaborar com essa etapa, uma vez que as internas teriam a oportunidade de ter encontros

em grupo periodicamente, interagindo entre elas (fora do contexto de vigilância) num processo de reflexão e prática propostos e interagindo também com a comunidade externa.

[...] entrevistas feitas em diferentes estudos com a população carcerária, os profissionais das unidades e os educadores envolvidos são unânimes em apontar o interesse e a importância das iniciativas no processo de fortalecimento da autonomia e autoestima. [...] tanto funcionários quanto a população carcerária confirmam o que diferentes pesquisas já apontaram: participar de qualquer atividade, na prisão, é antes de tudo uma forma de ocupar o tempo, sentir-se fora dela, conviver de maneira menos tensa com colegas e funcionários e buscar o respeito e a consideração de familiares e equipe de profissionais (Graciano; Haddad, 2015, p.55).

Ademais, entendemos que a reelaboração artística e narrativa de trajetórias engendra o fortalecimento da própria subjetividade, ao mesmo tempo que proporciona a partilha com outrem, levando à reflexão sobre o espaço de cada indivíduo no mundo, sobre o significado da liberdade e sobre o fortalecimento dos direitos e da prática cidadã.

Pressuposto esse compartilhado por diversos projetos educacionais e arte educativos, como expresso por esse relato de um projeto educacional fotográfico:

A possibilidade de conhecer novas pessoas e novos lugares, ser uma opção favorável para a distração e relaxamento, promover o desenvolvimento humano, a partir do desenvolvimento de um senso crítico e do contato com a realidade, contribuir para o amadurecimento do olhar e para a construção de um ponto de vista sobre o mundo. Além da oportunidade de contar histórias e construir vivências a partir de imagens, contribuir para a formação do caráter, oferecer um novo meio de comunicação e fomentar o desenvolvimento de outras linguagens, como a escrita, por exemplo, foram apontados como fatores

importantes para o desenvolvimento humano (Bueno, 2013, p.80).

Assim, dentre os objetivos promovidos pelo projeto destaco: trabalhar o resgate de trajetórias individuais por meio das artes; criar espaços de diálogo e socialização dos sentidos, através de encontros periódicos de mediação; viabilizar produções a partir dos suportes artísticos oferecidos no curso.

1. O Curso

O curso teve duração de 4 meses, com 14 encontros, com 3 horas cada encontro, num total de 42 horas. Essa precisão numérica se deu a preocupação em utilizar o curso como parte do processo de remição de pena, no qual a cada 12 horas estudadas, obtinha-se um dia de remição na penal de cada aluna.

Num primeiro momento houve uma certa resistência das alunas ao ambiente e ao curso, natural, afinal muitas estavam ali em busca apenas das horas para remição — prática muito comum dentre as presidiárias, como elas mesmas nos relataram posteriormente:

A aluna C.C.N. confessa ter se inscrito no curso visando a remição de pena por estudo [...] Mas ela se surpreendeu ao conhecer a instituição e o curso. “Tivemos aulas de história da fotografia, conhecemos pintores famosos e sobre o significado das cores nas artes plásticas”, comentou (Portal do Governo, 2019)

Optamos por ofertar o curso no período noturno de modo a garantir a inclusão de todos os perfis de presas, inclusive as que trabalhavam.

Nosso objetivo inicial era oferecer um curso em que internas e a comunidade do campus conviveriam durante encontros em que se buscava instaurar um ambiente de intimidade e resgate de memórias,

por meio das linguagens artísticas, tais como audiovisual, literatura e artes visuais.

Através de uma série de exercícios e atividades ligados a essas linguagens, as participantes puderam resgatar sua trajetória e representá-las, entretecendo umas com as outras um mosaico ficcional através dessas formas de expressão artísticas.

Acreditamos que a ressocialização através de reflexões que envolvem questões como identidade, gênero, liberdade e expressão junto com as artes, colabora na autorreflexão e na expressividade das alunas, colaborando com uma reinserção social mais humana. Essa nossa premissa é reforçada através de afirmações como esta:

[...] profissionais da área de Educação que atuam no sistema prisional, tem como meta além de transmitir conteúdos, auxiliar o aluno na construção de uma reflexão crítica e autônoma. Possibilitando ao privado de liberdade, tomar consciência da sua realidade, refletir sobre a mesma, para então poder transformá-la (Sizanosky, 2019, p.10)

Assim, ao longo do curso trabalhamos com diversos tipos de artes e formas de expressão, desde as artes plásticas até o canto, a dança e a fotografia — o suporte escolhido para elas se expressarem no trabalho final.

Aqui mais uma vez identifico, posteriormente, uma convergência de objetivos e métodos trabalhados no projeto educ comunicativo fotográfico.

Buscamos colaborar para a reflexão em torno da fotografia e de outras linguagens visuais, acreditando terem potencial para a comunicação interpessoal e servirem como “fonte de conhecimento, descobertas, atenção e memória”. Elas são também favoráveis para nos expressarmos, são estimuladoras para o diálogo entre adultos, crianças, fotógrafos, comunicadores, organizações e, ainda, por que não dizer, para a

comunicação com o poder público. O universo de produção das imagens tem potencial para contribuir com o desenvolvimento humano e com a percepção e fortalecimento de identidades (Bueno, 2013, p.76)

Ressalto essas convergências uma vez que o projeto supracitado parece ter sido planejado já sob os preceitos educacionais, diferente do nosso projeto que foi elaborado sim com bases freirianas, sociológicas e comunicativas (dado a formação dos proponentes), mas sem a consciência inicial do pertencimento a essa área de ensino. A percepção das semelhanças entre os projetos, ajuda a ratificar o suposto desse curso ser uma ação educacional intrínseca.

Os encontros foram divididos em três blocos temáticos: primeiro bloco — Identidade e representação; segundo bloco — Arte e expressão e terceiro bloco — Produção de Autorretratos.

O primeiro bloco chamamos de “Identidade e Representação”. Nessa primeira etapa ocorreu um debate um pouco mais teórico acerca de gênero, identidade, liberdade, representação, etc. Trouxemos à tona também reflexões sobre passado e futuro, família e profissão. A proposta era fazer com que se reconectassem ao seu eu que por vezes é deixado fora das grades, e a partir das qualidades e sonhos ali reconhecidos, repensarem suas ações e modo de se colocar para o mundo após sua saída da prisão.

Vale pontuar que ao longo de todo o curso optamos por não adentrar de forma aberta nas razões do porquê foram presas. As questões sobre o encarceramento, experiências trágicas vivenciadas por elas e questões correlatas sempre vinham à tona, afinal era a vivência delas. Mas buscamos não ser invasivos e uma forma de não nos colocarmos na posição de julgadores sociais era justamente não buscar saber o que as levava ali.

O objetivo era que se sentissem num ambiente onde sem pré-julgamentos pudessem escolher suas próprias narrativas pessoais.

Eventualmente uma ou outra acabava falando a razão da punição e agregando o fato a sua história de vida, mas porque se sentiram confortáveis em abrir isso ao longo da conversa. Percebemos que por mais que estivessem no mesmo ambiente, muitas não tiveram contato umas com as outras.

O ambiente inóspito das celas e do presídio, sob o constante olhar de vigilância, pareciam também refrear certas trocas no centro de detenção. Ali nas rodas de conversa do curso puderam compartilhar sonhos, opiniões sobre a vida e a sociedade, sobre o sistema em que estavam inseridas e sobre liberdade. A troca, a identificação e aproximação, o apoio, colabora para a percepção de como são seres coletivos e potencialmente colaborativos.

Para a Educomunicação o termo citado “indivíduo coletivo” (Silva; Rios; 2015) mantém o pensamento que o indivíduo se desenvolve a partir de sua aproximação com a sociedade, em que o coletivo refere-se às relações humanas bem como as suas vivências diárias. É possível imaginar que o sujeito só se sente completo a partir do momento que possui o sentimento de pertencimento, a sua família, e a grupos sociais como igreja, escola e etc. Desta forma, percebemos que é através da comunicação que as relações se difundem, seja pela escrita, pela fala, ou até mesmo por símbolos [...] (Novaes; Carvalho; Lemos, 2017)

As atividades do primeiro bloco buscaram introduzir as possibilidades expressivas de alguns meios de comunicação e artes, porém com o enfoque maior em reflexões e trocas sobre a sociedade, liberdade, gênero, memória e assuntos afins.

As atividades do primeiro bloco foram um convite para pensarem sobre as possibilidades comunicativas das artes e começarem a pensar numa representação de si através delas. A proposta era aprofundar mais

como aspectos estéticos colaboram para comunicar um sentimento ou ideia numa obra.

Diversas atividades buscaram refletir sobre as diferenças sociais, de gênero e sobre o que é liberdade, associadas a atividades práticas que buscava dar materialidade àquilo que as cerca, podendo visualizar em imagens/objetos aquilo que gostariam de representar, além de propiciar uma imaginação realista sobre o pós-confinamento.

Serviria, portanto, como um exercício imaginativo, descritivo que ajudaria elas a sintetizar imagetivamente algo que gostariam de representar. Ou seja, se tratava exercícios no sentido de instigá-las a pensar nos seus autorretratos e trazer o olhar para si.

Na segunda parte do curso as ações se centraram nas artes em si, com abordagens de diferentes mediadores, contribuindo ainda mais com a diversidade na socialização das presas — uma demanda trazida por elas no início do curso que se queixaram do curso ser apenas com detentas e não envolver outros membros da sociedade.

Nesse bloco tivemos uma aula com o professor de linguagens do campus Silas Luiz Alves Silva sobre interpretação e expressividade literária com textos pertinentes a temática de identidade e representação.

Também contamos a participação da professora de artes do campus Milca Vasni Ceccon aprofundando as questões de representatividade e identidade nas artes visuais, trabalhando também questões formais pertinentes a produção e leitura de imagens.

Outras duas atividades bastante práticas promovidas nesse bloco foram a Oficina de Ciranda oferecido pelo Coletivo Leste Negra, no qual procuramos enfatizar as possibilidades de expressão artística através da dança, e a Oficina de expressão Vocal, realizada por um aluno do curso técnico integrado ao médio de produção de áudio e vídeo, Anderson Bueno.

O aluno que já intencionava iniciar atividades de coral no campus, aproveitou a oportunidade de colocar em prática suas habilidades educativas e de militância negra, ao trazer a música cantada por escravos presos “Shosholoza”, trazendo à tona o contexto social e histórico da música, além de trabalhar quase que terapeuticamente o canto com elas.

A identificação com a origem da música e a potência vocal libertadora que ela emana, encantaram as alunas que relataram posteriormente cantarem a música no presídio com o mesmo intento dos escravos: se energizarem através do canto para superar as dores da realidade no entorno.

Aqui gostaria de ressaltar que toda a preparação da proposta musical e da atividade foi do aluno, reforçando ainda mais a riqueza da troca e aprendizado mútuo em ações educacionais como essa.

Todas as atividades do primeiro e segundo bloco buscaram trabalhar o potencial expressivo das artes, associado a uma reflexão sobre e a vida e o mundo que nos cerca, e podem ser consideradas educacionais pois:

Criar possibilidades de reflexão em sala de aula é um desafio constante do professor e a Educação vem contribuir neste processo de construção de saberes, ao possibilitar por exemplo, análises quanto às mudanças comportamentais, sociais, financeiras ou políticas de uma época, refletida nas canções. (Sizanosky, 2019, P.86)

Como parte dessas ações mais voltadas a expressividade artística em foco, fizemos uma visita à exposição Tarsila Popular no MASP e aproveitamos para visitar o restante do museu. Nessa ação novamente ficou claro como se sentiam inseridas e com uma vontade pela liberdade.

Ao longo da visita fizeram associações diretas com as aulas do curso e tiraram dúvidas, aproveitaram para fazer registros fotográficos no museu com uma câmera que disponibilizamos. Registros delas que

foram usados posteriormente para divulgação do projeto em meios de comunicação oficiais.²

Já a terceira e última etapa foi separada para parte técnica, onde elas puderam ter contato com as câmeras fotográficas, fazendo exercícios práticos com e onde puderam elaborar o conceito do Autorretrato, que viria a ser o trabalho final do curso.

Nessas atividades explanei um pouco dos conceitos básicos de fotografia, associados às noções de composição já trabalhadas em outras atividades. Foram passados exercícios iniciais de profundidade de campo e velocidade de exposição, mas o foco mesmo era que elas pudessem ter contato com um aparato tecnológico distante da realidade delas (câmeras semiprofissionais) e a partir dessa imersão passassem a compreender os recortes possíveis através das lentes.

O exercício de se retratarem umas às outras também dá ênfase à importância do diálogo entre quem retrata e quem está sendo retratado, a comunicação se mostra essencial para a clareza do que se pretende mostrar.

Além de uma experiência com algo novo e de certa forma lúdica, foi na prática fotográfica que as possibilidades expressivas, de memória e discurso ganharam forma nas mãos delas.

² O curso ganhou de maneira orgânica certa visibilidade, sendo divulgado em canais de comunicação do IFSP, da SAP, do Governo do Estado de São Paulo e outros meios de informação digitais, chegando até o Amazonas.

Figura 1:
Fotos tiradas ao longo do curso



Fonte: Elaborado pela Autora (Algumas fotos tiradas por elas ao longo do curso. Infelizmente não recebemos a liberação judicial para expor as fotos de com rosto nítido)

Como trabalho final do curso foi proposta a produção de autorretratos fotográficos. Quando iniciei as conversas orientativas sobre o trabalho final, percebi na fala da maioria delas uma grande expectativa de elas serem fotografadas por um olhar profissional. Era quase como se isso as tornassem especiais, dignas de serem representadas, e devolvesse a elas a identidade que queriam. Elas não queriam estar atrás das câmeras, elas queriam estar na frente delas como modelos.

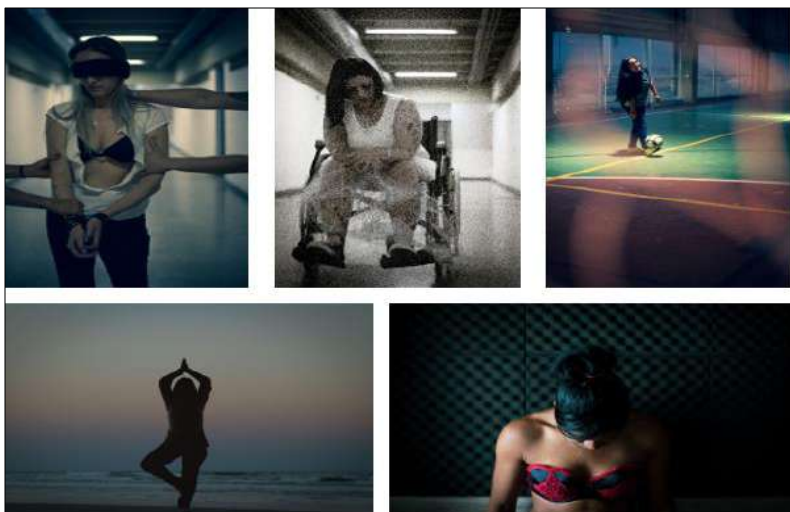
Foi então, através do diálogo, do processo comunicativo, que o planejamento do curso foi mais uma vez redesenhado: abri mão da proposta inicial delas mesmas se fotografarem, mas enfatizei que a concepção dos autorretratos ainda seria delas. Ao longo dos encontros fomos conversando sobre as ideias que surgiam, as possibilidades reais de registro e juntas elaboramos a concepção do retrato.

O dia de produção dos retratos acabou por ser um dia bastante turbulento e corrido e faço questão de salientar esse momento difícil, pois ali ficou claro como parte do nosso objetivo tinha sido

alcançado: integração, união e colaboração coletiva se fez presente. Um(a)s ajudando as outras a pensar o que, como e onde fotografariam e o que tinha mais a ver com a personalidade da pessoa retratada; ajudando a organizar cenários e figurinos e todas me ajudando na gestão do tempo e do processo. Ao final foram produzidos 19 retratos, os quais toda concepção dos retratos delas e o click meu.

Figura 2:

Retratos finais do curso



Fonte: Elaborada pela autora (Infelizmente não recebemos a liberação judicial para expor as fotos de com rosto nítido)

André Luzzi de Campos, representante da Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania da SAP, acompanhou o processo de elaboração do curso e sua implementação e teve uma participação ativa na atividade de encerramento do curso. Ele trouxe a ideia de fazermos uma cerimônia de encerramento do curso, atividade que se mostrava de grande valia para as presidiárias, não só pela experiência de socialização

com vestimentas diferenciadas e possibilidade de encontro com parentes e amigos que iriam na “formatura”, mas também como um momento de reconhecimento frente a sociedade e à família de estarem se formando em curso de uma instituição renomada, afora a oportunidade de exporem seus trabalhos.

Nessa empreitada a SAP cuidou de conseguir associação com comércios locais para empréstimo de roupas (vestidos de gala e smoking para quem era trans), sapatos sociais, maquiadora e alimentação para o evento.

Também ficou a cargo deles a impressão em grande formato das fotografias finais que seriam expostas no dia. Nós ficamos a cargo da organização do espaço, impressão em pequenos formatos de fotografias tiradas ao longo das aulas e montagem da exposição, que contou com auxílio das próprias alunas na organização. Em um grande painel foi exposto os autorretratos finais delas junto com seus textos descritivos, em varais foram pendurados dezenas de fotografias feitas por elas ao longo das aulas.

A cerimônia foi muito emocionante, tanto para nós docentes e comunidade escolar presente (alguns alunos do médio acabaram ficando para ajudar na organização e registro do evento), quanto para elas e alguns entes queridos que ali estavam. E após apresentação do curso e da secretaria, elas se apresentaram no coral regidas pelo nosso aluno Anderson, e dançaram junto às colegas da ciranda que ali também estavam prestigiando a formatura.

Não foram todas que chegaram ao final do curso, algumas conseguiram sua liberdade no caminho, mas todas, sem exceção, nos procuraram para se despedir e agradecer imensamente pelo acolhimento, pelo tratamento humano, por terem finalmente sido tratadas como iguais. Mal sabem elas o quanto do lado de cá, também fomos nós que aprendemos.

2. Expressões do potencial educ comunicativo no curso

Foi junto com esse projeto que pude experienciar de forma intensa na prática a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cuja extensão se deu de forma real de acordo com seus preceitos, quer dizer que envolvemos a comunidade como um todo, não só as presas, mas também a comunidade interna do campus e inclusive outras entidades da região.

Um dos principais objetivos do curso era fazer com que elas se sentissem novamente como seres ativos da sociedade, pessoas que fazem parte desse todo e não pessoas excluídas, à margem, fazer com que elas se sentissem novamente humanas. Nesse sentido, o curso atingiu plenamente seu objetivo: conseguir que elas se reconectarem com sua própria identidade e história, reconstruir a forma como elas gostariam de se enxergar e que os outros a enxergassem.

E o processo, que hoje identifico como educ comunicativo, foi essencial para que pudéssemos alcançar esses objetivos, afinal [...] a Educomunicação é uma prática pedagógica que contribui quanto a estratégias que promove reflexões de temas necessários ao processo ressocializador dos alunos detentos e consequentemente atua diretamente no âmbito do ensino e aprendizagem (Sizanosky, 2019, p.101).

Além disso, esse contato no instituto com pessoas externas ao centro auxilia na ressocialização e quebra de bloqueios, já para os alunos essa vivência é rica uma vez que percebem que afinal, apesar de tudo, ainda são seres humanos que tem seus sentimentos e nuances, contribuindo para quebra de barreiras de preconceitos, e quebrando com aquele estigma imposto pela sociedade.

A real ressocialização e reinserção social de presos só é garantida com a aceitação da comunidade, por isso é tão importante essas interações e comunicações que acontecem nesses cursos.

A garantia de uma educação libertadora e dialógica se dá através da constatação do processo comunicativo na interação ensino aprendizagem. Para Paulo Freire (2005):

O diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca comum de algo. Só aí há comunicação. Só o diálogo comunica.

Kaplún traz uma reflexão interessante para esse processo de aferição:

Em síntese, todos que fazemos comunicação educativa devíamos nos perguntar:

- Lançamos afirmações ou criamos as condições para uma reflexão pessoal?
- Nossos meios monologam ou dialogam? (Kaplún, 1998, p. 21).

Com base nessas afirmações desses precursores da Educomunicação consigo situar o curso “Buscando nossas histórias nas artes” como uma experiência educ comunicativa. Também ao longo da apresentação do projeto e relato do curso trouxe comparativos com outros projetos dessa natureza que pretendiam em sua origem trabalhar o potencial educativo da comunicação e que se assemelham à nossa práxis, métodos e objetivos, de modo que o paralelismo também me leva a crer na essência educ comunicativa do curso.

Mas usando como base a síntese de Ismar de Oliveira Soares sobre Educomunicação, consigo ter a percepção de que, mesmo sem a clareza sobre o termo, já praticávamos Educomunicação no IFSP São Miguel Paulista:

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão

democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infantojuvenil; favorecer projetos de intervenção em Educomunicação — referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (Soares, 2014, p. 17)

Reconheço cada um desses elementos pautados no projeto, situando o projeto na área de intervenção da Educomunicação denominada Expressão Comunicativa por meio da Arte, frisando o enquadramento do curso aos quadros de referências teórico-práticas que a Educomunicação oferece.

Ao longo de todo o processo, desde a proposição de parceria, à criação, planejamento e execução do curso a construção dialógica envolvendo toda a comunidade se fez presente. E hoje, me alegro ao constatar que esse projeto tão rico e querido se enquadra numa frente de luta tão potente como é a Educomunicação.

Referências

ACORDA, Raimundo, Acorda!. Direção de Alfredo Alves. Brasil: 1990.

BRASIL. LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 13/07/2021.

BUENO, André. Cedeca Interlagos: *Fotografia e Educomunicação para o desenvolvimento humano*. Comunicação & Educação, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 75, 2013. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v18i1p75-86.

DANIEL, Caio; PESTANA, Sonia. *O poder transformador da arte*. Revista SAP, [S. l.], v. 18, p. 31–33, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOVERNO, Do Portal Do. Reeducandas de São Miguel Paulista fazem curso de fotografia. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/reeducandas-de-sao-miguel-paulista-fazem-curso-de-fotografia/>.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. *O Direito Humano à educação de pessoas jovens e adultas presas*. Conjectura: Filosofia e Educação, [S. l.], v. 20, p. 39–66, 2015. Disponível em: http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3649/pdf_435.

ILHA das Flores. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre: 1989.

KAPLÚN, Mario. *Una Pedagogia de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MELLO, Thiago. Estatuto do Homem. 1964.

NOVAES, Gilson Arão Júlio Neto; CARVALHO, Edmarcius; LEMOS, Ana Cristina Marques. *A Educomunicação Como Proposta De Intervenção Socioeducativa Na Privação De Liberdade*. Educon, [S. l.], v. 11, p. 1–8, 2017.

SCHOLZ, René Gomes. *Educomunicação & Socioeducação: A implantação e desenvolvimento da rádio Escola São Francisco*. 2017. Universidade Federal do Paraná, [S. l.], 2017.

SIZANOSKY, LANITA HELAINE DA SILVA NEVES. *Curadoria do conhecimento na prática educativa: uma proposição metodológica para a educação em privação de liberdade*. 2019. Centro Universitário Internacional – UNINTER, [S. l.], 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção*. In: Roberto Aparici. (Org.). *Educomunicação para além do 2.0*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2014, v. 1, pp. 7-27.

RIOS, Mara Dutra Ramos; SILVA, Souza Diva; *As contribuições da Educomunicação na formação do indivíduo coletivo*. Educação e Docência, v. 13, n.2, p. 123-140, 2015.

QUELUZ, Emerson Lemke. *Cela de aula: espaço de ensino — aprendizagem*. 2006. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.

Educomunicação como estratégia antimanicomial

Samuel Rodrigues Rabay¹

Filomena Maria Avelina Bomfim²

Walter Melo Junior³

Introdução

Esse texto pretende pensar a Educomunicação como estratégia de suporte à Luta Antimanicomial, através da investigação sobre a aplicabilidade de práticas educ comunicativas em instituições da saúde

1 Graduado em Comunicação Social pela UFSJ e mestrando no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, da UFSJ. São João del-Rei, MG. samuelrabay@gmail.com

2 Professora do Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, da UFSJ. Líder do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação da UFSJ. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela PUC Minas; mestre pelo *Centre for Journalism - City, University of London*; mestre em Ciências da Informação pela UFMG; doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Pós-doutorado no *McLuhan Program in Culture and Technology*, na Universidade de Toronto, Canadá. Pós-doutorado na Escola de Comunicação & Artes, da USP. São João del-Rei, MG. myosha@gmail.com.

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, ambos no Mestrado e Doutorado. Coordenador do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Saúde, do Grupo Caminhos Junguianos e da Cátedra Nise da Silveira. Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, residência em Psicologia Clínico-Institucional pela UERJ, mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutorado em Psicologia Social pela UERJ e pós-doutorado pela Sorbonne. São João del-Rei, MG. wmelojr@ufsj.edu.br.

mental e como elas podem promover o aumento da qualidade de vida de seus frequentadores, além de contribuir para o combate à estigmatização desse público. Ademais, apresenta o andamento da pesquisa de mestrado, relacionada ao tema, em desenvolvimento no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), da Universidade Federal de São João del-Rei. A pesquisa tem como objeto de investigação o tema supracitado e envolve práticas educacionais desenvolvidas com os usuários do Centro de Atenção Psicossocial de São João del-Rei.

O trabalho é inspirado em ações educacionais realizadas anteriormente, em caráter profissional, durante dois anos em um Hospital Psiquiátrico do SUS (Sistema Único de Saúde), no oeste do estado de São Paulo: a Clínica PAI (Polo de Atividades Integradas) Nosso Lar, de Adamantina/SP. Desse modo, a intenção da iniciativa é utilizar a experiência desenvolvida como inspiração para a criação, experimentação e aprofundamento nas práticas que concernem à educação, porém, partindo de um olhar crítico à lógica hospitalocêntrica e amparada pelos ideais da luta antimanicomial. Assim sendo, estamos desenvolvendo a pesquisa no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), elemento fundamental para o estabelecimento da rede substitutiva ao modelo de internações em hospitais psiquiátricos.

Além de servir como inspiração para pensarmos a presente proposta, essa experiência prévia nos traz um breve panorama histórico dos hospitais psiquiátricos, que auxilia na compreensão das estruturas manicomiais ainda existentes e enriquecem o trabalho, ao possibilitar o pensamento sobre diferentes conjunturas que envolvem o universo da saúde mental brasileira. Desse modo, podemos pensar a realidade hospitalocêntrica manicomial (que deve ser superada) e refletir sobre maneiras de auxiliar na implantação e fortalecimento da rede substitutiva. De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), “os cuidados devem ser transferidos dos grandes hospitais psiquiátricos para

os serviços comunitários que sejam integrados nos serviços gerais de saúde”. (2001, p. 132).

Posto isto, pensamos que a partir de diálogos sustentáveis entre arte e mídias, protagonizados por pessoas em vulnerabilidade psicossocial, seja possível questionar a estigmatização da loucura, ocupando o espaço urbano através dos meios de comunicação e de intervenções artísticas (instalações, exposições, performances etc.).

Segundo Paulo Freire (1987), a comunicação é o modo pelo qual se possibilita a transformação do indivíduo em protagonista de sua trajetória, pois o conduz a uma transformação de si mesmo e consequentemente de sua realidade a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica. Freire propõe que o processo comunicativo faz possível um construir coletivo dos saberes, mediado pelas trocas entre o sujeito e seu entorno.

O campo educacional, em especial a área de atuação “Expressão comunicativa por meio da arte”, foi escolhido como bússola para esse trabalho, pois de acordo com Soares (2011), projetos educacionais que se aproximam de práticas de arte-educação fomentam ecossistemas comunicativos mais potentes, a partir de um aumento na expressividade e no protagonismo dos participantes. Ismar de Oliveira identifica a prática social da imersão no fato artístico como forma de expressão criativa, assegurando o direito e a oportunidade de se fazer comunicação.

No artigo 2º, no sexto parágrafo, do texto dos direitos da pessoa portadora de transtorno mental, lei n. 10.216/2001, consta a seguinte determinação: “ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis;” (Brasil, 2001). Nesse sentido, o viés democratizante do uso dos meios pela Educação vai diretamente ao encontro das determinações presentes na Constituição Brasileira, no que se refere aos direitos dessas pessoas. Infelizmente, na maioria das vezes, tais determinações não são

cumpridas, o que legitima a importância da aproximação entre o campo e as práticas educacionais, em favor da causa antimanicomial.

A realidade encontrada nos hospitais psiquiátricos é de cotidiana violação de direitos humanos, pessoas com sofrimento e/ou transtorno mental tratados como não cidadãos, submetidos a qualquer tipo de “atendimento” sem preocupação com a qualidade da assistência prestada, na contramão das diretrizes de atenção à saúde definidas pelo SUS. (Conselho Federal de Psicologia et al., 2020. p. 282).

O alinhamento das perspectivas da reforma psiquiátrica à interface entre Arte-Educação e Educomunicação, converge com as proposições de Nise da Silveira (2015) acerca do afeto catalisador e da emoção do lidar⁴. Silveira, ao lutar por uma psiquiatria humanizada, que buscasse dialogar com o universo dos pacientes, fomentou o desenvolvimento de atividades expressivas (de natureza artística) cuja finalidade era proporcionar o ambiente necessário para a comunicação de ideias e emoções. Além disso, a aplicação dos princípios de Nise da Silveira, em práticas educacionais com indivíduos em sofrimento psíquico, vai contribuir para o aprofundamento da discussão proposta por Marciel Consani (2017) sobre a aproximação entre Educomunicação e Arte-Educação.

Diante disso, questionamos quais seriam os métodos que poderiam auxiliar na investigação de estratégias para elevação do padrão de qualidade de vida dos usuários da Rede de Apoio Psicossocial. A hipótese da pesquisa é que a formação de um ecossistema comunicativo dentro da instituição poderia, além de contribuir favoravelmente para o atendimento dos objetivos científicos, desempenhar o papel de uma nova sensorialidade envolvida na construção e na expressão de práticas e

⁴ Nise da Silveira (2015) adota o conceito de Emoção do Lidar para se referir às múltiplas instâncias comunicativas que podem surgir a partir de um contato dialógico e afetivo mediado pela prática artística e aos benefícios coletivos e individuais que surgem de tais ações.

discursos antimanicomiais, fomentando um ambiente mais sustentável no universo da saúde mental.

Ao combinar o pensamento de Paulo Freire e Nise da Silveira, além de demais autores do campo educ comunicativo e das humanidades, a pesquisa pode se tornar referência para a elaboração de políticas públicas que busquem humanizar o universo da saúde mental no Brasil e elevar o padrão de qualidade de vida de seus usuários.

1. Intervenção Artemidiática⁵ no manicômio: reflexões a partir da experiência no Hospital

A Clínica PAI Nosso Lar é uma instituição psiquiátrica que foi fundada em 1969 pela AFEA (Associação Filantrópica Espírita, de Adamantina) e tinha como foco o atendimento e a internação de menores de idade em situação de “adoecimento mental” ou dependência química⁶. Em agosto de 1980, o PAI Nosso Lar passou a atender internações temporárias para tratamentos psiquiátricos e de dependência química, mas dessa vez para adultos, como permanece até hoje. A instituição conta com um total de 144 leitos, ocupados por homens e mulheres, de variadas idades. Desse total, cerca de 53 são ocupados por moradores, que vivem no hospital, alguns há mais de 20 anos.

Em 2020, no Relatório Nacional de Hospitais Psiquiátricos, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia; Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; Conselho Nacional do Ministério Público e o Ministério Público do Trabalho, a Clínica PAI Nosso Lar, de Adamantina, foi citada diversas vezes, por aspectos que variam desde a estrutura da

⁵ Termo utilizado por Consani (2017) para abordar a proximidade entre as linguagens artístico-midiáticas e suas articulações através da educ comunicação.

⁶ BREVE Histórico do PAI Nosso Lar. Polo de Atividades Integradas (PAI) Nosso Lar. Disponível em: <https://www.painossolar.com.br/-breve-historico-do-pai-nosso-lar/>. Acesso em 19 abril 2022.

instituição, até a rotinas do funcionamento e que, de acordo com o documento, violam direitos uma nos fundamentais.

Figura 1 – **Clínica Nosso Lar Adamantina**, de Adamantina – SP.

Na foto, através de uma pequena abertura redonda em porta com barras de ferro trancada, vê-se ambiente vazio, tendo ao fundo uma pia sem torneira fixada na parede. Possível quarto de isolamento identificado pela equipe de inspeção.



Fonte: Conselho Federal de Psicologia et al., 2020. p. 219.

Apesar da lei da Reforma Psiquiátrica (instituída no ano de 2001) afirmar no seu artigo quinto que o paciente há longo tempo hospitalizado ou para o qual se caracterize situação de grave dependência institucional, decorrente de seu quadro clínico ou de ausência de suporte social, “será objeto de política específica de alta planejada e reabilitação psicossocial assistida” (p.1), mais de vinte anos após a implementação da lei, a Clínica Pai Nosso Lar contava com 53 moradores.

Embora a existência de tais instituições vá contra as denominações da Organização Mundial da Saúde, as pessoas que seguem

institucionalizadas não podem ser esquecidas, pois são justamente as mais vulneráveis no universo da saúde mental pública brasileira. A educomunicação pode ser uma aliada nesse sentido, fomentando diálogos e amplificando a voz desses indivíduos, inclusive em um sentido de denúncia, para que os mesmos possam relatar a situação em que se encontram, “vivendo” nessas instituições. Articulações com órgãos de defesa dos direitos dessa população, norteadas pelas perspectivas educacionais, poderiam resultar em políticas públicas que fomentem uma redução de danos durante o processo de desinstitucionalização, ao mesmo tempo em que oferecem um instrumento de denúncia protagonizado pelas pessoas que mais precisam ser ouvidas nesse contexto: os sujeitos em situação de vulnerabilidade psicossocial.

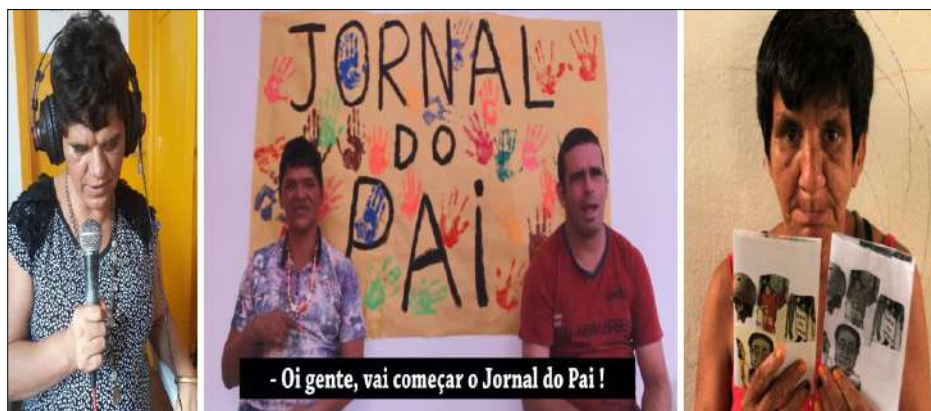
O projeto desenvolvido no hospital resultou em uma série de produções e trocas diárias com uma quantidade incalculável de pessoas. Dentre os produtos desenvolvidos em parceria com os pacientes da clínica, vale ressaltar o primeiro programa de rádio gravado dentro de uma instituição psiquiátrica da região (transmitido via *web* e em uma rádio local)⁷, um boletim audiovisual (reportagens etc.), intervenções urbanas e uma diversidade de registros artísticos.

Atuar com Educomunicação nesse cenário, foi dialogar com posturas engessadas e uma administração muitas vezes receosa acerca das proposições progressistas do campo educacional. Apesar disso, nos mais de dois anos em que foram desenvolvidas as atividades no hospital, conviver diariamente com os pacientes foi uma vivência riquíssima, repleta de criatividade e afeto. O ambiente da psiquiatria no Brasil é tão desumanizado e tantas vezes punitivo, que bastou oferecer uma postura

⁷ Programa InsPIRASom!. [S. l.]: Educomunicação e Saúde Mental, 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7KWGq6rTMPJQT8BquRANFo?si=8038b1ddc5924ea1/>. Acesso em 4 out. 2022.

que não fosse repressora para que aquelas pessoas mostrassem o que há de mais humano no seu ser.

Figura 2 – Fotos do projeto desenvolvido na Clínica Pai Nosso Lar, de Adamantina.



Fonte: Comunicação ABPEDUCOM/Reprodução.

2. Práticas Arteduarducomunicativas⁸ no CAPS: conhecendo e dialogando com o modelo substitutivo

Mais de vinte anos após a criação da lei da Reforma Psiquiátrica, os CAPS se consolidaram como elemento central desse processo, colocando-se como importante aparato para a superação da lógica hospitalocêntrica. Além de amparo médico, os CAPS têm como ideal a

⁸ Termo usado por Mauricio Virgulino Silva (2021), vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, em sua tese doutoral “Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma arteduarducomunicação decolonial”. O autor usa o tema para se referir a interface educomunicação e arte-educação, também conhecida como expressão comunicativa por meio da arte.

integração de seus usuários na sociedade, fomentando processos culturais e vivências que propiciem a relação do indivíduo com seu território cotidiano⁹.

De acordo com o texto *Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial*, do Ministério da Saúde, publicado em 2004, os objetivos do CAPS são: a prestação de atendimentos diários, o gerenciamento de projetos terapêuticos personalizados, propiciando um cuidado clínico eficiente e a promoção de ações que envolvam “educação, trabalho, esporte, cultura e lazer” (p.13), visando a inserção social dos indivíduos.

Dessa maneira, a escolha pelo Centro de Atenção Psicossocial da cidade de São João del-Rei / MG, localizado no bairro do Tijuco, como instituição para desenvolvimento das práticas, simboliza para a pesquisa um olhar para o presente (ao se aproximar do panorama atual da rede substitutiva) e para o futuro, pensando formas de fortalecimento da reforma psiquiátrica brasileira através do desenvolvimento de ações educacionais.

Acreditamos que a educação pode auxiliar na estruturação de práticas que fomentem o bem viver dos frequentadores do CAPS e a expressão de posturas antimanicomiais, promovendo um ambiente mais sustentável no contexto da saúde mental. O campo educacional tem uma perspectiva crítica e que se aproxima da abordagem cultural apontada por Amarante e Torre (2017), baseada no “reconhecimento da diversidade dos sujeitos em sofrimento mental ou vulnerabilidade psicossocial”. Isso implica não somente em protegê-los da violação de direitos, mas “reconhecer a sua diversidade cultural e em promovê-la enquanto emancipação, cidadania, capacidade de trocas sociais e formas de reprodução das subjetividades”. (p. 766).

⁹ Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

Tal perspectiva vai ao encontro da área de intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte (inicialmente denominada como “expressão comunicativa através da arte”), que de acordo com Soares (2011), trata da aproximação entre as práticas educacionais e as da arte-educação, resultando em um processo que visa a superação da mentalidade racionalista e a emancipação e o empoderamento dos indivíduos através da criatividade e da livre expressão.

A área da expressão comunicativa através das artes, está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. Todo estudo da história e estética das artes - que representa um valor em si mesmo- está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata. Esta área aproxima-se das práticas identificadas com a Arte-educação, sempre que primordialmente voltada para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas como desempenho individual. (Ibidem, p.47).

Já Consani (2017) afirma que a reflexão em torno da expressão comunicativa por meio da arte deve se basear em uma percepção ampla do conceito de arte, sem que esta seja confundida com seus resultados ou correntes estéticas. Consani prega uma expressão livre e questionadora, focada no equilíbrio das demandas individuais e coletivas e na ação criativa como um meio para alcançá-lo.

Essa reflexão, no entanto, tem que ser apoiada numa visão ampla do que seja a Arte, sem confundi-la com seus resultados, isto é, as produções artísticas de qualquer natureza. (...) Tais questões dependem de um entendimento mais completo e abrangente do que seja a Arte e da atualidade de seus questionamentos os que dizem respeito a ela mesma e aqueles que ela dirige ao contexto cultural no qual se constrói e é praticada. (...) Por fim, o diferencial educacional se traduz na possibilidade de transformar tais

vivências em instâncias que promovam a melhoria das relações humanas na educação, entendida como um processo de desenvolvimento que equilibre as demandas individuais e sociais. Com certeza, para alcançar este objetivo a Educomunicação deve se aproximar ainda mais da Arte. (Ibidem, 2017. p.847).

As práticas desenvolvidas na unidade consistem em um processo dialógico, que pode acontecer de variadas formas, uma vez que a definição das mesmas se dará a partir do acordo com os participantes, que podem trazer novas ideias e possibilidades. Essas ações podem começar, por exemplo, com a apreciação de referências artísticas trazidas pelo grupo a partir de rodas de conversa, o que costuma ser um ponto de partida para a criação de vínculos com os participantes. Outra possibilidade inicial com indivíduos que não se comuniquem necessariamente de maneira verbal, foi a execução de alguma peça musical por parte do pesquisador, em instrumentos como flautas de bambu, buscando sons mais calmos e estimulando os sentidos e a percepção musical.

Os jogos de improvisação rítmica a partir do uso de percussão reciclável se mostraram uma prática bastante lúdica para os participantes: essas dinâmicas partem do princípio da imitação sonora, onde um participante buscava reproduzir o ritmo criado pelo outro e vice-versa. Do estímulo à criação rítmica e através de repetições, podemos chegar a jogos que envolvem a sonoridade das palavras, promovendo a percepção da fala como elemento musical. Somado a esses processos, foi utilizada a tecnologia do pedal de *loop*, aparato que grava os sons instantaneamente e os reproduz em tempo real, gerando um ostinato¹⁰ com os sons recém-captados. Essa prática costuma gerar reações interessantes entre os participantes, ao perceber sua voz compondo uma peça sonora que se entende como música. Dessa

¹⁰ Repetição de uma frase musical em sequência, um *loop* (do inglês, “ciclo”) que se repete.

maneira, pessoas que até então não se consideravam artistas ou criadoras, se visualizam instantaneamente como parte ativa de uma obra artística¹¹. Vale pontuar que tais ações são apenas sugestões, que nasceram do campo artístico ao qual o pesquisador se encontra mais próximo, porém o processo arteducomunicativo pode se dar, independentemente da linguagem artística (inclusive da mistura de linguagens). Práticas de colagem, fanzines¹², entre outros meios artísticos, promovidas por arte-educadores convidados para o projeto, mostraram-se igualmente efetivas, tanto na questão afetivo-dialógica, quanto no âmbito expressivo, uma vez que estavam pautadas pela liberdade criativa e respeito aos processos individuais (alinhadas aos princípios da expressão comunicativa por meio da arte).

Concomitantemente às práticas artísticas, podem acontecer oficinas de capacitação e estímulo a criação de materiais audiovisuais. Desse modo, através de oficinas de rádio, fotografia e vídeo com celulares (entre outras mídias) é estimulado o registro das práticas artísticas mencionadas anteriormente. Vale ressaltar o termo *Artemídia*, utilizado por Consani (2017) para abordar a proximidade entre as linguagens artístico-midiáticas e suas articulações através da educomunicação. Assim sendo, é esperada uma aproximação transdisciplinar entre os exercícios e oficinas, de modo que as criações artísticas (musicais, etc) passem a fazer parte dos produtos audiovisuais e que os produtos audiovisuais também estejam pautados pela liberdade criativa.

Como no CAPS os indivíduos não se encontram institucionalizados, mantendo seu direito de ir e vir e a possibilidade de estabelecer relações

¹¹ Confira matéria sobre disco que gravei em hospitais, a partir de processos com pedal de loop: “Disco criado por pacientes de hospitais psiquiátricos reverbera vozes manicomializadas: Álbum é documento artístico de realidade manicomial ainda presente”. Disponível em: <https://madinbrasil.org/2022/03/disco-criado-por-pacientes-de-hospitais-psiquiatricos-reverbera-vozes-manicomializadas-album-e-documento-artistico-de-realidade-manicomial-ainda-presente/>.

¹² Livrinhos artesanais e autorais.

com a comunidade, uma das ações desenvolvidas durante a pesquisa foi a participação em uma mostra de artes promovida pela Universidade Federal de São João del-Rei. A participação consistiu na apresentação musical-performática de um dos usuários do CAPS del-Rei: o artista Adriano Sexto. Adriano e Rabay criaram juntos a banda Rãio Roll (nome dado por Adriano) e, com a participação do cavaquinista Pablo Araújo, apresentaram-se no palco da Mostra Vestígios¹³, que ocorreu no Centro Cultural da UFSJ, um casarão tombado, localizado no centro histórico da cidade.

Figura 3



Fonte: Portal Mais Vertentes Notícias/Reprodução.

¹³ Confira trechos da apresentação em: <https://youtu.be/f2kjpgmOUEtg>.

Figura 4



Fonte: Rádio Estrada Real FM/Reprodução.

O processo de divulgação do show consistiu numa série de intervenções artísticas urbanas, onde os participantes andaram pelas ruas do centro da cidade, cantando e divulgando o evento. Tal ação foi proposta de maneira orgânica por Adriano, que é conhecido por suas intervenções e canta nas ruas de São João del-Rei há mais de 14 anos. Além das ações nas vias públicas, a divulgação contou com entrevista à uma rádio FM local, na qual o artista reiterou o convite à população para a performance, cantou e falou um pouco sobre sua vida.

Casado e pai de três filhos, Adriano e seu trabalho artístico nos mostram que o cuidado em liberdade é uma possibilidade real: o cantor faz tratamento no Centro de Atenção Psicossocial, mas tem sua própria casa e um vínculo familiar estável. Além disso, através de sua arte, é conhecido e querido pela população local. Em uma matéria sobre o show, publicada por um portal de notícias da cidade, centenas de curtidas e comentários mostraram o alcance de sua cantoria e o carinho e felicidade que a arte de Adriano Sexto desperta.

Figura 5



**São João del-Rei: Conhecido
por cantar nas ruas, usuário
do CAPS realiza show em
mostra de artes da UFSJ**



Fonte: Portal Mais Vertentes Notícias/Reprodução.

Figura 6



Manoooo que coisa mais lindaa. Ele canta sempre aqui na praça onde moro. Todo mundo gosta dele aqui. 😍😍😍

38 min 1 curtida Responder Envi...

Ele canta nas ruas de São João há pelos menos uns 20 anos. Nessa época ficava na esquina do Athletic..... 🍌🍌🍌

1 h 1 curtida Responder Enviar

Parabéns Adriano, adoro ouvir vc cantar! Sua alegria é contagiante e me sinto feliz!

5 min 1 curtida Responder Enviar

Fonte: Instagram do Portal Mais Vertentes Notícias/Reprodução.

Considerações finais

O inciso sexto da lei da reforma psiquiátrica diz que é direito das pessoas portadoras de transtornos mentais “ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis”. Nesse sentido, acreditamos que a Educomunicação e o campo da Expressão Comunicativa por meio da Arte podem ser verdadeiras aliadas da luta antimanicomial e se tornar (além de um instrumento de denúncia) agentes na redução de danos para as pessoas em situação de vulnerabilidade psicossocial no Brasil. Nossa pesquisa busca reforçar e traçar estratégias que fomentem uma histórica (porém ainda vanguardista) abordagem cultural com relação à questão da loucura.

Apesar da relação do campo educ comunicativo com questões relacionadas aos direitos humanos, percebemos que ainda faltam iniciativas práticas que a relacionem à luta antimanicomial. O caráter central que a criatividade e a liberdade criativa exercem no processo educ comunicativo dialogam diretamente com a expressividade oriunda da diversidade cultural da loucura, podendo ser aliados na amplificação dessas expressões, como forma de combate à exclusão. De acordo com Foucault (1996), é pela comunicação que se exclui as pessoas em sofrimento psíquico, discriminando as diferentes maneiras de se comunicar que os indivíduos chamados de loucos utilizam. A educomunicação pode ser mediadora de um processo que inverta esse esquema, oferecendo estratégias pautadas pelo diálogo com essa população e que partam de sua diversidade expressiva, reverberada através da ocupação dos media, para combater a exclusão e o preconceito.

Assim sendo, o pensamento de uma ação artemidiática protagonizada pelas pessoas em sofrimento mental e baseada no estímulo à criatividade e à livre expressão, vai ao encontro do campo educ comunicativo que, de acordo com Soares (2014, p. 29), se pauta pela “necessidade de se

construir um novo mundo em conjunto, tendo o diálogo aberto e criativo como o grande instrumento de persuasão”.

Se é direito da pessoa em vulnerabilidade psicossocial ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis, trata-se do direito, garantido por lei, à construção dialógica (arteducomunicativa ou não) da busca por maneiras diferentes de se relacionar — ou se comunicar — com a questão da loucura. É necessário, pois, reconhecer a responsabilidade coletiva e constitucional de busca pela construção de diferentes meios de comunicação disponíveis, para estabelecer novas formas de relacionamento com as pessoas em situação de sofrimento psíquico.

Referências

AMARANTE, P. e TORRE, E. H. G. Loucura e diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura da Reforma Psiquiátrica e do campo da Saúde Mental no Brasil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, v. 21, n. 63, p. 763-774, dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Lei nº 10.216, Lei da Reforma Psiquiátrica de 06 de abril de 2001. *Diário Oficial da União*, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BREVE Histórico do PAI Nosso Lar. Polo de Atividades Integradas (PAI) Nosso Lar. Disponível em: <https://www.painossolar.com.br/-breve-historico-do-pai-nosso-lar/>. Acesso em 19 abr. 2022.

COMUNICAÇÃO, ABPeducom. Projeto educ comunicativo atua com arte em clínica psiquiátrica de Adamantina. ABPeducom, 2019. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/projeto-educunicativo-atua-com-arte-em-clinica-psiquiatica-de-adamantina/>. Acesso em 20 de jun. 2022.

CONSANI, M. A. . Arte-educação, educunicação e artemídia: diálogos na fronteira entre o digital e o sensorial. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Org.). Educunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural. 01ed.São Paulo: ABPeducom, 2017, v. 01, p. 841-848.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP) et al. Hospitais psiquiátricos no Brasil: Relatório de Inspeção Nacional, 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Relatorio_Inspecao_HospPsiq.pdf. Acesso em 15 mar. 2022.

DISCO criado por pacientes de hospitais psiquiátricos reverbera vozes manicomializadas: Álbum é documento artístico de realidade manicomial ainda presente. Mad in Brasil Ciência, Psiquiatria e Justiça Social, mar. 2022. Disponível em: <https://madinbrasil.org/2022/03/disco-criado-por-pacientes-de-hospitais-psiquiatricos-reverbera-vozes-manicomializadas-album-e-documento-artistico-de-realidade-manicomial-ainda-presente/>>. Acesso em 23 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOSÉ, Viviane. Stella do Patrocínio: uma trajetória poética em uma instituição psiquiátrica. In: PATROCÍNIO, Stella do. Reino dos bichos e dos animais é o meu nome. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE . Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Genebra: [s.n], 2001.

PROGRAMA InsPIRASom!.[S. l.]: Educomunicação e Saúde Mental, 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7KWGq6rTMPJQT8BquRANFo?si=8038b1ddc5924ea1/>. Acesso em 4 out. 2022.

ROLL, Banda de Música Ráio. Banda de Música Ráio Roll no Centro Cultural da UFSJ. São João del-Rei/MG, 2022. 1 vídeo (2 min, 38s). Publicado pelo canal Rabay. Disponível em: <https://youtu.be/f2kjgmOUetg>. Acesso em 18 dez. 2022.

SILVA, M. V., & VIANA, C. E. Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação. Comunicação & Educação, 24(1), 7-19. 2019.

SILVA, M. V. Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma arteducomunicação decolonial. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021.

SILVEIRA, Nise da. Imagens do inconsciente. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES, I. de O. Educomunicação, o conceito, a aplicação, o profissional, São Paulo, Editora Paulinas, 2011.

SOARES, I. de O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. Revista FGV Online, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan/jul., p. 19-34, 2014.

Construção de APP para promoção da acessibilidade cultural no Museu Casa Aluísio Campos

Vanessa Vera do Nascimento¹

Introdução

O desenvolvimento de estratégias e mediações acessíveis em espaços culturais é ainda anterior à questão da necessidade da inclusão cultural daqueles que são considerados públicos não usuais desses espaços, neste caso, pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência são certamente as que apresentam maiores restrições em relação ao acesso, visita e permanência nos espaços culturais, por possuírem limitações de caráter permanente que restringem suas formas de percepção, locomoção e compreensão em relação às exposições (Sarraf, 2013). A inclusão nesses espaços só consegue atingir seu objetivo se identificarmos como a acessibilidade está ou não presente nesses locais possibilitando e favorecendo a

¹ Bacharel em Comunicação Social - UFCG - Educomunicadora; Mestra em Computação, Comunicação e Artes com linha de pesquisa em Arte Computacional- PPGCCA UFPB; Especialista em Comunicação Organizacional e Estratégica; Integrante da Rede de Educomunicadores do Nordeste; Pesquisadora do LAVID-UFPB; Educomunicadora e coordenadora da equipe de comunicação em atividades presenciais do Projeto Bingo Radiotelescópio - UFCG; Professora colaboradora da UATI-UFCG; Repórter da Revista Lynaldo Cavalcanti - UFCG; Pesquisadora e integrante da equipe de design da aplicação para telemedicina - V4H-UFPB. E-mail: vanessavera.nas@gmail.com.

autonomia dos visitantes com deficiência.

Assim, a pessoa com deficiência deve ter garantido seu direito de desfrutar do espaço científico-cultural e participar de suas atividades, e esse movimento diz respeito a ter “acesso, andar, ver, ouvir, tocar e sentir bens culturais produzidos pela sociedade através de tempos e disponível para toda a comunidade” (Cohen; Duarte; Brasileiro, 2012, p.22).

Diantedo exposto, nosso trabalho propõe a criação de um Aplicativo desenvolvido no Android studio com recursos de acessibilidade para visita guiada no Museu Casa Aluizio Campos popularmente conhecido como Memorial Aluizio Campos localizado na cidade de Campina Grande, a fim de que o acesso ao Museu possa ser ampliado. Quanto ao procedimento técnico, as sugestões dos métodos e das atividades de pesquisa serão centralizadas basicamente no Design Science Research (DSR). De acordo com Dresh, Lacerda e Júnior (2015), o DSR é um método que operacionaliza a condução de estudos quando o objetivo a ser alcançado é um produto ou uma prescrição, isto é, diretrizes ou recomendações de design. Em linhas gerais, atribui-se o DSR com o intuito de reduzir o distanciamento entre o fazer teórico da ciência e as ações práticas ou aplicadas do Design.

O DSR tem como base o desenvolvimento de artefatos dito artificiais, isto é, gerados pelo seres humanos. Entre os exemplos de artefatos estão: construtos, modelos, frameworks, arquiteturas de sistema, princípios e teorias de projeto, métodos e instanciações. Tradicionalmente esses elementos destacados são considerados pelos paradigmas de ciência tradicionais como desenvolvimento tecnológico e não necessariamente como pesquisa científica.

Com o intuito de aproximar essas esferas, o Design Science Research (DSR) propõe a integração de camadas científicas à produção tecnológica, de tal modo que os artefatos transpassem tanto pelo rigor metodológico quanto pela sistematização do estado operacional da

técnica. Contudo, acredita-se que a participação de pessoas com deficiência e de representantes de novos públicos em propostas de curadorias acessíveis resulta na mudança das linguagens e dos modelos tradicionais de produção, possibilitando o conhecimento e o diálogo com as necessidades e anseios desses indivíduos por meio do protagonismo e da criação de novos projetos como o aplicativo.

1. Trabalhos Relacionados

Investigando a relação Museu/visitantes com deficiência, Sarraf (2008) analisa as teorias e práticas voltadas à ação cultural. Os conceitos de inclusão e acessibilidade em relação ao Museu e à mediação cultural, a partir de depoimentos das pessoas com deficiência e dos gestores das instâncias pública e privada representando os Museus e instituições culturais. A autora ressalta a necessidade de considerar o direito e o desejo das pessoas com deficiência em se beneficiarem com o acesso à cultura, à arte e ao patrimônio cultural, implicando consequentemente, em novas estratégias de mediação e acesso à informação.

Enquanto Sarraf (2008) buscou fundamentar a importância da acessibilidade, Cardinalli (2008) enfatizou que para uma sociedade ser inclusiva, faz-se necessária a busca de recursos que visem incluir e não simplesmente inserir a pessoa nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Nesse sentido, “incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados” (Cardinalli, 2008, p. 76).

A tese de Sarraf (2013) discute estratégias de mediação e comunicação utilizando-se dos sentidos, tais como tato, audição, olfato, visão e paladar, considerando a importância da inclusão social e

cultural dos indivíduos com deficiência. Justificando a pesquisa a partir da necessidade de explorar novos meios de comunicação e a banalidade de exposições meramente visuais, a autora defende que a ergonomia resultante da acessibilidade e do Desenho Universal, possibilita, em partes, o acesso e permanência do sujeito nos espaços culturais.

Na pesquisa de Silva (2015), o objetivo foi produzir um guia sobre acessibilidade para cegos e surdos dos Museus e Centros Culturais do centro da cidade do Rio de Janeiro, apresentando os recursos de multimídia utilizados nas exposições em Braille e em Língua Brasileira de Sinais. O produto foi a elaboração de um Guia Acessível no sistema Braille e em tinta com o intuito de divulgação dos espaços.

Oliveira (2015) teve por objetivo analisar a formação de educadores surdos que atuam em Programas de Acessibilidade Cultural nos Museus da cidade de São Paulo. Segundo a autora, a inclusão só se torna possível a partir do planejamento de ações educativas e do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a acessibilidade nos espaços culturais dos Museus.

Grandi (2017) realizou um Estudo de Caso de uma visita de pessoas com deficiência visual no ambiente de Física do Museu Dinâmico Interdisciplinar da Universidade Estadual de Maringá, analisando as experiências museais que esse ambiente pode proporcionar para esse perfil de público a partir de entrevistas semiestruturadas para a constituição de dados anterior e posterior à visita. Os resultados mostram que o toque e manuseio dos itens da exposição pelo visitante com deficiência visual permitiu uma experiência museal gratificante e interativa. Ao se sentirem acolhidos pela atenção diferenciada dada nas descrições dos experimentos, eles ficaram mais à vontade e ativos nos diálogos que ocorreram durante a visita (Grandi, 2017).

2. O Projeto Android

Para desenvolvimento do Aplicativo utilizaremos o Android Studio por ser uma plataforma completa para tecnologia móvel, envolvendo um pacote com programas para celulares, já com um sistema operacional, middleware, aplicativos e interface do usuário. Conforme Pereira (2009) ele é o primeiro projeto de uma plataforma open source para dispositivos móveis em conjunto para construir aplicações móveis inovadoras.

O objetivo, no entanto, do nosso aplicativo é ampliar o acesso ao Memorial por meio da acessibilidade cultural, e sua funcionalidade será promover a acessibilidade cultural às pessoas que têm alguma limitação física ou cognitiva, bem como expandir o memorial que atualmente só tem acesso por meio físico.

Para desenvolver um aplicativo para o sistema operacional Android, que é o nosso caso, é preciso saber quais linguagens de programação podem ser implantadas a exemplo:

Java - É a linguagem mais utilizada por programadores ao redor do mundo. É compilada e flexível, o que permite que seja executada tanto em navegadores quanto em aparelhos sem browser. A Java também é multiplataforma, por isso funciona perfeitamente em Android e Windows.

C - A linguagem C é a língua-mãe da programação. Ela foi desenvolvida nos anos 1970, e, a partir dela se originaram Java, C# e basicamente todas as outras linguagens mais conhecidas. É ideal para sistemas com muitos cálculos e jogos com gráficos realistas e de qualidade.

C++ - Derivada da linguagem C, a C++ é uma das mais populares no meio tecnológico, já que é fácil de ser manuseada e possui pluralidade de plataformas. Com ela, é possível criar Apps simples com uma infinidade de funções.

Essas três são as linguagens mais comuns para criar um App para o sistema operacional Android. A escolhida para o nosso aplicativo foi a linguagem Java por atender melhor às necessidades e por ser mais conhecida pelos desenvolvedores.

3. Arquitetura

A arquitetura da plataforma Android é dividida em quatro camadas: Kernel GNU Linux, bibliotecas, framework para aplicações e as próprias aplicações – além da porção runtime, necessária para a execução dos aplicativos no dispositivo.

Segundo Schemberger, Freitas e Vani (2009, p.3), a camada mais baixa da arquitetura, Kernel Linux, é a responsável por gerenciar os processos, threads, arquivos e pastas, além de redes e drivers dos dispositivos. É responsável por gerenciar todos os processos e a memória.

A camada Libraries possui as bibliotecas C/C++ que são utilizadas pelo sistema, e também bibliotecas de multimídia, funções para navegadores web, para gráficos e fontes, além de funções de aceleradores de hardware, de renderização 3D e de acesso a banco de dados SQLite.

A camada de aplicação é o local dos aplicativos executados sobre o sistema operacional. Enquanto a camada Runtime é responsável por instanciar a máquina virtual, Dalvik, criada para cada aplicação executada no Android.

4. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)

A WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) (2008) é um conjunto de regras que têm como objetivo garantir que o conteúdo na

web seja acessível a todos os usuários. Ela se divide em quatro princípios: Perceptível, Operável, Compreensível e Robusto.

No princípio Perceptível conforme a WCAG (2008) as informações e os componentes da interface do usuário devem ser apresentados em formas que possam ser percebidas pelo usuário.

No princípio Operável, os componentes de interface de usuário e a navegação devem ser operáveis, por exemplo: todas as funcionalidades da página estão disponíveis via teclado.

Já no princípio Compreensível conforme Prado et al (2010) a informação e a operação da interface de usuário devem ser compreensíveis, por exemplo: a página possui indicador da linguagem no cabeçalho e no princípio Robusto o conteúdo deve ser robusto o suficiente para poder ser interpretado de forma confiável por uma ampla variedade de agentes de usuário, incluindo tecnologias assistivas.

5. Os princípios do design inclusivo

Segundo Straub, Ericson; Castilho, Marcelo. (2010) existem 6 princípios do design inclusivo que podem fazer toda a diferença que segundo eles são:

a. Busque por pontos de exclusão

É importante buscar de forma proativa pelos pontos de exclusão dos usuários. Checar os feedbacks, por exemplo, pode ser uma ótima ideia para perceber e compreender melhor o que está faltando num app e como mudar isso.

b. Identifique os desafios cotidianos

O cotidiano de pessoas com deficiência é repleto de desafios. Por isso, é muito importante considerar os diferentes contextos em que os

usuários estarão interagindo com as interfaces. A partir disso, tentar facilitar ao máximo as experiências, para que elas sejam acessíveis inclusive nos momentos de exclusão do usuário.

c. Reconheça suas limitações

Mesmo com muita pesquisa, é impossível para um designer (seja ele PCD ou não) conhecer todos os desafios enfrentados pelos diferentes usuários.

Por isso, envolver pessoas de várias comunidades pode ser interessante para o processo de design. Assim, os usuários podem mostrar as suas necessidades, além de fazer com que os designers possam ir além de suas pesquisas.

d. Ofereça diferentes formas de engajamento

Existem diferentes formas de engajar com uma experiência e é muito importante que o máximo delas estejam disponíveis em uma interface inclusiva. Afinal, com diferentes opções de engajamento, os usuários podem escolher aquelas que mais se adequam às suas circunstâncias.

e. Ofereça experiências equivalentes

Um cuidado extra ao oferecer diferentes formas de engajamento é se certificar de que elas sejam equivalentes. Da mesma forma que usuários podem ouvir áudios em diferentes velocidades, é interessante oferecer diferentes velocidades de legenda para usuários surdos ou com deficiências auditivas, por exemplo.

f. Amplie a solução para todos os usuários.

Mesmo quando uma solução é pensada para um grupo específico de usuários, não quer dizer que ela estará limitada a este público. Legendas, por exemplo, geralmente são pensadas para pessoas surdas ou com deficiências auditivas. Porém, elas também podem ser usadas por outros usuários, incluindo aqueles sem deficiência. Por isso, é

importante desenvolver uma solução para diferentes audiências, tentando ser o mais inclusivo possível.

De acordo com eles, ao adotar essas práticas, é possível criar um *mindset* mais inclusivo na prática de design.

Resumidamente o nosso aplicativo pode ser descrito assim:

Título do app: Incluir

Objetivo do app: Ampliar o acesso ao Memorial por meio da acessibilidade cultural.

Funcionalidade: O app terá a funcionalidade promover a acessibilidade cultural às pessoas que têm alguma limitação física ou cognitiva, bem como expandir o memorial que atualmente só tem acesso por meio físico.

Linguagem de programação utilizada: Java

Plataforma Escolhida: Android Studio versão

Público alvo: Pessoas com deficiências

Deficiência que o usuário final possui: Visuais, auditivos, cognitivos.

Recursos de acessibilidade aplicado ao app: Libras, Audiodescrição, Fonte sem serifa, Cores acessíveis, ou seja será utilizado recursos que atendam a maioria das deficiências, sejam elas auditivas, visuais ou cognitivas.

Activities desenvolvidas:

Designer dos botões: Background: hexadecimal #450CC0; Text: hexadecimal #FFFFFF

Códigos das telas

main activity /* primeira página */

```
private ImageView imageEnviar;
private ImageView imageIniciar;

@Override
protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {
    super.onCreate(savedInstanceState);
    setContentView(R.layout.activity_main);

    imageEnviar = findViewById(R.id.imageEnviar);

    imageEnviar.setOnClickListener(new
View.OnClickListener() {
        @Override
        public void onClick(View v) {
            Intent intent= new Intent(getApplicationContext(),
SegundaActivity.class);
            startActivity(intent);
        }
    });
});
```

```
imageIniciar = findViewById(R.id.imageIniciar);  
imageIniciar.setOnClickListener(new  
View.OnClickListener() {  
    @Override  
    public void onClick(View v) {  
        Intent intent= new Intent( getApplicationContext(),  
SegundaActivity.class);  
        startActivity(intent);  
    }  
});  
  
}  
}
```

Imagem 1 – Tela inicial



Fonte: Imagem da autora (2021).

second

```
private ImageView imageobras;  
private ImageView imagecontato;  
private ImageView imagehistoria;  
private ImageView imageeducacional;
```

@Override


```
protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {  
    super.onCreate(savedInstanceState);  
    setContentView(R.layout.activity_segunda);  
  
    imageobras = findViewById(R.id.imageobras);  
    imageobras.setOnClickListener(new  
View.OnClickListener() {  
        @Override  
        public void onClick(View v) {  
            Intent intent= new Intent( getApplicationContext(),  
TerceiraActivity.class);  
            startActivity(intent);  
  
        }  
    });  
  
    imagecontato = findViewById(R.id.imagecontato);  
    imagecontato.setOnClickListener(new  
View.OnClickListener() {  
        @Override  
        public void onClick(View v) {  
            Intent intent = new Intent(getApplicationContext(),  
ObraActivity.class);
```

```
        startActivity(intent);
    }
});

imagehistoria = findViewById(R.id.imagehistoria);
imagehistoria.setOnClickListener(new
View.OnClickListener() {
    @Override
    public void onClick(View v) {
        Intent intent = new Intent(getApplicationContext(),
HistoriaActivity.class);
        startActivity(intent);
    }
});

imageeducacional = findViewById(R.id.imageeducacional);
imageeducacional.setOnClickListener(new
View.OnClickListener() {
    @Override
    public void onClick(View v) {
        Intent intent = new Intent(getApplicationContext(),
educacionalActivity.class);
        startActivity(intent);
    }
});
```

});

}

}

Imagem – Segunda tela



Fonte: Imagens da autora (2021).

Terceira Activity

```
public class TerceiraActivity extends AppCompatActivity {
```

```
    private Button buttonAdao;  
    private Button buttonEva;  
    private Button buttonMarinha;  
    private Button buttonCasario;
```

```
    @Override
```

```
    protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {  
        super.onCreate(savedInstanceState);  
        setContentView(R.layout.activity_terceira);
```

```
        buttonAdao = findViewById(R.id.buttonAdao);
```

```
        buttonAdao.setOnClickListener(new  
View.OnClickListener() {
```

```
            @Override
```

```
            public void onClick(View v) {
```

```
        Intent intent= new Intent( getApplicationContext(),
        AdaoActivity.class);

        startActivity(intent);

    }

});
```

```
        buttonEva= findViewById(R.id.buttonEva);
        buttonEva.setOnClickListener(new
        View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                Intent intent= new
                Intent(getApplicationContext(),EvaActivity.class);
                startActivity(intent);
            }
        });
```

```
        buttonMarinha= findViewById(R.id.buttonMarinha);
        buttonMarinha.setOnClickListener(new
        View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
```

```
        Intent intent= new
Intent(getApplicationContext(),MarinhaActivity.class);
        startActivity(intent);
    }
});

        buttonCasario= findViewById(R.id.buttonCasario);
        buttonCasario.setOnClickListener(new
View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                Intent intent= new
Intent(getApplicationContext(),CasarioActivity.class);
                startActivity(intent);
            }
        });
    }
```

Imagem 3 – Tela de acesso as obras



Fonte: Imagem da autora, 2021.

6. Um olhar educomunicativo

A Declaração Internacional de Direitos Humanos (1948), documento de referência para garantia dos direitos dos seres humanos, afirmou, em seu artigo 27, que: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”. Isso denota que todas as pessoas, independentemente de sua origem, classe social, experiência prévia, condição congênita, aquisição de deficiência ou quaisquer outros fatores socioeconômicos que os identifiquem como

minorias, têm o direito de usufruir das manifestações e bens culturais. Nesse sentido, promover a acessibilidade nos espaços culturais para pessoas com deficiências e novos públicos e propiciar a eles o protagonismo é trabalhar pela garantia do direito de participação de todo ser humano na vida cultural da comunidade.

A educomunicação, segundo Soares (2011), no entanto, é definido como o conjunto das ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, favorecedores tanto de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos quanto de uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção da cultura e da difusão do conhecimento. O novo campo segundo ele, apresenta-se como inter-discursivo, inter-disciplinar e mediado pelas tecnologias da informação.

A educomunicação, se materializa através de áreas específicas de atuação. Entre tais áreas, podem ser enumeradas a) a área da educação para a comunicação, configurada nos esforços sistemáticos de educadores no sentido de colaborar com os usuários dos meios massivos na formação do que Paulo Freire denominou como “consciência crítica” frente às mensagens editadas e veiculadas por poderosos sistemas de comunicação; b) a área da expressão comunicativa através das artes, representada pelos esforços de arte-educadores no sentido de garantir espaços de fala e de visibilidade para cada um dos sujeitos sociais; c) a área da mediação tecnológica nos espaços educativos, constituída pelos esforços no sentido de identificar a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação, e de democratizar o acesso às tecnologias, desmistificando-a e colocando-a a serviço de toda a sociedade; d) área da gestão da comunicação nos espaços educativos, caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos; e) área de pedagogia da comunicação,

caracterizada por preocupasse com a didática, optando quando necessário pela ação por meio de projetos; por fim, f) a área da reflexão epistemológica que dedica atenção especial a coerência entre teoria e prática educacional.

Desta forma, o presente trabalho se enquadra dentro da área de intervenção da Educomunicação a expressão comunicativa através das artes, que conforme Soares (2011) está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. Utilizando do diálogo com a linguagem artística, mais especificamente a comunicação emocional, para que os sujeitos possam expressar o que sentem por meio das produções nas suas mais variadas formas. Nesse sentido, a área está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata, e aproxima-se das práticas identificadas com a Arte-educação, sempre que primordialmente voltada para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas como desempenho individual. (SOARES, 2011).

Considerações finais

Apesar de crescentes, ainda são relativamente poucos os estudos realizados quando se trata da acessibilidade e inclusão em museus. Os resultados mostram que é necessário expandir os temas e as estratégias de acessibilidade, além de aprofundar a pesquisa na área e promover a consolidação na produção científica nacional.

A partir dessa análise, concluímos a importância de fazer uso da tecnologia com recursos de acessibilidade para ampliar o acesso e a interação de pessoas com deficiências nos espaços culturais.

Salientamos, no entanto, a necessidade de explorarmos mais as

questões de acessibilidade em Museus, considerando que as práticas museais devem valorizar a diversidade, estimular o respeito, acolher e incluir. Além disso, é fundamental que estejam disponíveis para todos os públicos, sem distinções. Reconhecemos que mais do que a Divulgação Científica, as pesquisas devem incentivar as discussões a respeito da acessibilidade de tal forma, que essa provoque e desperte esse diálogo.

Referências

CARDINALI, Sandra Mara Mourão. *O Ensino e Aprendizagem da Célula em Modelos Táteis para Alunos Cegos em Espaços de Educação Formal e Não Formal*. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. *Acessibilidade a Museus: Cadernos Museológicos*, Brasília: MinC/IBRAM, 2012.

GRANDI, Samira Cassote. *Experiência de visitantes com deficiência visual na sala de Física do Museu de Ciências da Universidade Estadual de Maringá*. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e para a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

OLIVEIRA, Margarete de. *Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação em mediação para educadores surdos*. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Interunidades em Museologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SARRAF, Viviane Panelli. *Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado

em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARRAF, Viviane Panelli. *A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças*. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-graduação em Comunicações e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHEMBERGER, Elder; FREITAS, Ivonei; VANI, Ramiro. *Plataforma Android*. UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel PR. UNIVEL- União Educacional de Cascavel – Cascavel- PR. 2009.

SILVA, João Paulo Ferreira da. *Acessibilidade aos cegos e surdos nos Museus e Centros Culturais da cidade do Rio de Janeiro*. 2015. 77 f. (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

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

PRADO, A.R.A. LOPES, M.E.; ORNSTEIN, S.W. (Eds). *Desenho universal: caminhos da acessibilidade no Brasil*. São Paulo: Annablume Editora, 2010.

PEREIRA, Lúcio; DA SILVA Michel. *Android Para Desenvolvedores*. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. 2008.

***Gestão da comunicação e
das tecnologias em espaços
educativos***

As contribuições da comunicação popular na educação ambiental no licenciamento

Adair Jose de Aguiar da Silva¹

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa apresentado ao programa de pós-graduação em Educação Ambiental no Licenciamento da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), sob título “*Comunicação popular e processos de ensino-aprendizagem na educação ambiental no licenciamento*” (2022), em que o autor apresenta uma reflexão sobre as aproximações conceituais e práticas entre a Comunicação Popular (CP) e a educação ambiental crítica.

Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental e um estudo de caso sobre o Projeto de Educação Ambiental Observação do Campo de Polvo (PEA CP) que utiliza a comunicação popular como eixo metodológico em suas práticas pedagógicas.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e bacharel em Jornalismo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é comunicador popular do PEA Rendas do Petróleo (Bacia de Santos). Rio de Janeiro (RJ); adair.comunicadorpopular@gmail.com.

² Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para pós-graduação lato sensu (especialização) em Educação Ambiental no Licenciamento pelo Instituto de Pesquisa, Educação e Tecnologia da Universidade Católica de Petrópolis (Ipetec/UCP).

1. O espaço educativo do licenciamento

A Constituição Federal (Brasil, 1988), estabelece no artigo 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O mesmo texto incumbe ao Poder Público “controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente”, bem como “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Ambas as incumbências se refletem na Política Nacional do Meio Ambiente, definida pela Lei 6.938/1981 (Brasil, 1981), que em seu Art. 9º inclui como instrumento o “licenciamento e a revisão de atividades potencialmente poluidoras”. Já a educação ambiental consta como princípio em seu Art. 2º, incluindo “a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Nos termos da gestão ambiental pública, a execução de projetos de educação ambiental (PEA) é medida mitigadora exigida pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA). Os PEA são, portanto, exigidos como condicionantes de licença para empreendimentos de exploração e produção de óleo e gás.

O IBAMA (2012) preconiza que a formação desse espaço educativo,

deverá ter como sujeitos prioritários da ação educativa os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade socioambiental impactados pela atividade em licenciamento, sem prejuízo dos demais grupos potencialmente impactados.

De modo a capacitá-los a:

a) perceber a escala e as consequências explícitas e implícitas dos riscos e danos ambientais no seu cotidiano;

b) se habilitar a intervir, de modo qualificado, nos diversos momentos do processo de licenciamento ambiental, produzindo inclusive, suas agendas de prioridades (Quintas, 2006).

De acordo com José Silva Quintas (2006), um dos teóricos da educação no processo de gestão ambiental, afirma que a concepção metodológica dos processos pedagógicos visam a organização dos grupos sociais afetados pelos impactos sociais da cadeia produtiva do petróleo e gás.

Isso ocorre através da construção coletiva de ações que visam à minimização desses impactos sobre o modo de vida tradicional dos grupos afetados por esses empreendimentos. Ou seja, o ato pedagógico deve garantir que esses grupos atuem de forma “qualificada” na gestão dos recursos naturais necessários para a sua sobrevivência e existência.

Essa atuação, que pode ser definida como a participação nos espaços de participação e controle social, não ocorre apenas pela mera inclusão desses grupos em projetos pedagógicos que estimulem a reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos e a opressão em vivem essas comunidades. O papel fundamental dos PEAs no licenciamento ambiental federal para a promoção dos povos tradicionais afetados pela gestão ambiental pública não se encerra nesse espaço pedagógico.

As comunidades tradicionais se constituem como grupos prioritários devido aos seus modos de vida que são mais sensíveis às alterações ambientais resultantes da apropriação dos bens e recursos naturais. Estes mesmos grupos também são historicamente marginalizados por outros setores da sociedade que, por sua hegemonia política e econômica, exercem o controle sobre os meios de comunicação, e reforçam as assimetrias de poder diante aos demais grupos sociais.

Nesse processo, o papel do educador deve ser de mediador da construção dos conhecimentos e habilidades que lhes permitam construir e reconstruir, num processo dialógico de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade com os sujeitos envolvidos no processo educativo para superar a visão fragmentada sobre esta.

O educador deve ser um catalisador (sem neutralidade) de processos que respeitem a pluralidade e a diversidade cultural, fortalecendo a ação coletiva e organizada, articulando aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionando a compreensão da problemática ambiental em toda a sua complexidade. Deve também agir em conjunto com a sociedade civil organizada e, sobretudo, com os movimentos sociais, para construir novas relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza.

Assim, é fundamental que o educador seja capaz de dialogar com as áreas disciplinares e com os diferentes atores sociais envolvidos com a gestão ambiental.

Para Quintas, o educador não é aquele que detém o conhecimento, e sim aquele que questiona, de forma metódica, as teorias ou conhecimentos que carrega. Portanto, ele é responsável pelo elo do processo educativo e da comunicação, um facilitador desta ação que visa a construção coletiva de um conhecimento.

As ideias de Quintas se inspiram e dialogam com a perspectiva do educador Paulo Freire (2018), que, ao comentar a proposta do círculo de cultura, aponta para as categorias trabalho, práxis e diálogo e sua capacidade de nos fornecer elementos para relacionar, numa perspectiva histórica, a forma como os grupos constroem sua própria visão sobre a realidade.

A importância do espaço pedagógico da educação ambiental, portanto, vai além do reconhecimento desses grupos como sujeitos da ação educativa, pois contribui para romper a “visão ingênua” sobre a realidade através de uma práxis educativa que estimula a reflexão sobre suas

condições e ação, unindo teoria e prática. Ou seja, o ato de “pronunciar o mundo” (Freire, 2019) constitui um desafio complexo que deve ser enfrentado com mecanismos de igual complexidade.

Portanto, uma práxis pedagógica emancipatória deve se aproximar das culturas e dos saberes das populações tradicionais, que são historicamente invisibilizados pelos meios de comunicação tradicionais e, conseqüentemente, seus representantes também são invisibilizados nos espaços da gestão ambiental pública.

2. A comunicação popular e práticas pedagógicas emancipatórias

A comunicação popular, por sua vez, é definida por Cicilia Peruzzo (1998) como um conjunto de processos comunicativos que instrumentalizam grupos sociais subalternizados pela transformação social através da “conscientização, mobilização, formação política, informação e manifestação cultural do povo”. O uso dos seus instrumentos está a serviço da emancipação social das camadas subalternas através da ação coletiva e organizada desses grupos.

Nesse processo, o educador deve problematizar a relação dos educandos com o objeto e, num processo dialógico de ação e reflexão (práxis), superar a visão fragmentada sobre realidade com o diálogo a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No contexto da comunicação como exercício de cidadania e participação, Peruzzo (1998, p. 276) destaca o potencial da CP na “transformação da sociedade”.

A participação popular implica uma decisão política e o emprego de metodologias operacionais que o favoreçam. Em matéria de comunicação, não basta incentivar o envolvimento. É necessário criar

canais para tanto e mantê-los desobstruídos. Isso tem a ver com objetivos estratégicos, ou seja, aonde quer se chegar (Peruzzo, 1998, p. 276).

Ainda no mesmo contexto, a autora destaca a definição de participação do autor Pedro Demo, que afirma que:

A participação tem como objetivos: a autopromoção, realização da cidadania, definições das regras do jogo, controle do poder, moderação da burocracia, práticas de negociação e a construção de uma cultura democrática” (Ibidem, p. 278).

Aos objetivos estratégicos da participação definidos por Demo, a autora acrescenta mais dois: (1) a abertura e manutenção de canais e (2) a socialização da informação e do conhecimento (Ibidem, p. 278).

Entre esses objetivos, cabe destacar quatro que são indispensáveis aos espaços educativos da educação ambiental crítica. a) a autopromoção está relacionada à condição para que o indivíduo abandone a condição de “paciente”, que o impede de assumir uma atitude mais insubordinada do ponto de vista coletivo. b) A “realização da cidadania” se refere a exigir o pleno funcionamento da ordem democrática do Estado de direito. c) O “controle de poder” é necessário porque não há controle social sem participação efetiva das camadas mais vulneráveis da sociedade no exercício do poder social e político. O quarto objetivo que destaco é sugerido pela Peruzzo que inclui d) a “socialização da informação e do conhecimento” e que defino como indispensável na construção do diálogo.

Assim, o domínio das tecnologias de informação e comunicação é tão necessário quanto a capacidade de decidir sobre a construção do ato pedagógico e até mesmo a efetiva construção do conhecimento como prática coletiva.

Nesse processo, a participação se torna não só um ato político, mas também educativo. [...] A ampliação da cidadania levará o homem e a mulher a serem, cada

vez mais, sujeitos e não objetos da história (Ibidem, p. 287).

Como dito, Peruzzo afirma que uma das características essenciais da comunicação popular é a “questão participativa voltada para a mudança social”. Isso significa que, para cumprir sua meta de transformar as relações sociais, a comunicação popular deve ter a comunidade como protagonistas e produtores de seus instrumentos e tecnologias comunicativas.

Ao contrário dos modelos de comunicação de massa ou massivos, que percebem o popular apenas como consumidores passivos dos seus conteúdos, a comunicação popular tem como pressuposto a ação *de, para, pelo e com o povo*. Ou seja, este não é mero objeto da ação comunicativa, mas sujeito dela.

3. A Comunicação Popular como eixo metodológico

O Projeto de Educação Ambiental do Campo de Polvo (PEA-CP), era chamado de “Humano Mar” (2007), e utilizava o cinema ambiental para a sensibilização das comunidades através do registro de cenas sobre a “realidade” das comunidades tradicionais. Somente após o ano de 2014 que o projeto passa a se chamar Observação. A mudança do nome trouxe também algumas mudanças em seus processos metodológicos.

A Comunicação Popular passa a ser um eixo metodológico no processo educativo do projeto que tinha o objetivo de contextualizar a realidade dos grupos tradicionais com relação aos conflitos socioambientais decorrentes da atividade de produção de petróleo e gás.

O eixo da Comunicação popular incluía a produção audiovisual, o texto para web e o jornal mural como ferramentas de comunicação nos espaços de ensino-aprendizagem e as ações de comunicação deixaram de ser um fim em si para se tornar meio para a construção do processo educativo.

Mais do que narrar as histórias dos modos de vidas dessas populações que integravam o projeto, que incluíam pescadores, quilombolas, moradores de favelas e comunidades rurais, a primeira ação da comunicação popular foi a formação dos grupos sociais nas ferramentas definidas para construção do processo educativo.

Assim, o processo educativo corrobora para os objetivos definidos para cada observatório: “identificar, monitorar, avaliar e encaminhar os impactos socioambientais da cadeia produtiva da indústria do petróleo e gás em municípios da Bacia de Campos” (IBP; Ibama, s.d.).

Outra mudança metodológica foi a instituição de Observatórios Socioambientais nos municípios de atuação do PEA Observação. Cada observatório foi definido como:

um espaço coletivo que permite o trabalho permanente com grupos sociais e suas organizações, promovendo diferentes estratégias de formação, comunicação e sistematização de informações e conhecimentos que ajudem na compreensão de determinados problemas e conflitos e a buscar enfrentá-los ou superá-los de modo organizado. (HRT; Ambiental, s.d.)

Cada Observatório Socioambiental era formado por um grupo prioritário formado por pescadores artesanais, quilombolas, agricultores familiares e moradores de favelas que possuía um tema de monitoramento referente àquele território. Estes grupos sociais, ao se apropriar dos conhecimentos da comunicação popular buscavam incidir politicamente sobre os conflitos ambientais que vivenciavam.

Figura 1:

Catadora de guaiamum em atividade da produção audiovisual sob a orientação
do comunicador popular



Fonte: Ludi Um / PEA Observação (Cabo Frio / 2019)

Para além de um filme premiado que narra a “realidade” dos grupos tradicionais, a produção audiovisual se tornou um instrumento do eixo pedagógico da comunicação popular e as objetivas das filmadoras apontaram para os espaços de controle social.

Os comunicadores populares passaram a dedicar um esforço pedagógico para que, ao filmar os conflitos ambientais, as comunidades também construíssem uma realidade coletiva que se tornasse, através do espaço educativo dialógico, um recorte sobre sua realidade concreta.

Através dessa abordagem, os sujeitos prioritários da ação educativa (SAE) passaram a dialogar com os demais atores sociais envolvidos no conflito socioambiental monitorado por seu respectivo Observatório socioambiental.

4. A experiência do *cinema fórum*

Em 2016, o Observatório Socioambiental de São João da Barra, era composto por pescadores, filetadeiras de peixe e artesãs de Quixaba (Quinto Distrito), como sujeitos da ação educativa.

Estes reivindicavam, desde 2013, ações do poder público na limpeza e manutenção do canal Quitungute que, devido à salinização, acarretava prejuízos a qualidade da água da Lagoa do Açú, espaço pesqueiro e de extração de taboas, principais atividades tradicionais exercidas pela comunidade de Quixaba.

O nível de salinização do canal Quitungute estava acarretando danos ambientais a quatro lagoas da região e, conseqüentemente, às práticas tradicionais da pesca e do artesanato das comunidades locais.

Localizada no Quinto Distrito do município de São João da Barra, a comunidade de pescadores e artesãs de Quixaba dependia dessas praticadas tradicionais para sua sobrevivência e, segundo esses moradores, os problemas de salinização da água se agravaram após a implantação do Complexo Portuário do Açú.

Neste momento, um pescador artesanal e liderança comunitária manifesta interesse em utilizar as ferramentas da comunicação popular do PEA Observação e sugere à equipe técnica o acompanhamento dessa demanda. O pescador artesanal percebeu que a produção audiovisual pudesse ser um instrumento no fortalecimento e na garantia dos direitos da sua comunidade.

Após elaboração de roteiro de filmagem, os comunicadores populares conduziram as filmagens e o material capturado resultou em um curta-metragem documental com o título extraído da fala dos próprios sujeitos da ação educativa, “Sem água, sem peixe e sem taboa” (*sic*).

Figura 2:

Arte do curta-metragem documental “Sem água, sem peixe, sem tabua” para o Canal do PEA Observação no YouTube



Fonte: Canal PEA Observação

O papel educativo dos comunicadores foi de auxiliar e direcionar a aplicação técnica da produção audiovisual, desde a construção coletiva do roteiro, o processo de filmagem dos personagens que contaram essa história e, a edição do filme.

O filme produzido em diálogo com as demandas dos pescadores, filetadeiras foi exibido em audiência pública de aprovação da Lei Orçamentária Anual (LOA) e, através da articulação com outros projetos de educação ambiental que atuam na Bacia de Campos, pautaram a destinação de recursos do orçamento público do município para limpar e desassoreamento o canal Quitungute.

A prática educativa da comunicação popular resultou numa experiência que denomino como de *cinema fórum*, quando pescadores artesanais, filetadeiras e artesãs se tornam protagonistas de um filme que documentam a realidade local através do audiovisual.

Coube aos vereadores do município de São João da Barra o papel de público e espectadores da mensagem apresentada pelo filme. Estes deveriam, portanto, assumir uma postura ativa diante da mensagem e intervir na cena apresentada exibida na tela da audiência pública.

A postura adotada pelos legisladores poderia ser positiva ou negativa para os atores que protagonizaram o filme. Porém, em decisão unânime a Câmara Municipal de São João da Barra aprovou os recursos financeiros para o serviço de limpeza do canal Quitungute na Lei Orçamentária Anual (LOA) daquele ano.

A utilização do *cinema fórum* em espaços da gestão ambiental pública pode ser um importante instrumento para na mediação de conflitos ambientais que envolve poder público, empresas e comunidades tradicionais.

Ainda que o monitoramento dos problemas e conflitos ambientais seja uma prática permanente, a comunicação popular realizada com participação e diálogo são estratégicos para uma intervenção qualificada nos espaços de controle social e na gestão ambiental pública.

5. A comunicação popular e o Programa de Educomunicação Socioambiental

A formação do comunicador popular que atua nos projetos de educação ambiental, como no caso do licenciamento de petróleo e gás, possui caráter estratégico na construção de uma “Política Nacional de Comunicação e Informação Ambiental”.

Os comunicadores populares estão cada vez mais presentes nos espaços da educação ambiental e com isso a informação e a comunicação na gestão ambiental pública devem dialogar com as populações tradicionais que sofrem as consequências e os impactos provocados pelas atividades licenciadas.

A participação qualificada dos grupos prioritários que participam desses espaços educativos exige a leitura da realidade e, conseqüentemente, a comunicação popular é um elemento que assegura não só a *recepção* de conteúdos de comunicação de forma crítica, mas também garante o papel de sujeito na produção da comunicação popular e comunitária.

Figura 3:

Filha de catadora de guaiamum filma o rio São João para documentário do Observatório Socioambiental de Cabo Frio.



Fonte: Adair Aguiar / PEA Observação (Cabo Frio /2019)

A lógica da comunicação tradicional coloca o público como meros receptores passivos das mensagens e conteúdos produzidos por grupos sociais que dominam os processos comunicativos. A comunicação popular, ao contrário, exige uma relação ativa diante dos conteúdos que são difundidos pelos meios de comunicação. Portanto, a comunicação popular deve garantir aos sujeitos da ação educativa (SAE) pronunciar o mundo e, através da práxis, transformá-lo.

O Programa de Educomunicação Socioambiental e as experiências pedagógicas da comunicação popular no licenciamento ambiental federal do petróleo e gás, realizadas com a participação dos sujeitos da ação educativa, geralmente comunidades tradicionais (pescadores artesanais, quilombolas, agricultores familiares e outros), em situação de conflito ambiental, envolve os saberes, as culturas e as identidades dessas comunidades são imprescindíveis para afirmar a comunicação popular no campo ambiental.

As diretrizes pedagógicas são pautadas no interesse público a fim de construir uma comunicação com a participação popular como aponta o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidades Globais (devemos observar que a aliança entre comunicação popular e educação ambiental crítica deve ter nos movimentos sociais a inspiração para fortalecer práticas emancipatórias na gestão ambiental pública.

A “Comunicação para Educação Ambiental” é uma das estratégias do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e suas práticas devem ser, portanto, garantidas nos espaços de formação dos educadores ambientais com ampla participação popular.

A exemplo da experiência abordado neste trabalho, as ferramentas da comunicação popular apontam para um caminho de emancipação dos grupos tradicionais nos espaços da gestão ambiental pública. O uso da comunicação popular pode contribuir para uma prática educativa dialógica e emancipadora quando compreende a problemática ambiental em sua complexidade e em diálogo com os saberes e culturas das comunidades tradicionais.

Referências

BRASIL. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Brasília, 1981. Institui a Política Nacional do Meio Ambiente, Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em 9 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 9 nov. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HRT; AMBIENTAL Engenharia e Consultoria. Apostila PEA Observação Educação ambiental no licenciamento: diretrizes, conceitos, possibilidades. Rio de Janeiro: s.d.

IBAMA. Nota Técnica CGPEG/DILIC/Ibama nº 01/2010. Disponível em <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/licenciamento/petroleo-e-gas/notas-tecnicas/5-2010-02-nota-tecnica-programas-de-educacao-ambiental-alteracoes-nt-01-2010.pdf>. Acesso em 23 ago. 2021

IBAMA. Instrução Normativa nº 2, de 27 de março de 2012. Disponível em

<https://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&legislacao=126811>. Acesso em 23 ago. 2021.

IBAMA. Nota Técnica nº 5/2018/COPROD/CGMAC/DILIC.

IBP; IBAMA. Observação: Proposta. S.d. Disponível em <http://www.pea-bc.ibp.org.br/index.php?view=projeto-proposta&id=3>. Acesso em 22 ago. 2021.

KAPLUN, Mario. *Una pedagogia de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos, 2002.

LOUREIRO, C. F. B.; FRANCO, J. B. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. *Ambiente & Educação*, vol. 17, n. 1, 2012, p. 11-27. 41.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

PETRORIO. Projeto de Educação Ambiental do Campo de Polvo (PEA-Observação). Plano de trabalho – Fase 3. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em https://peaobservacao.com.br/wp-content/uploads/2016/07/0367CT0033-2_plano_de_trabalho_fase3_final.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

PERUZZO, Cícilia Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998.

QUINTAS, José Silva (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, 2006.

QUINTAS, José Silva. *Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico*. Sobradinho, 2008.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio. *et al.* Trabalho e pesca no litoral fluminense: reflexões a partir do Censo do PEA Pescarte. Campos dos Goytacazes: EdUENF, 2019.

Programa nacional de educação ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de E secretariageral@abpeducom.org.br
ducação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

Autonomia intelectual e práticas investigativas com professores da Seduc Goiás

Evangeliceia Sousa da Silva¹

Ralyanara Moreira Freire²

Eliza Rebeca S. Neto Vazquez³

Luísa Pereira Viana⁴

Uma educação participativa, crítica, democrática onde os conhecimentos, as tecnologias e as metodologias sejam reconstruídas, problematizados e não apenas aceitos, são caminhos apontados pela filosofia de Paulo Freire.

Vale ressaltar que a Educomunicação corresponde a um campo de conhecimento que reúne pesquisas e experiências atentas ao caráter

¹ Educomunicadora no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte-SEDUC/Goiás. Mestra em Comunicação (FIC/UFG), Especialista em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania pelo NDH/UFG. Bacharela em Comunicação Social – Jornalismo na UniAraguaia. E-mail: vangicomunica@gmail.com.

² Doutora em Antropologia Social (Unicamp). Mestra em Ciências Sociais e Humanidades (Teccer/UEG). Especialista em História Cultural (UFG) e bacharela em Comunicação Social (UFG).

³ Mestra em Educação Musical (UnB), licenciada em Música (UEL). Diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte- SEDUC/GO. Atua na área de mídias digitais e arte-educação, com formação docente e juventude.

⁴ Mestranda em História (UnB), Licenciada em História (UFG) e graduada em Comunicação Social - Jornalismo (UFG).

educativo dos processos comunicativos e dos meios de comunicação, assim como ao caráter dialógico, portanto comunicativo da educação.

É nesse viés que apresentamos este Relato de Experiência, referente a uma Formação em Educomunicação ofertada para docentes da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. *Autonomia intelectual e práticas investigativas com professores da Seduc Goiás*, foi o título do curso desenvolvido durante o segundo semestre de 2022, pelo Núcleo Educom Ciranda da Arte, do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Seduc.

Com o objetivo de formar para a sabedoria digital, o curso em questão propôs assegurar o protagonismo e a autonomia intelectual dos sujeitos envolvidos nos seus processos de aprendizagem e de produção de conhecimento, para que eles possam - de forma crítica e reflexiva - selecionar, avaliar, comparar e aferir as informações a que têm acesso no mar informacional, buscando trabalhar suas habilidades comunicacionais a fim de tornarem-se curadores e produtores informações, conteúdos e conhecimentos em diversos meios.

Para que, desse modo, seja possível extrair de seus estudantes a melhor expressão do que sabem e do que pensam sobre a sociedade em que vivem.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela.

Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (Freire, 2001, p. 98).

A utilização dos recursos tecnológicos potencializa as habilidades para pesquisa, incentivando a produção e autoria por meio da cultura digital, que viabiliza a comunicação e veiculação de ideias e reflexões.

A sociedade do futuro precisa atentar-se para o compromisso social e a responsabilidade com as informações, o uso, manuseio e finalidades das tecnologias digitais, e esse caminho desemboca no aprofundamento das relações humanas, de forma dialógica e participativa, na formação integral e na construção coletiva de atitudes críticas, reflexivas e responsáveis em relação a si, aos demais indivíduos e ao mundo.

A formação em Educomunicação para professores da rede pública estadual de educação de Goiás, ofertada pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, teve o objetivo de desenvolver novas práticas didáticas, a partir da Educomunicação, em diálogo com as diretrizes curriculares adotadas pelo estado de Goiás, em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Através da relação entre Comunicação e Educação, como prática pedagógica e reflexiva, e a partir da sua área de conhecimento específica, o (a) professor (a) pode promover diálogos interdisciplinares, com o cuidado de aprofundar os conceitos e teorias próprias dos campos epistemológicos envolvidos.

Por meio da Educomunicação, os professores podem também propor como Eletiva um Laboratório ou um Núcleo de Criação e Estudo em Comunicação e Mídias, onde será possível trabalhar com temáticas transversais e propor a criação de jornais, blogs, produtos audiovisuais, podcasts, web-rádio, entre outros projetos de comunicação.

A comunicação é inerente aos seres humanos e é uma prática que sustenta a escola. Nela são formadas nossas primeiras redes sociais, aquelas que extrapolam a família e a vizinhança; é o lugar em que

fazemos nossas primeiras recepções e interpretações do conteúdo e das informações que nos são repassadas.

A lousa ainda hoje é utilizada como meio de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, assim como o livro didático, o caderno, o aparelho projetor e muitos outros materiais que constituem a cultura escolar e formam parte do afeto que nutrimos pela escola.

Acrescido a isto, temos, de maneira intensa e crescente, a presença dos aparelhos digitais portáteis e o acesso à internet. O *smartphone* com sua capacidade de criar, de armazenar e de difundir o conteúdo, está nas nossas casas, nas salas de aula e no nosso dia a dia. É evidente que o manuseio destes aparelhos, a usabilidade das câmeras digitais, de aplicativos de edição, de mensagens e de redes sociais ocorre de maneira fluida, prática e rápida entre pessoas jovens.

Cada grupo etário, cada geração, apresenta características próprias e relacionadas com seu contexto sociocultural. A influência da tecnologia e outras questões vão configurando valores e comportamentos.

Nós compreendemos que a comunicação extrapola as tecnologias e pode ser mediada por objetos simples, como a própria lousa, ou por nossos próprios corpos. Todavia, o alcance e a difusão das ideias, propiciadas pelos adventos tecnológicos e o acesso à internet são questões que estão sendo solucionadas pelo governo atual e pela Secretaria de Estado da Educação.

Tudo isto já está dentro da escola e integra nossa sociedade. Todavia, carece de metodologias e procedimentos que formem as habilidades e as competências comunicativas, orientados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Nesse sentido, a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com

objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada, cuja finalidade é o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, ou seja, voltada para o desenvolvimento de competências de compreensão, de uso e criação de TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral para a Educação Básica nº5 da BNCC:

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, 2018, p. 9).

Tais procedimentos são necessários para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da Cultura Digital no ambiente escolar. A Cultura Digital é composta pelo “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17), ou seja, ressignificando a práxis educacional por meio da interação entre os estudantes e professores, de maneira instintiva e natural.

De acordo com o DC-GOEM (Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio), o Novo Ensino Médio conta com processos de aprofundamento, além dos conteúdos básicos. Esses processos ocorrem dentro dos Itinerários Formativos, que são definidos como trajetórias de formação, em que os/as estudantes podem escolher, conforme seu interesse, aprofundar e ampliar aprendizagens dentro das áreas de conhecimento e/ou da formação técnica e profissional.

É importante destacar que a Educomunicação é protagonizada pelos sujeitos sociais, sua razão de existir está no uso educativo das mídias, a

metodologia é estritamente colaborativa e participativa, e o objetivo está centrado na autonomia, na criação, na mudança social e no exercício da liberdade de expressão de maneira ética. Sendo assim, a Educomunicação se opõe à perspectiva funcionalista e unidirecional das práticas sociais, culturais e comunicativas (Soares, 1999).

1. Núcleo Educom Ciranda da Arte - A Origem

Figura 1:

Eliza Rebeca Vazquez



Fonte: Elaborado pelas autoras

A proposta de formação desse Núcleo é atuar em duas frentes, tanto na formação de professores(as), quanto na construção de projetos escolares por meio de cursos e orientações pedagógicas.

A idealização e criação do Núcleo Educom Ciranda da Arte, se deu a partir de um sonho antigo de educar e comunicar da Eliza Rebeca Vazquez (diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Seduc).

Quando surgiu a oportunidade de Processo Seletivo Simplificado (PSS), a gestora Rebeca abriu vagas para a contratação de arte/educadores e educadores, no início de 2022.

Em abril do corrente ano, a Secretária de Educação do Estado, Fátima Gavioli, ampliou a Portaria nº2037/2022 de 04/04/2022, do Projeto Arte Educa, em que prevê a Educomunicação como área educacional a ser desenvolvida nas escolas do estado de Goiás.

Figura 2:

Luísa, Vangi e Ralyanara



Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir da convocação do PSS em maio, ocorreu a criação da equipe, constituída por quatro profissionais com ampla experiência em comunicação e docência. Somos: Eliza Rebeca Vazquez, Evangicleia Silva (Vangi), Ralyanara Moreira Freire e Luísa Pereira Viana. Este é o grupo mais recente criado pelo Ciranda da Arte/Seduc. Após criado, o grupo se dedicou à construção coletiva do projeto que estrutura e orienta a Educomunicação na instituição.

Figura 3:

Oficina em Pirenópolis



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em agosto, foi realizada a oficina de Introdução à Educomunicação, durante o evento Imersão em Integração Curricular dos Centros de Ensino em Período Integral, na cidade de Pirenópolis/GO. 40 professores(as) cursistas participaram da oficina.

Figura 4:

Oficina de Educomunicação



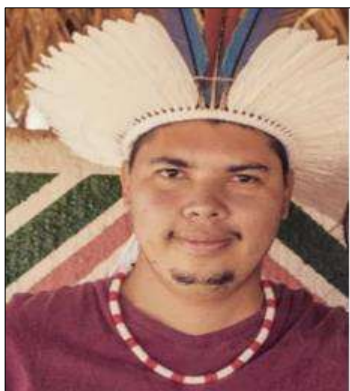
Fonte: Elaborado pelas autoras

Já entre os meses de setembro e novembro, o grupo ofertou o curso para formação de professores(as) EAD, Educomunicação: *Autonomia intelectual e práticas investigativas com professores da Seduc Goiás*, com a carga horária de 40 horas/aula.

Antes do início do curso, o Núcleo Educom Ciranda da Arte foi surpreendido pela criação fantástica do logotipo do grupo, desenvolvido pelo arte/educador e designer gráfico indígena José Alecrim.

Figura 5:

José Alecrim



Fonte: Elaborado pelas autoras

Levamos a ele a ideia de um logo que fosse composto por rizoma, sementes, ciranda de pessoas e algum símbolo de renascimento/renovação, e o Alecrim nos apresentou um logo, muito além do que tínhamos imaginado. Confira:

Figura 6:

Logotipo



Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 7:

Conceito do logo



2. Justificativa do curso

Autonomia intelectual e práticas investigativas com professores da Seduc Goiás, foi o curso ofertado de setembro a novembro de 2022 pelo Núcleo Educom Ciranda da Arte para formação de professores(as), na

modalidade Ensino a Distância (EaD), com a carga horária de 40 horas/aula.

Uma das propostas deste curso foi construir práticas interdisciplinares de qualidade entre a Comunicação Social, a Língua Portuguesa e a área de Artes com suas diferentes modalidades.

Nesse sentido, este curso dialoga com os objetivos educacionais para a Educação Básica traçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam o desenvolvimento de processos cognitivos voltados para a análise e avaliação críticas da realidade social, a criação, a intervenção e a resolução de problemas.

Com esse intuito, entendemos que atividades de Educomunicação nas escolas podem favorecer o desenvolvimento da responsabilidade (pessoal e coletiva), o exercício da cidadania, a busca pelo conhecimento e pelo pensamento científico, crítico e criativo. Da mesma forma, pode contribuir para melhorar a capacidade de argumentação e de comunicação, a relação com a cultura digital, o repertório cultural, a construção de projetos de vida, o processo de autoconhecimento e autocuidado, a empatia e a cooperação.

De acordo com Michel Serres (2013), as relações humanas desenvolvidas durante o século XXI valorizam o campo cognitivo procedural e o pensamento algorítmico. Esse tipo de pensamento consiste na criação de formas para responder questões e solucionar problemas.

Também sobre as habilidades cognitivas instigadas pelas novas tecnologias, Bruce Perry da Baylor College of Medicine afirmou: “Diferentes tipos de experiências levam a diferentes estruturas cerebrais”. Uma criança que cresceu na era digital desenvolve uma mente tipo hyperlink em que o raciocínio não é linear, mas paralelo. Ou seja, ela pensa em diferentes coisas ao mesmo tempo paralelamente,

sem precisar criar uma sequência entre as ideias. E isso não significa necessariamente falta de concentração.

O padrão de pensamento e o processamento das informações das crianças e dos adultos de hoje, são totalmente diferentes, e por isso se faz necessário que nós, adultos estejamos dispostos a aprender essa nova língua para que possamos entender o comportamento dos estudantes.

Nos seus mais recentes livros *“From Digital Natives to Digital Wisdom”* e *“Brain Gain: technology and the quest for wisdom”*, Prensky (2012), desenvolve esta ideia e descreve o conceito de Sabedoria Digital, referindo-se a dois aspectos: a sabedoria e conhecimento adquiridos através das ferramentas tecnológicas e, principalmente, a sabedoria no uso da tecnologia para melhorar e ampliar as nossas capacidades cognitivas inatas.

Precisamos cada vez mais aprender sobre cidadania digital e, desta forma, o aluno torna-se ativo e engajado na construção do conhecimento, e o professor assume o papel de realizar a curadoria de conteúdos digitais.

A preocupação com a cultura digital está presente também na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, que indica a necessidade de incluir as tecnologias da informação e da comunicação como maneira de alfabetização/letramento digital nos diferentes níveis de ensino – do fundamental ao superior. No artigo 5º, está previsto que as escolas devem reorganizar seus currículos de modo a ter “presente que as linguagens são indispensáveis para a construção de conhecimentos e competências e adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores”.

É fundamental que as escolas estejam atentas para inserir práticas que ensinem seus alunos a usar os recursos digitais de forma correta e com

segurança, e para isso utilizamos o Letramento Digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital, além de preparar o cursista a usar as tecnologias de forma responsável, crítica e reflexiva.

O Letramento Digital vai muito além dos conceitos de alfabetização para o uso ou entendimento dos meios digitais, como ler e escrever em computadores e celulares.

É fato que o estudante, além de consumidor, é produtor de conteúdo digital, e desta forma, o Letramento Digital também busca ensinar os docentes a tornarem-se curadores para que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, tornando-o capaz de analisar, interpretar, de forma consciente, os elementos e conteúdo que fazem parte do mundo virtual.

Assim, o acesso às redes sociais e outras páginas da internet, será realizada de forma mais seletiva, e o estudante saberá o que é um fato apurado e comprovado e o que é apenas uma suposição ou opinião.

Desde a LDB de 1996, diferentes tentativas foram feitas com o objetivo de fazer com a escola diálogo com as tecnologias informação e da comunicação. Algumas ações, em iniciativas federais, foram criadas, como exemplo o Programa Nacional de Informática na Educação, o PROINFO. Estas ações, de grande importância, tinham como um de seus objetivos, informatizar as escolas, estudantes e docentes.

De uma maneira ainda mais horizontal e aprofundada, nossos objetivos com a Educomunicação estão relacionados com a utilização das novas linguagens como um meio efetivo de promover e realizar leituras do mundo.

3. Implementação do curso

O curso de 40h foi ofertado na modalidade Ensino à Distância, via plataforma Moodle, de forma síncrona (aulas ao vivo) e assíncrona (aulas gravadas), de acordo com a demanda local, com vistas a atender à necessidade de capacitação na região metropolitana e nos municípios das demais regionais.

Por meio do diálogo com os professores/cursistas, desenvolvemos estudos e reflexões, a partir da fundamentação teórica e metodológica correspondente à área de Educomunicação.

Foram valorizadas as perspectivas teóricas sobre a prática docente que compreendem o educador como pesquisador social, capaz de avaliar a realidade social da comunidade escolar e de criar métodos que valorizem o diálogo, a construção de conhecimento de forma dialógica e colaborativa, a problematização e a crítica.

Desse modo, o propósito foi construir com os professores processos e estratégias formativas críticas e reflexivas, voltadas para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Este projeto de curso entende também que a escola é o espaço onde os estudantes devem entrar em contato com as bases científicas, teóricas e metodológicas que formam os diferentes campos de saber. A escola é o lugar onde a autonomia intelectual e o pensamento crítico e investigativo devem ser estimulados e desenvolvidos.

Desse modo, compreende-se a importância de trabalhar com métodos de ensino e aprendizagem que valorizem a reflexão e a atuação do estudante em uma situação problematizada, a partir do diálogo em sala de aula, do aprendizado entre pares e do estudo autodirigido.

Foi estimulada também a experimentação em manifestações artísticas pertinentes ao campo da Comunicação Social, como o cinema, o audiovisual, a fotografia, a escrita, a performance corporal, entre outros.

É inquestionável que a Educomunicação melhora o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de recursos de informação no processo de aprendizagem.

Com aulas ao vivo todas as quintas-feiras, o curso teve duração de três meses, com início no dia 09 de setembro e encerramento dia 30 de novembro de 2022.

Figura 8:

Primeira aula online do Curso de Educomunicação



Fonte: Elaborado pelas autoras

O processo de inscrição foi realizado por meio de edital de seleção compartilhado pelas redes sociais, como oferta de curso de formação de professores oferecido semestralmente pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

O plano do curso foi elaborado coletivamente pelas professoras responsáveis pelo curso e teve como objetivo pesquisar e desenvolver

práticas na área de Educomunicação, pautadas na perspectiva de transformação social.

A proposta se estruturou no desenvolvimento de projetos educativos, que tenham como horizonte a construção do protagonismo e da participação dos sujeitos envolvidos, potencializando o diálogo e as expressões comunicativas.

O curso se estruturou no formato EaD, com aulas síncronas pelo *Google Meet* e assíncronas por meio do *Moodle* e da plataforma de mensagens *Telegram*.

Como metodologia, adotamos uma perspectiva dialógica, buscando estimular a pesquisa e o debate, incentivando assim o pensamento crítico e reflexivo. Para isso, disponibilizamos leituras filosóficas e trabalhos acadêmicos, elaboramos estudos dirigidos com a proposta de estimular a pesquisa e o estudo e propusemos atividades que cobravam a análise e elaboração críticas.

As atividades propostas buscaram trabalhar com diferentes linguagens da comunicação, como a oralidade, o audiovisual e a produção de imagens fotográficas.

Os conteúdos trabalhados ao longo do curso foram organizados em quatro unidades, conforme a descrição abaixo:

- Unidade I - Educomunicação e Sabedoria Digital;
- Unidade II - Comunicação, Educação e Democracia;
- Unidade III - Imagens e suas possibilidades;
- Unidade IV - Práticas em Educomunicação.

No final, as(os) cursistas elaboraram um projeto de intervenção em Educomunicação para ser desenvolvido nos espaços educativos em que atuam. Os projetos foram elaborados durante os encontros síncronos, a

partir de orientações coletivas, em que cada proposta foi compartilhada entre os(as) colegas.

Figura 8:

Aula de encerramento do curso



Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerações finais

Nós avaliamos que o curso foi uma experiência importante para estruturarmos e desenvolvermos projetos de Educomunicação nos espaços onde o Ciranda da Arte atua.

Na América Latina, as práticas e discussões em torno da Educomunicação se iniciaram por volta dos anos de 1980. Por tanto, fazem parte de processos e ações que repensam as metodologias e teorias educacionais.

Apesar dessa trajetória, o termo “Educomunicação”, assim como as suas possibilidades de atuação são pouco conhecidas, por isso nos surpreendeu positivamente o envolvimento das(os) cursistas, principalmente durante a elaboração dos projetos de intervenção.

Ao compartilhar os projetos com a turma, todas(os) demonstraram a intenção de desenvolvê-los efetivamente e algumas cursistas já realizaram articulações e atividades nas suas comunidades escolares. Esse retorno foi importante, porque a multiplicação de educadores foi um dos nossos objetivos norteadores no planejamento do curso.

O maior desafio encontrado durante o curso foi a baixa participação dos cursistas inscritos. A razão do alto número de desistência é difícil de ser avaliada, porque desde o primeiro encontro não houve um quórum que correspondesse à quantidade de inscritos.

Além disso, muitos fatores sociais podem ter contribuído para essa evasão, como o desgaste emocional gerado pela pandemia de Covid-19 e a sobrecarga de trabalho gerada por sua precarização intensa - a exemplo das atuais políticas de flexibilização dos direitos trabalhistas e da crescente taxa de desemprego, produtora de “exército de reserva” de mão de obra. Todos esses fatores podem ter contribuído para a evasão, que também foi verificada nos outros cursos ofertados no semestre.

Na impossibilidade de definir tais causas, nós pensamos, durante reunião, em algumas estratégias para tornar o curso mais atrativo e evitar esse processo de evasão.

A estratégia que ficou mais evidente para nós foi pensar em um recorte mais específico sobre Educomunicação, como por exemplo, um planejamento que se atente e se aprofunde em uma linguagem artística da Comunicação, como a fotografia, ou o cinema, ou o rádio, ou a produção de texto.

Outra questão colocada foi a estratégia de realizar as produções e atividades avaliativas nos momentos síncronos, tornando os encontros

mais dinâmicos e evitando assim que os(as) cursistas acumulem tarefas e se sintam mais sobrecarregados(as).

Durante todo o processo formativo aos docentes, o Núcleo Educom Ciranda da Arte estimulou o desenvolvimento de projetos nas escolas, por meio de atividades que instiguem o autoaprendizado e o aprendizado entre pares e que desenvolvam a reflexão sobre a Comunicação e a Educação, com foco na Sabedoria Digital.

Todo esse processo pode culminar em diferentes tipos de produções multimídias, como programas de rádio e/ou televisão (produção audiovisual), ensaios fotográficos, jornais, revistas, websites, plataformas em redes sociais, etc.

Em diálogo com as propostas do Novo Ensino Médio, este curso de Educomunicação pretende, futuramente, possibilitar caminhos formativos para que os professores possam criar estratégias e práticas educativas para trabalhar com as possibilidades presentes nesses itinerários.

De modo geral, além de reflexões sobre as práticas Educomunicativas, os cursistas propuseram o desenvolvimento de atividades com seus alunos(as) relacionadas a produção de produtos midiáticos, como radionovela, revista impressa e vídeo, abordando temas relacionados à diversidade cultural, racismo e respeito às diferenças, transformação social, a fim de desenvolverem projetos educativos, e proporcionar o protagonismo e a participação dos sujeitos envolvidos, potencializando o diálogo e a expressão.

Encerramos um primeiro curso, nossa primeira turma, e diante dos ajustes e alinhamentos necessários, sabemos que a jornada é longa, mas parafraseando o professor Ismar Soares, educar é fazer “com” e não “para”. Que nessa jornada, o sonho de fazer Educomunicação com os docentes, estudantes e comunidade escolar no estado de Goiás torne-se real a cada dia.

Para uma formação transformadora, cidadã emancipatória precisamos promover desafios no ato de ensinar, na forma de pensar o mundo, e isso se dá por meio do diálogo, da análise crítica e reflexiva compreendendo as relações de ensinar e de aprender através da sabedoria digital.

Referências

BRASIL, Ministério da. Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 07 de dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1ª edição, 2013.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular de Goiás, Etapa Ensino Médio*. Goiânia-GO, 2021. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>, acesso em 07 de julho de 2022.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo. Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações - Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro-RJ, Bertrand Brasil, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Contato – Revista*

Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, Senado Federal, 1999, n^o 2.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, Rido de Janeiro, Vozes, 2012, 2^a edição.

Web rádio universitária: perfil do público consumidor de mídia na UFCG

Geovania Ribeiro Araújo¹

Introdução

Os avanços tecnológicos tiveram um impacto significativo no rádio, TV e Internet ao longo dos anos. Com relação ao rádio, a digitalização permitiu maior qualidade de áudio, bem como o rádio via internet, permitindo o rádio via plataformas digitais, podcasts e o uso da Inteligência Artificial (IA), além do mais, o custo/benefício possibilitou uma maior adesão do formato para as diversas camadas da sociedade.

No caso da televisão, a transição do analógico para a digital proporcionou melhorias na qualidade de som e imagem, além de possibilitar serviços interativos. Além disso, a convergência tecnológica trouxe a integração da TV com a Internet, permitindo o consumo de conteúdo online em televisões inteligentes por meio IA.

¹ Estudante do 6º período diurno do bacharelado Comunicação Social/Educomunicação na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil; pesquisadora em iniciação científica na demanda PIBIC/PIVIC 2022/2023 da PRPP/UFCG; membro, desde 2021.2, do Grupo de Pesquisa sobre o Paradigma Educomunicativo/CNPq. E-mail: geovania.ribeiro@estudante.ufcg.edu.br

Já a internet revolucionou completamente o cenário da comunicação e entretenimento, possibilitando o acesso rápido à rede, acesso às mídias digitais, viabilizando o streaming de vídeos, transmissão de eventos ao vivo e a expansão de serviços de streaming de conteúdo, influenciando a forma como as pessoas interagem com os dispositivos eletrônicos e os meios de comunicação, proporcionando uma experiência personalizada, em que o receptor aceita ou rejeita determinada demanda.

Portanto, os avanços tecnológicos trouxeram diversos benefícios para a sociedade, oportunizando acessibilidade e inclusão. Não é recente que os espaços educativos e as instituições estão cada vez mais utilizando o Rádio para melhorar e ampliar a comunicação no âmbito acadêmico e principalmente, disseminar pautas urgentes e levar entretenimento para seus ouvintes.

A implantação do formato Web Rádio tem sido destaque e um dos principais fatores para a implantação de uma Web Rádio é a inclusão digital e o custo/benefício. Vale ressaltar que o rádio tem potencial de proporcionar novas formas de aprendizagem, desenvolver e estimular o olhar crítico e o protagonismo.

No que tange a educomunicação, que prima por despertar o senso crítico do indivíduo e fundamental no fortalecimento dos ecossistemas comunicativos. De acordo com Schaun (2002), a educomunicação caracteriza-se por reforçar o papel dos meios de comunicação que atuam no âmbito do ensino formal e informal (Diegues, 2010, p.33).

O presente capítulo é resultado de experiências das atividades de ensino desenvolvidas a partir da implementação da Web Rádio UFCG Conecta Play implantada no Grupo de Pesquisa sobre o Paradigma Educomunicativo/CNPq, na Universidade Federal de Campina Grande-PB, Campus Sede. A web rádio está no ar desde 2020, reconhecendo a necessidade de uma consulta pública através de uma pesquisa científica, para a partir da amostragem, alterar e/ou adequar a programação.

Com isso, reflete a importância do rádio não apenas como um meio de comunicação institucional, tornando-se uma oportunidade a mais dos estudantes de graduação do Curso de Comunicação Social/Educomunicação da instituição fazerem parte do processo e da gestão da comunicação.

1. UFCG Conecta Play

O projeto da Web Rádio UFCG Conecta Play foi criado em 2017 por um grupo de estudos, mas viabilizado em 2020, na pandemia de Covid-19. Em 2017, os estudos sinalizaram para a possibilidade de implantação de uma rádio na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Na época, a gestão da UFCG foi consultada para a implantação de uma rádio universitária, sob concessão, em transmissão via frequência modulada (FM), mas por ruídos na comunicação institucional e dentro da viabilidade técnica, mostrava que a implantação de uma web rádio era o caminho por conta do custo/benefício, com isso, a estratégia foi explorar a comunicação via plataformas digitais e iniciar uma cultura de consumo midiático na comunidade acadêmica.

A web rádio está no ar desde 2020, reconhece a necessidade de uma consulta através de uma pesquisa científica, para a partir da amostragem, alterar e/ou adequar a programação. Em nível de iniciação científica com o projeto intitulado “Amostragem acerca do perfil consumidor de mídia da comunidade acadêmica da UFCG: abordagens qualitativas e quali quantitativas na aplicação de questionário *online*”, no qual teve início em setembro de 2022, estendendo-se até agosto de 2023.

2. Contexto de aplicação da pesquisa

Propomos como objetivo geral, estabelecer um princípio de norteamiento de consumo de músicas, notícias e por programação “ao

vivo” ou previamente gravada por meio da amostragem de consumo de mídia rádio dos ouvintes pertencentes ou não da comunidade acadêmica.

Como objetivos específicos que levarão à consecução do objetivo geral, têm-se:

a) Mensurar o perfil consumidor de mídia da UFCG para a alteração da programação;

b) Gerar elementos para futuras alterações e/ou adequações na programação e no formato da web rádio.

Consideramos que o meio rádio é um dos veículos de comunicação mais tradicionais e acessível em uma perspectiva de inclusão tecnológica e custo benefício, o que traz impactos positivos e negativos no perfil do seu público consumidor, contando que a tecnologia tem influência sobre esse *media* no que implicará na aceitação ou rejeição.

3. Metodologia

Em demanda de iniciação científica foi formalizada a intenção de levantar o perfil consumidor de mídia rádio na UFCG. Durante o percurso da pesquisa científica foram encontradas algumas dificuldades, bem como o agravamento da pandemia da Covid-19 no segundo semestre de 2022.

A princípio, ocorreria a realização da aplicação do questionário *online*, para análise do perfil consumidor de mídia rádio tanto no campus sede da UFCG em Campina Grande, quanto nos seis campi distribuídos pelo interior da Paraíba, entretanto, o ruído no diálogo com os campi fora de sede, inviabilizou a aplicação do questionário *online*, com isso, houve o reconhecimento em reconfigurar e adequar a metodologia que havia sido estabelecida para a realização da coleta de dados.

A partir da adequação, considerando o pressuposto de Kunsch (2003), o planejamento estratégico adotado visando ao levantamento quanto às aspirações da audiência por um serviço de web rádio contemplou pensamento de ação sob iniciativa da parte gestora do projeto sem estar distante do perfil cotidiano da instituição, com 7 campi.

Decidiu-se pela realização de consulta pública, que mirou usuários que acessam a UFCG Conecta através das múltiplas plataformas. O formulário com 40 questões foi disponibilizado na plataforma Forms, da Microsoft, no período de 1 a 12 de julho de 2023 (Figura 1), a chamada para respostas foi feita no site oficial da web rádio.

Figura 1:

Arte da chamada para os respondentes da consulta pública



Fonte: UFCG Conecta

Na análise de conteúdo, preliminar, do resultado da consulta pública, seguindo os pressupostos, para tal, de Bardin (1977), a coleta é organizada em três fases, (i) pré-análise: leitura flutuante, escolha dos documentos, preparação do material, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados.

A partir desse parâmetro, uma constituição de dados que advém do formulário online com 40 respostas contabilizadas, formando um conjunto de três perspectivas pré-definidas em eixos.

O primeiro eixo buscou compreender a acepção do respondente quanto ao meio rádio e, em específico, à web rádio UFCG Conecta, e seu perfil de consumidor da mídia rádio, ou seja, tratava-se de docente, discente, servidor administrativo, terceirizado, prestador de serviços ou alguém externo da comunidade acadêmica.

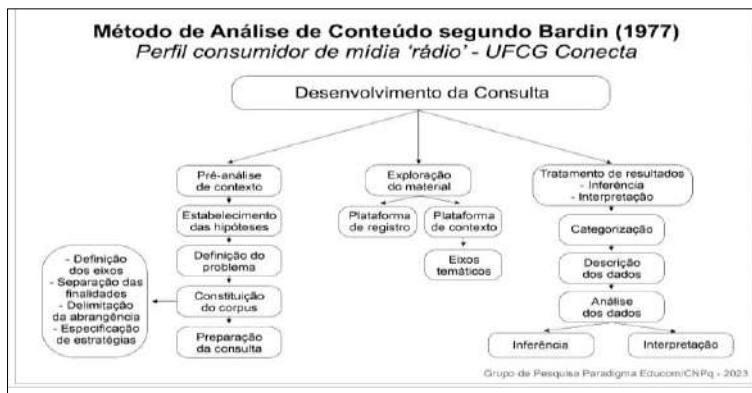
O segundo eixo, mirou analisar cada um dos programas musicais levados ao ar diariamente na web rádio, incluindo perguntas abertas a sugestões para alterações.

Por fim, o terceiro eixo analisou as aspirações dos respondentes quanto à programação de conteúdos informativos, também abrindo campos para sugestões.

Dessa maneira, o desenvolvimento da pesquisa ficou dividido nos seguintes aspectos, conforme Bardin (1977, p. 102):

Figura 2:

Sistematização do desenvolvimento da consulta, por etapas



Fonte: Elaborada pela autora

A análise de conteúdo, com abordagem de natureza qualitativa e quantitativa. Sobre essa perspectiva, Bardin afirma que tal metodologia seja

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos 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 (Bardin, 1977, p. 42).

A aplicação da consulta passou pela fase de pré-análise, quando, a partir do que era levantado em interações da audiência através do site da web rádio e das redes sociais, foram traçadas as hipóteses e definido o problema a ser abordado na investigação, além de ser construído o corpo do formulário online.

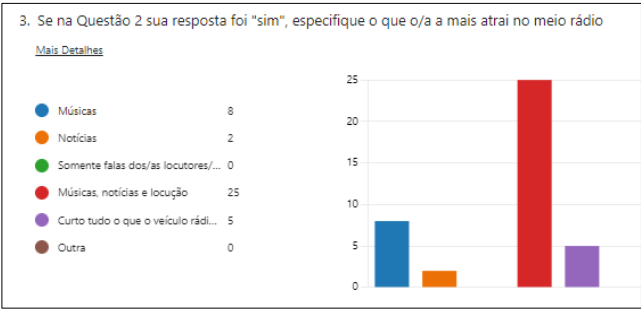
Com o objeto definido passou-se à exploração do material, construindo os eixos temáticos a partir da necessidade (i) presente no planejamento estratégico de funcionamento da web rádio e (ii) de definição do perfil consumidor de mídia prevalente na audiência composta por membros da comunidade acadêmica da UFCG.

4. Principais resultados

No eixo 1, a expectativa da consulta foi contemplada, principalmente por conter parâmetros presentes nos demais outros 2 eixos. Por exemplo, 88% dos respondentes afirmaram ouvir frequentemente rádio e, desses, 25% dizem ser atraídos por músicas, notícias e locução. (Figura 3).

Figura 3:

Nota-se a prevalência de respostas por conteúdos diversos

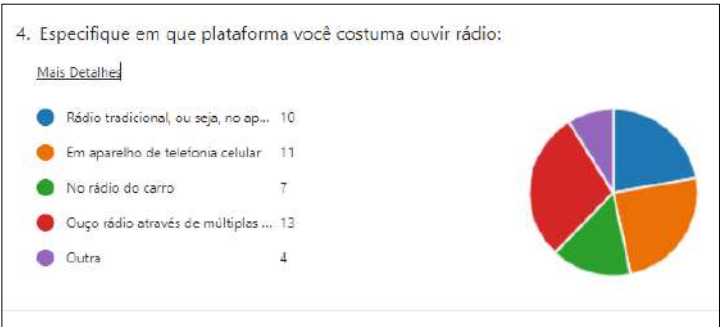


Fonte: Elaborada pela autora

As respostas à questão 4 da consulta também são consideradas relevantes, pois demonstram o quão complexo é afirmar que as plataformas online estejam substituindo efetivamente as plataformas analógicas quando se ouve rádio. A Figura 4 mostra como ficou dividida a resposta dos consultados:

Figura 4:

Os respondentes dividiram-se na forma como ouvem rádio



Fonte: Elaborada pela autora

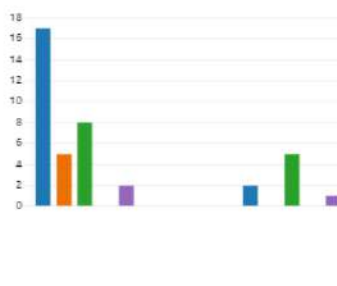
No mesmo eixo, um fator surpreendeu ao grupo de pesquisa, relacionado à prevalência de docentes entre os respondentes, tanto no campus sede quanto nos demais campi. Ao todo, 22% dos respondentes são docentes, ante a 8% de discentes e 5% de servidores administrativos (Figura 5). A expectativa era de número mais expressivo de discentes consultados e, ainda assim, distribuídos por campi fora da sede, o que não se confirmou.

Figura 5:

Houve prevalência de respostas de docentes

11. Defina sua condição na UFCG atualmente.

Mais Detalhes



Fonte: Elaborada pela autora

No eixo 2, relacionado à programação musical, as expectativas traçadas no corpus se confirmaram, em especial no tocante à preferência, ou não, pela prevalência de ritmos musicais da região Nordeste. Adotou-se a estratégia de traçar variáveis múltiplas, em duas questões.

Isso pode ser identificado na amostragem da questão 14 (Figura 6), que pede a definição do ritmo prevalente no programa Forró Nacional, e também na questão 33 (Figura 7), referente ao programa Forró Dominical:

Figura 6:

A maioria dos respondentes manteve preferência por forró de todas as regiões durante a semana



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 7:

No programa aos domingos a preferência da mesma maioria foi por forró nordestino



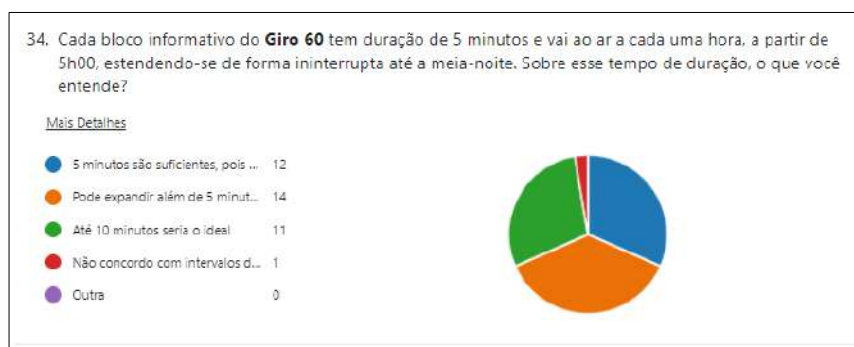
Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, no eixo 3, no âmbito da programação com informações e notícias, em cruzamento de variáveis com a questão 3, houve prevalência

de respostas defendendo que o informativo Giro 60 tenha o tempo total expandido além dos 5 minutos de duração atuais (Figura 8), bem como aprovação à criação de um rádio jornal matinal 10 e a manutenção do spot institucional Conecta Hora e Meia.

Figura 8:

A maioria dos respondentes prefere o informativo com tempo de duração maior



Fonte: Elaborada pela autora

O trabalho apresentou a completude de 2 de 3 etapas de uma consulta pública com o objetivo de nortear a gestão de comunicação da web rádio UFCG Conecta para a adequação da programação.

Preliminarmente, as respostas obtidas contemplaram o corpus da pesquisa, traçado mediante planejamento estratégico que objetiva formar a programação da web rádio para o quarto ano de operação, a ser iniciado em agosto de 2023. Vale ressaltar que, a consulta pública será aberta novamente para futuras alterações e/ou adequações, vislumbrando os próximos anos de programação.

5. Referencial teórico

O rádio é uma das formas mais antigas de mídia de transmissão e comunicação em massa, sua história é uma jornada de inovação, evolução e adaptação, desempenhando um papel significativo na disseminação de informações, entretenimento e cultura ao longo dos anos.

Para tratar da evolução tecnológica do rádio é fundamental apresentar algumas datas e acontecimentos fundamentais para este processo. A tecnologia do rádio começou muito antes de ele ser concebido como meio de comunicação (Lopez, 2009, p.1).

Para compreender brevemente a história do rádio, é importante revisar alguns marcos históricos, desse modo, um importante antecedente tecnológico foi que, "Em 1876, um aparelho que transformava as vibrações da voz humana em som é patenteado, em nome de Alexander Graham Bell" (Ferraretto, 2001 *apud* Lopez, 2009, p.1).

Outro marco importante contribuiu para o surgimento do rádio, paralelo a outros estudos,

Heinrich Hertz, físico alemão que comprovou a existência das ondas eletromagnéticas, posteriormente batizadas de *ondas hertzianas*, Samuel Morse, estadunidense que estudou na Inglaterra e criou o telégrafo, possibilitando comunicação por fios em código que leva seu nome (Morse); e o escocês Graham Bell, que tinha 29 anos e era professor de fisiologia vocal quando inventou o telefone (Meireles, 2020, p.36).

Vale ressaltar que, Heinrich Hertz ratificou a teoria de James Clerk Maxwell,

[...] " a história do rádio poderia começar por volta de 1873, quando o físico inglês [...] James Clerk Maxwell

publicou seus estudos sobre a Teoria das Ondas Eletromagnéticas, originalmente destinado às ondas de luz". A partir daí é que se puxaria o fio do novelo de Teseu para o rádio [...] (Sousa, 2005, p.27 *apud* Meireles, 2020, p. 36).

O rádio surgiu no final do século XIX e foi resultado dos trabalhos de várias pessoas em diferentes países. Guglielmo Marconi, um inventor italiano, é considerado um dos pais do rádio. Conforme Meireles (2020, p. 38): "Sobre os primórdios do que se tornaria radiojornalismo, um experimento de Guglielmo Marconi (inventor italiano a quem se tributa ser um dos pais do rádio), em 1896 na Irlanda, é uma pedra inaugural". Entretanto, antes dessa descoberta,

[...] em 1753 Benjamin Franklin propõe o que depois serviria como princípio para o desenvolvimento do telégrafo e do telefone: a possibilidade de usar a eletricidade para a transmissão de mensagens à distância. A evolução para o telégrafo se dá através dos estudos de Samuel Morse e dos cientistas William Fothergill Cooke e Charles Wheatstone, que utilizaram princípios de eletromagnetismo para a transmissão de informações. (Lopez, 2009, p.1).

A primeira transmissão de rádio pública aconteceu em 1906, quando Reginald Fessenden transmitiu música e uma mensagem falada, foi nessa época que o marco inicial do termo radiodifusão surgiu.

Entretanto, "Lopes (1970) relata que o termo radiodifusão só surgiu por volta de 1919, seu marco inicial é datado na noite de Natal de 1906, em Nova York [...]".

Já em 1906 os cientistas Reginald Fessenden e Ernest Alexanderson fizeram uma experiência na noite de Natal que demonstrou, através da transmissão de sons de violino, um espetáculo de canto e discursos, que o rádio poderia ter uma utilidade além da comunicação ponto-a-ponto (Vampré, 1979 *apud* Lopez, 2009, p. 2).

Vale evidenciar que Landell de Moura desenvolveu experiências de transmissão de sons através das ondas eletromagnéticas entre 1893 e 1894, mas, obteve sua patente somente em 1900 (Lopez, 2009, p. 2).

Nas décadas seguintes, o rádio ganhou popularidade rapidamente e se tornou uma importante fonte de entretenimento e notícias durante as primeiras décadas do século XX. Entretanto, o rádio enfrentou diversos desafios com as mudanças tecnológicas até o surgimento da Televisão e a concorrência que a invenção trouxe. No entanto, manteve sua relevância, adaptando-se às mudanças tecnológicas e às preferências do público.

Historicamente, a radiodifusão foi viabilizada de início apenas com o rádio (radiodifusão sonora) e amplia sua atuação com a televisão (radiodifusão televisiva). Ao longo de décadas o rádio adaptou-se a diversas situações, demandas seja pela concorrência com a TV ou mesmo por ajustes dentro do próprio segmento radiofônico. (Meireles, 2020, p. 38).

Outro marco importante, se refere ao surgimento da Internet e do *streaming*, o rádio também evoluiu para transmissões online e se integrou a dispositivos modernos, garantindo que continue a ser uma parte importante na vida cotidiana de muitas pessoas em todo o mundo.

Hoje, os dois meios experimentam outras tecnologias tanto no que se trata de produção quanto de transmissão, com as alterações de eixo do analógico para o digital, embora as práticas e tecnologia de base analógica ainda permaneçam ativas de alguma forma, convivendo com a popularização da internet e de seus usos. (Meireles, 2020, p. 39).

As mudanças tecnológicas fizeram com que os meios de comunicação existentes, passassem a se adaptar à preferência do público, à concorrência com outros meios de comunicação, com isso, é importante e necessário a expansão de suas formas para o alcance de público, o rádio

emergiu a web rádio, e isso não fez com que o formato tradicional fosse esquecido, conforme a proposta de Fidler,

Ao estudar o sistema de comunicação como um todo, veremos que os novos meios não surgem por geração espontânea, nem de modo independente. Aparecem gradualmente pela metamorfose dos meios antigos. E quando emergem novas formas de meios de comunicação, as antigas geralmente não deixam de existir, mas continuam evoluindo e se adaptando (Fidler, 1998, p. 57 *apud* Ferraretto, 2021, p.7).

A web rádio que é derivada do rádio tradicional oferece várias vantagens em comparação com as tradicionais, oportunizando acessibilidade, baixo custo de entrada e para o próprio funcionamento, acesso global, variedade de conteúdo, menos anúncios, personalização, interatividade e maior liberdade criativa.

Essas vantagens tornam as webs rádios uma alternativa popular às rádios tradicionais, proporcionando aos ouvintes uma experiência de audição mais variada e personalizada, além disso, tem potencial para o ensino e aprendizagem, já que o custo benefício possibilita uma maior adesão das instituições e comunidades para a comunicação comunitária popular.

O princípio de propagação, caracterizado pela ideia de que as formas novas carregam os traços dominantes das que lhe são anteriores, está presente na transposição de conteúdo para a TV – obviamente, acrescido de imagem – e na constante utilização do áudio na internet, tanto em web rádios quanto em podcasts. O de sobrevivência do meio remete para a necessidade de adaptação e evolução: “O rádio tem, assim, procurado se amalgamar à internet e ao celular, mesmo que emissoras mais tradicionais demonstrem dificuldade em reconhecer esta tendência” (Ferraretto; Kischinhevsky, 2010b, p. 175 *apud* Ferraretto, 2021, p. 11).

Um rádio ou uma web rádio universitária é um canal comunicacional institucional valioso, vez que contribui para a comunicação no ambiente acadêmico e auxilia o processo de ensino e aprendizagem caso os estudantes façam parte da gestão e da produção.

As rádios universitárias participam na construção de identidades políticas, sociais e culturais; a sua proximidade às universidades – fontes de conhecimento novo – tornam-nas receptores e difusores da inovação e da tecnologia (Leão, 2007 *apud* Teixeira *et al.*, 2010 Otero; Ramos, 2011, p.97).

Além de manter o ecossistema comunicativo informado, proporciona um entretenimento eclético na programação. Podendo nessa programação, tipo mosaico, ter todo o tipo de gêneros e temas, sempre em função dos três objetivos que Catón (*apud* Sauls, 1998) sublinha para uma rádio universitária: entreter, informar e educar (Otero, Ramos, 2011, p. 96).

Nos pressupostos da educomunicação, que é uma área do conhecimento, com seu conjunto de ações, que prima por manter foco na suficiência da audiência na assimilação de conteúdos circulados em enunciação, respeitando o local de fala e de recepção da audiência.

Mais, a educomunicação pode ser, ainda, definida como, e passamos a citar, “conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem” (Soares, 2002, p.115 *apud* Diegues, 2010, p. 33).

Então, é importante oportunizar que o público alvo de uma web rádio participe e sejam também protagonistas na criação ou adequação de uma

programação, para que tenham a sensação de pertencimento na definição de conteúdo que consomem.

6. Experiências vivenciadas na UFCG Conecta

As instituições de ensino estão cada vez mais utilizando os recursos como rádio e web rádio, com seus produtos midiáticos (*podcast* e *spots*) para informar pautas urgentes e importantes do ambiente acadêmico. Nesse contexto, o projeto auxilia e proporciona novas formas de comunicação com a sociedade, em especial aquelas pertencentes às demandas da comunidade acadêmica compreendida pelos sete campi da universidade.

O facto é que os novos *medias* trouxeram a facilidade de acesso à comunicação, pelo aumento da capacidade de armazenamento de notícias e pela velocidade de processamento das informações em tempo real, promovendo as suas aplicações educacionais dentro e fora da sala de aula [...]. (Teixeira, Silva, 2010, p. 255).

No âmbito prático e teórico para os estudantes, contribui de forma efetiva para a formação e aprendizagem, sendo a web rádio um instrumento complementar e objetiva melhorar a qualidade do aprendizado através de pesquisas realizadas, elaboração de textos e roteiros, além da prática de oratória e gravações, entendemos, que há benefícios não somente para o cumprimento do que é proposto em cada desafio de gravações e produções, mas também para o próprio desempenho na vida profissional, independente da área a ser seguida. Ratificando a afirmação dos autores.

Assim, os meios de comunicação passaram a desempenhar um importante papel na construção do conhecimento, transformando o ato educativo mais dinâmico e atraente (Teixeira, Silva, 2010, p. 255).

As experiências das atividades de ensino desenvolvidas a partir da implementação da Web Rádio UFCG Conecta Play, são de grande relevância para os estudantes do curso de Comunicação Social/Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande, pois representam uma das formas de os discentes se aproximarem da realidade do mundo do trabalho da comunicação.

Com produção centrada no grupo de pesquisa sobre o Paradigma Educomunicativo, o projeto cadastrado como ação de pesquisa junto à Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UFCG, com missão no registro de atividades cotidianas da comunidade acadêmica presente nos campi de Campina Grande, Cajazeiras, Cuité, Patos, Pombal, Sousa e Sumé, visa agregar a comunicação institucional, traduzindo o cotidiano científico para acesso de todos os saberes dentro e fora da academia, e valores que respeitem a formação discente na perspectiva de um ensino superior.

São desenvolvidas ações diversas envolvendo a participação do discente no projeto da Web Rádio UFCG Conecta Play. Inicialmente, o estudante ingressa no projeto na condição de pesquisador observador, testemunhando o que membros do GP Paradigma Educom, na condição de pesquisadores efetivos, desenvolvem.

Cumprida essa fase, que dura um período letivo, o estudante ingressa como pesquisador efetivo, repetindo as ações que foram observados, quais sejam, produção e gravação de podcasts semanais. Uma das características da web rádio, nos dois primeiros anos, é que a produção de conteúdo midiáticos ocorre dentro dos pressupostos educacionais, apesar de não haver um espaço físico para a UFCG Conecta funcionar.

Vale ressaltar que, a web rádio se faz necessária para manter a comunidade acadêmica informada através, por exemplo, dos produtos midiáticos boletim informativo Giro 60 UFCG, indo ao ar a cada uma hora e contendo informações exclusivas do ambiente acadêmico

institucional, e Conecta Hora e Meia, com *spots* institucionais igualmente informativos, levados ao ar a cada hora e meia e com duração de um minuto e meio.

FIGURA 9:

Site da Web Rádio UFCG Conecta Play (2022)



Fonte: Site da Web Rádio UFCG Conecta Play (2022)

Considerações finais

Com base na pesquisa científica realizada sobre o público consumidor de mídia rádio da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com início em junho de 2022, estendendo-se até agosto de 2023, ou seja, está em processo de finalização, podemos concluir que ainda existe uma demanda significativa para a finalização da adequação da programação a partir da amostragem, visto que o previsto para a adequação da programação é para o quarto ano de operação da web rádio.

Apesar do crescimento contínuo de outras formas de mídia, como *streaming* e redes sociais, a pesquisa mostrou que a web rádio que é a

derivação do rádio tradicional é um dos meios de comunicação mais acessível na perspectiva de inclusão digital quanto ao custo benefício, sendo uma opção popular para muitas pessoas, instituições de ensino, comunidades e até empresas.

A pesquisa revelou que a audiência da web rádio é diversificada em termos de interesses por programação, e que desempenha um papel importante na vida cotidiana de muitas pessoas, especialmente ao da comunidade acadêmica da UFCG e estudantes de graduação do Curso de Comunicação Social/Educomunicação no qual fazem parte da gestão e produção dos conteúdos, primando pelos por princípios educ comunicativos da gestão da comunicação.

No entanto, a pesquisa também mostrou desafios quanto à realização de uma pesquisa de natureza quantitativa, visto que os ruídos comunicacionais entre instituição e comitê de ética podem inviabilizar a realização da pesquisa. Entretanto, é importante e necessário reconhecer e adequar ou alterar a metodologia proposta inicialmente para que haja a conclusão da pesquisa científica.

Com base nas descobertas, recomenda-se que as webs rádios busquem estratégias para melhorar o envolvimento da audiência, oferecendo conteúdo relevante e diversificado e principalmente que incluam esse público na construção e/ou adequação da programação, como as estratégias que a UFCG Conecta buscou.

Para a mídia rádio, especialmente no contexto de uma sociedade cada vez mais digitalizada, a competição com outras formas de entretenimento e informação exige que esse *media* continue em processo de adaptação e inovação para atender às expectativas da audiência, já que a integração de plataformas digitais e interatividade pode ser uma abordagem promissora para atrair e reter ouvintes.

Além disso, a pesquisa ressalta a importância contínua do rádio e web rádio como meio de comunicação, mas também aponta para a

necessidade de adaptação e inovação para atender às demandas do público moderno.

Em suma, a pesquisa mostrou que uma programação diversificada e a capacidade de alcançar áreas remotas ou com acesso limitado à internet também contribuem para sua relevância contínua.

Referências

BAUER, Martin W. Análise de ruído e música como dados sociais. In BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ Editora Vozes, 2015.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009. KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2015.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

ARRUDA, José Cacildo Araújo de; BEZERRA, Emy Porto; FERREIRA, Luiza Hipólito; MARTINELLI, Carlos Henrique Delgado; MESSIAS, Cláudio. *Web rádio como canal de comunicação institucional na pandemia: uma experiência no âmbito de uma comunidade acadêmica*. 45º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 2022, João Pessoa. *Anais*. São Paulo: Intercom, 2021. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2022>. Acesso em: 10 de outubro de 2022, às 11h28

NUNES, Pedro (Org.). *Mídias digitais & interatividade*. João Pessoa: Editora UFPB, 2009. TAVARES, Olga. Tecnologia e mídia radiofônica: mudança de paradigma à vista. In: PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In Vários autores. A

pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora UFRJ, 2008.

TORRES, Carla Simone Doyle. *RÁDIO WEB UFN: práticas e perspectivas de uma web rádio universitária*. João Pessoa: Revista Latino-americana de Jornalismo. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=web+radio+universit%C3%A1ria&oq=#d=gs_qabs&t=1671388295512&u=%23p%3DI1yoWX535wsJ. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça; SILVA, Bento Duarte Da. *RÁDIO WEB & PODCAST: CONCEITOS E APLICAÇÕES NO CIBERESPAÇO EDUCATIVO*. Madrid: REVISTA DE COMUNICACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13649>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

DIEGUES, Vitor Manuel Santos. *Educomunicação: produção e utilização de Podcasts na dinamização de uma WebRádio*. Universidade do Minho Instituto de Educação. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/13667> Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

OTERO, Teresa Piñeiro; RAMOS, Fernando. *Potencialidades de uma web-rádio universitária: um estudo exploratório das percepções e preferências dos estudantes*. Comunicação e Sociedade. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/article/view/1573> Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

LOPEZ, Debora Cristina. *Marcos tecnológicos do radiojornalismo no Brasil: uma revisão histórica*. VII Encontro Nacional de História da Mídia. Disponível em: https://www.academia.edu/download/30837631/Marcos_tecnologicos_do_radiojornalismo_no_Brasil.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2023.

FERRARETTO, Luiz Artur. *Conceitos de rádio: múltiplos olhares resignificando e atualizando definições*. Radiofonias – Revista de

Estudos em Mídia Sonora, Mariana-MG, v. 12, n. 02, p. 10-29, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/radiofonias/article/view/5020>. Acesso em 15 de julho de 2023.

MEIRELES, Norma. *Radialismo no Brasil: Profissão, Currículo e Projeto Pedagógico*. 1.ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020.

Gestão de projetos educomunicativos: uma proposta de processos

João Ricardo Cararo Lazaro¹

Introdução

A criação e manutenção de espaços colaborativos de comunicação e educação, através do compartilhamento e da construção de conhecimentos de forma colaborativa são uma possibilidade para apoiar e integrar a sociedade civil organizada (comunidade científica, comunidades tradicionais, setor produtivo).

Por formas de organização, entendem-se aqui: redes de conhecimento, comunidades de aprendizado, associações de moradores, profissionais ou estudantes, organizações de cunho socioambiental, entre outras que, por exemplo, buscam desenvolver práticas sociais e tecnológicas pelos direitos humanos e os direitos da terra.

Considero a educomunicação como uma forma atualizada e inovadora de pensar as ações e as relações, como defende Soares (2012, n.p., grifo nosso) ao afirmar que a educomunicação é “essencialmente práxis social,

¹ João Lazaro - Artista Educomunicador, Realizador Audiovisual. Mestre em Educação e Bacharel em Artes Visuais pela Udesc. Associado da COMUNAVE e da ABPEducom. Planeja e executa filmes, vídeos, vídeos, vídeos e ministra oficinas de audiovisual desde 2015, em projetos fundamentados no campo da Educomunicação. Contato: joaorlazaro@gmail.com

originando um paradigma orientador da **gestão de ações em sociedade**". Nessa linha, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) passou a descrever este novo campo de intervenção social, após o transcorrer de pesquisas iniciadas na década de 90, como:

o **conjunto de 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 coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem (Soares, 2002, p. 24, grifo nosso).

Destaco aqui o conceito de “gestão de ações em sociedade” para dar relevância à previsibilidade de uma “**gestão da educomunicação**”. Na verdade, esta definição conceitual permite apontar para a perspectiva da gestão de um “conjunto de ações”, com o objetivo definido de dar forma e força a ecossistemas de comunicação e colher coletivamente os ganhos desse processo.

Para iniciar a discussão sobre estratégias, considero também a educomunicação como,

uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma **decisão estratégica** de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (Soares, 2012, n.p., grifo nosso).

Uma “decisão estratégica” pode indicar uma “estratégia de educomunicação”, apontando para elementos presentes em processos que envolvem uma “gestão da educomunicação”.

Toda uma gama de aspectos deve ser analisada, compreendida e considerada, conforme organiza Sartori (2021), ao construir uma “estratégia de educomunicação” a ser realizada em um determinado ecossistema comunicativo, potencialmente qualificando-o para aproximar-se do ideal de relações da educomunicação. Quando temos um ecossistema comunicativo qualificado, na perspectiva da educomunicação, ou seja, “quando a concepção de aprendizagem e a de comunicação se dão pela ideia da dialogicidade e da ação em rede, temos um ecossistema educomunicativo” (Sartori, 2021, p. 74).

Considerarei a educomunicação como um ideal de relações a ser alcançado, um alvo central, que motiva certas formas de pensar, planejar e fazer e que considera a existência de ecossistemas educomunicativos complexos.

Ao partirmos da aproximação do objetivo geral da educomunicação com a criação e desenvolvimento de ecossistemas educomunicativos, a partir de decisões estratégicas, surge a necessidade de se prever processos de organização, aqui entendidos como “gestão”.

Figura 1:

Proposta para áreas de intervenção da Educomunicação 2019



Fonte: (Martini, 2019, p. 174)

Martini (2019) aprofunda a discussão sobre uma “Gestão da Comunicação” e, na proposta de taxonomia epistemológica apresentada em sua tese de doutorado (Figura 1), onde trata de uma “Gestão da Educomunicação” como seguimento e atualização da anteriormente proposta “gestão da comunicação”, considerando a emergência do aspecto “educomunicativo” (Martini, 2020).

Martini (2019) justifica a adoção do termo para “convidar” a área da Educação a se aliar definitivamente ao mesmo esforço prático”, integrando as formas de olhar, tanto pela comunicação quanto pela educação, obtendo-se, assim, um “terceiro viés, mais amplo e em perspectiva mais holográfica dos fenômenos” (p. 193), além de apontar para o fato de que, na literatura, o emprego de “ecossistema educomunicativo” está recorrente, em substituição à expressão “ecossistema comunicativo” (p. 194), como também é evidenciado no trabalho de Sartori (2021). Assim, também afirma que uma Gestão da Educomunicação:

indica la necesidad de pensar la gestión de la comunicación en los espacios educativos, bien como de hacer la gestión intencional de la educación en los espacios comunicativos. La gestión planea la conexión entre el pensamiento epistemológico y la acción pedagógica de forma ecosistémica. Esa vía posibilita considerar las condiciones socioambientales a partir de las cuales serán definidas las mejores acciones para la creación y gestión de ecosistemas educomunicativos. Identificamos referências a la <<gestión educomunicativa>> y a los <<ecosistemas educomunicativos>>, en sustitución al ecosistema comunicativo² (Martini, 2020, p.681).

²Tradução Livre: “indica a necessidade de se pensar a gestão da comunicação nos espaços educacionais, bem como fazer a gestão intencional da educação nos espaços comunicacionais. A gestão planeja a conexão entre o pensamento epistemológico e a ação pedagógica de uma forma ecossistêmica. Esse caminho permite considerar as condições socioambientais a partir das quais serão definidas as melhores ações para a criação e

Essa definição, traz elementos como (a) a intencionalidade na gestão da educação em espaços comunicativos, (b) a conexão do pensamento epistemológico e a ação pedagógica e (c) o embasamento das decisões de gestão em avaliações de condições socioambientais, estando tudo isso alinhado com o objetivo principal de se criar as melhores ações possíveis para a consolidação dos “ecossistemas educacionais”.

Além disso, Martini (2019, p.195) também coloca a figura do educador, na perspectiva da gestão da educação, como “gestor dos fluxos de informação (energia mental informada)” e alguém que busca “o desenho de interconexões capazes de facilitar as relações internas e externas aos ecossistemas educacionais, enquanto comunidades de prática”.

Dessa forma, o educador organiza as ideias, os valores, as relações, a disponibilidade de materiais e de recursos, formulando políticas específicas para potencializar a interlocução e o diálogo (Martini, 2019), tendo em vista propiciar aos projetos e ambientes em desenvolvimento o tempo de florescer, adquirir consistência e produzir efeitos sociais e educacionais benéficos e prolongados (Soares, 2012).

1. Processos de Gestão da Educação

O presente trabalho é um aprofundamento dos estudos da “Gestão da Educação” (Martini, 2019) e propõem um conjunto de processos que pretende contemplar a complexidade que os projetos educacionais apresentam. Tais processos foram concebidos na escrita da dissertação de mestrado do autor, intitulada “A Gestão da

gestão de ecossistemas educacionais. Identificamos referências a <<gestão da educação>> e <<ecossistemas educacionais>>, em substituição ao ecossistema comunicativo”.

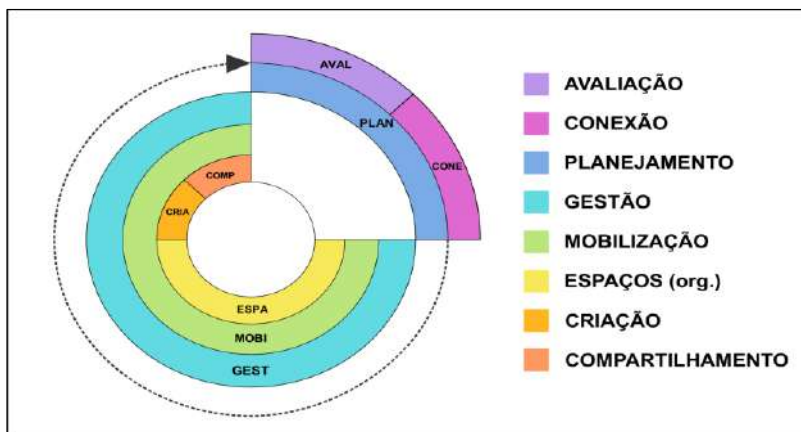
Educomunicação no Programa Horizonte Oceânico Brasileiro” (Lazaro, 2021).

Os processos delimitados são caracterizados por um alinhamento com conceitos existentes propostos para o campo da educomunicação e são eles: Avaliação (1), Planejamento (2), Conexão (3), Gestão (4), Mobilização (5), Organização de Espaços (6), Criação (7) e Compartilhamento (8).

Para facilitar a organização, e assim a compreensão das ideias aqui apresentadas, usarei um diagrama de formato circular, que representa o aspecto cíclico dos projetos, fazendo analogia a um relógio analógico. Para a analogia funcionar como prevejo, devem ser consideradas as concomitâncias dos processos, suas proximidades e sequências, não devendo ser considerada, contudo, a escala dos segmentos circulares como a duração e a importância de cada processo.

Figura 2:

Diagrama dos Processos de Gestão da Educomunicação



Fonte: Elaborado pelo Autor

1.1 Avaliação

A Avaliação (1) é um levantamento sobre todos os fatores que possam influenciar a realização do projeto, sejam eles positivos, negativos, internos, externos, presentes ou potenciais (TESO, 2016). Trata-se de uma análise do contexto, da conjuntura, da realidade onde se atua, dos resultados obtidos com ações anteriores, considerando condições socioambientais (Martini, 2019) e características do ecossistema educ comunicativo (Sartori, 2021).

Aspectos de relevância para a avaliação são as características que apontam para a viabilidade da construção de espaços democráticos no âmbito do projeto, como descritos por Peruzzo (2017). Também podem ser consideradas como relevantes as características propostas por Caprino e Martínez-Cerdá (2016), que apresentam dimensões de análise relacionadas ao acesso à comunicação, à compreensão das linguagens e suas formas de construção, bem como à apropriação dos processos por parte das pessoas que serão impactadas pelas ações, tentando compreender suas motivações, necessidades e objetivos de vida.

Trata-se, na verdade, de um processo essencial tanto ao início quanto ao final de qualquer projeto e que também deve ser executado continuamente, para evidenciar os acertos e, principalmente, os erros nos projetos em seu decorrer.

1.2 Planejamento

O Planejamento (2) representa a criação de um ponto de partida, o primeiro passo. É caracterizado pela concepção e adaptação de estratégias para alcançar os objetivos do projeto, considerando o que foi construído no processo de Avaliação. O planejar deve incluir e integrar as pessoas implicadas nas ações, inclusive oportunizando às pessoas que irão executá-lo, que compreendam o Planejamento a partir de seus conhecimentos, aptidões e interesses.

O resultado deste processo deve responder a uma série de perguntas, por exemplo: “Onde queremos chegar?”; “Quais são as ações do projeto?”; e “Como serão executadas as ações”, entre outras, como descritas por Lazaro (2021, p.73). Aqui expando os interesses e escopo do Planejamento para muito mais perguntas, interessado no estabelecimento de alinhamentos relacionados aos objetivos e também às formas de tomada de decisão. De forma paralela ao projeto, documentos auxiliares podem colaborar com a eficácia do Planejamento, como um cronograma, ou o diagrama de Gantt.

O formato final do Planejamento pode ser variado, mas deve contemplar aspectos centrais de tomada de decisão de forma objetiva e documentada. Um exemplo de resultado de um processo de Planejamento é o Plano Conjunto de Ação Educomunicativa (PCA), apresentado pelos(as) cursistas do projeto Educom.Saúde-SP (Soares; Viana; Ferreira, 2021). É importante que o planejamento possa ser revisitado e editado, baseando-se no processo de avaliação contínua do projeto, realizado enquanto o mesmo vai sendo executado.

1.3 Conexão

A Conexão (3), como processo, busca construir e verificar a coerência interna do projeto, na certificação de que estão conectadas e conversando entre si: a teoria com a prática; as necessidades com os objetivos; as ideias na cabeça, com o planejamento no papel; os recursos com as demandas; os conhecimentos com as metodologias propostas.

Muitas pessoas que atuam em projetos educacionais podem ser consideradas como “conectoras”, tendo como meta manter, permanentemente, a coerência de seus projetos e ações, de forma instintiva, espontânea ou subjetiva.

O perfil da pessoa “educadora conectora” está relacionado a uma sensibilidade cultural atenta aos problemas de relevância,

conhecimentos específicos sobre diversas áreas de conhecimento que abordam a mudança social, experiência com metodologias de projetos que exigem uma flexibilidade e que privilegiam a participação (Soares, 2009). Uma congregação de aptidões comunicativas e educativas pode culminar em um rico conjunto de aptidões e ferramentas para um profissional que atue na área da educomunicação.

Os frutos do processo de Avaliação devem estar evidenciados nos “comos” e “porquês” do resultado do processo de Planejamento e, em uma via de mão dupla, as ações previstas pelo projeto devem ser possíveis de serem avaliadas, podendo assim evidenciar a presença da Conexão com a educomunicação. A solubilidade dentro de outros processos pode tornar a Conexão pouco visível a olho nu, mas trata-se de um (meta) processo essencial.

Devem ser consideradas as Conexões sociais e políticas, muitas vezes necessárias à catalisação dos projetos através de parcerias com instituições e organizações que contribuam com o corpo do projeto, seja com conhecimento, mão de obra especializada, oportunizando, a possibilidade de articulações com iniciativas do mesmo gênero, promovidas por outras instituições e organizações.

Por exemplo, Quiroz (2017) recomenda gerar estratégias educacionais, para projetos socioambientais, a partir de instituições articuladoras, considerando os atores executores de uma estratégia: (I) um agente educativo e/ou uma instituição de ensino, pesquisa e extensão; (II) uma entidade de autoridade ambiental — o equivalente a um órgão de estado; e (III) a liderança dos membros das redes, comunidades, organizações sociais, escolas envolvidas.

Os três primeiros processos (Avaliação, Planejamento e Conexão) se relacionam bastante, são complementares entre si e não cessam com o início das ações do projeto. Na verdade, eles devem permanecer ativos para uma avaliação continuada, que verifique a coerência e a efetividade das ações, inclusive permitindo novos planejamentos.

1.4 Gestão

A Gestão (4), como um dos processos dentro do conjunto aqui apresentado, trabalha com questões relacionadas aos recursos necessários à execução, aos espaços, às aptidões das pessoas envolvidas, aos equipamentos e materiais indispensáveis à atividade, exigindo que o gestor ou a gestora tenha em mente informações e conhecimentos qualificados para garantir a eficiência das ações planejadas.

Um profissional da educomunicação, ao gerir um projeto, deve ter algumas aptidões específicas e estar preparado para defrontar-se com situações que demandem habilidades de liderança, tomada de decisão, controle, comunicação e mediação de espaços, sabendo produzir a documentação necessária aos relatórios do trabalho em andamento.

O(a) gestor(a) de projetos educ comunicativos deve adotar em suas ações “valores educativos”, tais como: o estímulo ao trabalho em equipe; o entendimento de que os erros podem converter-se em oportunidades de melhoria; a perspectiva de que toda ação educ comunicativa visa trabalhar para a transformação social (Soares, 2009).

Também deve estar preparado(a) para lidar com imprevistos e conflitos, resolvendo problemas com agilidade e de maneira conciliadora. Estas características do profissional de gestão definirão o grau de alinhamento da administração do projeto com os ideais da própria prática educ comunicativa.

As ações executadas no âmbito da gestão do projeto definem a forma de fazer, e a sua capacidade de alcançar os objetivos almejados, estabelecidos durante o Planejamento. A forma de fazer do projeto influenciará a Mobilização das pessoas envolvidas, o seu nível de participação, e a quantidade e a qualidade dos Espaços organizados para a realização das ações previstas no projeto.

1.5 Mobilização

A Mobilização (5), como processo, parte de uma proposta que se encontra na base dos objetivos do(a) educador(a), qual seja o de: “mobilizar a energia conectiva/conativa de uma identidade comum que fortaleça as dimensões sociais e, [para que] desta forma, consolide a cidadania de forma equilibrada, ratificando as lutas pelos direitos civis, políticos e sociais em âmbito local e global (Martini, 2019, p.195)”.

Num nível de maior escala, a **Mobilização** trata dos esforços de articulação dos grupos humanos para garantir — mediante uma gestão participativa e dialógica dos processos comunicativos nos espaços educativos — o envolvimento das pessoas na defesa dos Direitos Humanos e Direitos da Terra, dentre outros direitos decorrentes (Soares, 2009).

À medida que tratamos de projetos votados a uma realidade tangível, a mobilização educacional é caracterizada pelos incentivos, estímulos, instigações e/ou sensibilizações que o(a) educador(a) administra e/ou provoca intencionalmente nas pessoas envolvidas nos projetos, com o objetivo de incentivar a participação nas ações planejadas.

Em um nível de menor escala, a Mobilização parte de uma sincronia entre os objetivos das pessoas envolvidas nos processos de formação e as metas propostas pela Educação, o que pode ser promovido a partir dos processos de Avaliação, Planejamento e Conexão, em intensa interdependência. A Mobilização converte-se, assim, em processo de relacionamentos e de descobertas.

Na verdade, a participação ativa das pessoas em projetos é consequência de um conjunto de fatores complexos e subjetivos, tais como:

- (I) O grau de participação das pessoas no Planejamento, direcionando a objetivos e a necessidades relevantes para a comunidade que recebe o projeto;
- (II) A possibilidade aberta para que os membros das equipes envolvidas possam decidir e influenciar a execução do projeto (Gestão), sendo protagonistas no processo em que estão envolvidos;
- (III) A natureza do interesse dos participantes, relacionado a um possível recebimento de contrapartida, como (a) uma contratação com remuneração, ou (b) o resultado positivo do projeto para uma comunidade de pertencimento;
- (IV) O impacto da influência de pessoas de grande importância e autoridade; ou
- (V) A conexão fraterna, física ou emocional com a causa, ou temática do projeto.

Estes fatores podem fazer a diferença na mobilização das pessoas envolvidas, de forma cumulativa. Como já indicado, a Mobilização, como processo, busca identificar e operacionalizar os fatores existentes ou a serem criados que possam exercer influência positiva na participação dos sujeitos envolvidos, de forma ativa e espontânea, exigindo, em consequência, menor energia por parte dos profissionais coordenadores dos projetos.

1.6 Organização de Espaços

Ao considerar que o alinhamento com a educomunicação em projetos não emerge espontaneamente em um determinado ambiente e precisa ser construída intencionalmente (Soares, 2012), surge a necessidade da organização de Espaços (6), que devem ser construídos de forma proposital, levando ativamente em consideração seus objetivos, o nível

de abertura ao público, a presença física ou virtual (síncrona ou assíncrona) dos participantes, a formalidade, linearidade, duração, efemeridade das etapas a serem cumpridas, bem como as relações de poder nestes espaços. As variáveis propostas para a caracterização dos espaços estão disponíveis no quadro abaixo (Figura 3).

Figura 3:

Quadro sobre Aspectos de Espaços

ASPECTOS DE ESPAÇOS	CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS		
Por que o espaço existe? Qual o seu objetivo ?	Ação	Acolhimento	Diálogo
	Deliberação	Conhecimento	Publicação
Qual o nível de abertura do espaço? Para quem?	Fechado	Aberto	-
Como é a presença das pessoas no espaço? Onde ele existe?	Presencial	Virtual	Híbrido
Como é a simultaneidade das pessoas no espaço?	Síncrono	Assíncrono	-
Como é o caráter ou forma de comunicação no espaço?	Formal	Informal	-
Como é a linearidade da comunicação no espaço?	Linear	Multi-linear	Fragmentada
Como são as relações de poder no espaço?	Vertical	Horizontal	-
Quando estes espaços estão ativos ou são ativados?	Contínuo	Ordinário	Extraordinário
Por quanto tempo este espaço existe? Qual sua duração ?	Determinada	Permanente	Indeterminada
Por quanto tempo o espaço está acessível ou disponível ?	Efêmera	Duradoura	-

Fonte: Elaborado pelo Autor, baseado em Lazaro (2021)

Alguns espaços físicos são essenciais, como os locais oficiais de coordenação e de assessoria de comunicação. Já as ações de comunicações com os públicos atendidos terão suas especificidades, na dependência das possibilidades oferecidas, articulando-se

intercomunicações presenciais e virtuais, algumas exclusivas com a equipe gestora e outras envolvendo os grupos participantes.

O sentido de “espaço” deve estender-se aos âmbitos que assegurem aos beneficiados pela ação o sentimento de pertencimento, próprio de uma relação de “poder horizontal”.

Cabe ao(a) educador(a) gestor(a), observar as características e necessidades do projeto e, em diálogo com as pessoas envolvidas, decidir como serão caracterizados tanto os espaços físicos quanto os virtuais. Frente aos desafios, uma adaptação à realidade do dia-a-dia se fará necessária, levando a ampliar os “espaços” de interlocução, no âmbito do projeto.

1.7 Criação e Compartilhamento

Os processos de Criação (7) e Compartilhamento (8) se dão pela Organização de Espaços para estes fins, e estão ligados à mudança de posição das pessoas de meros receptores de bens culturais e comunicacionais para a posição de produtores, especialmente por meio de ações de valorização de sua identidade social e cultural (Sartori, Martini, 2008), tornando estes processos de grande relevância para o impacto dos conceitos de educação nos projetos geridos.

Estes processos estão relacionados ao incentivo à síntese dos conhecimentos, sentimentos, visões de mundo e percepções da realidade observados durante o desenvolvimento dos projetos, através da autoexpressão por meio das linguagens artísticas e midiáticas, como vídeos, programas de rádio, jornais, dentre outros. Isso é possibilitado por abordagens que promovam conhecimentos sobre recursos, formas de comunicação e linguagens através de ações na área de intervenção educacional identificada como Mediação Tecnológica na Aprendizagem (Figura 1), evidenciando a Conexão entre áreas de

intervenção a serem consideradas pela Gestão da Educomunicação, inclusive ao considerar que:

as NTIC [Novas Tecnologias de Informação e Comunicação] não são ferramentas neutras, elas devem estar integradas em **uma política que preveja sua aplicação** para suprir as necessidades de educação e comunicação do ambiente associativo (Martini, 2009, n.p., grifo nosso).

A forma de produção dessas obras depende de decisões relacionadas às tecnologias disponíveis, ou que tenham um uso almejado. Deve, por outro lado, ser baseada no entendimento das suas possibilidades, aplicações e consequências, criando uma demanda por um processo de aprendizagem contínua, inclusive para os próprios educadores.

Para exemplificar: um espaço de criação pode ter o objetivo de realizar oficinas de produção audiovisual presenciais e síncronas, abertas para uma determinada comunidade, com um caráter informal, linear, com uma periodicidade estabelecida e com uma duração determinada, com um caráter informal e efêmero, com a meta de produzir uma reportagem de curta duração sobre um assunto relevante a essa comunidade.

Ao final de todo processo de Criação, deve existir um processo de Compartilhamento, que visibiliza o trabalho das redes e pessoas envolvidas nos projetos, e que dá uma pós-vida ao que foi vivenciado pelas pessoas na execução da criação, servindo para seguir pautando as questões relevantes para as comunidades atendidas. Um exemplo de um espaço de Compartilhamento, dando a continuação ao exemplo acima, pode ser a organização de uma página em uma rede social relevante para a comunidade, um espaço virtual de publicação, aberto para a comunidade, assíncrono, informal, linear, com a gestão sendo realizada pela própria comunidade de forma horizontal de maneira permanente e duradoura.

Os espaços de Criação e Compartilhamento devem ter alta relevância no processo de planejamento, pois poderão ser potencialmente os eixos de ação tangíveis para a aplicação da educomunicação nas comunidades e grupos atendidos pelas ações, dando visão e visibilidade para as expressões locais.

Ao chegar no processo de Compartilhamento um projeto deve ser dado como encerrado, ensejando o início a uma Avaliação destinada a observar a eficiência e a eficácia dos processos realizados e o potencial de continuidade espontânea das ações. Eventualmente, os resultados alcançados podem apontar na direção de um novo Planejamento, que terá em conta os erros e acertos observados, redirecionando, em consequência, os esforços da prática educ comunicativa em questão.

Os processos apresentados estão ligados à intencionalidade necessária a projetos educ comunicativos. Eles são divididos em blocos para serem explanados e detalhados de maneira isolada, mas são interdependentes entre si, devendo ser considerados de forma holística pelas gestoras e gestores da educomunicação.

2. Implementando a Gestão da Educomunicação

A implementação eficaz da gestão da educomunicação requer, portanto, uma abordagem holística e estrategicamente direcionada, enriquecida pela integração de abordagens colaborativas e participativas. A jornada começa com um prognóstico abrangente e sensível, que vai além da identificação de fatores internos e externos, adentrando nas complexidades das comunidades e suas relações com as questões sociais e ambientais. Essa observação criteriosa permite mapear as necessidades, aspirações e desafios das partes interessadas, criando uma base sólida para a formulação de um Planejamento aberto e flexível que se alinhe harmoniosamente com os objetivos maiores a serem alcançados.

A Conexão é a espinha dorsal que sustenta a implementação bem-sucedida da gestão da educomunicação. A construção de parcerias colaborativas e a promoção do diálogo ativo com as comunidades envolvidas são elementos-chave para fomentar a construção colaborativa e o engajamento genuíno. Através dessa colaboração, a gestão da educomunicação se torna uma ponte entre a teoria e a prática, traduzindo princípios abstratos em ações tangíveis e significativas.

A Mobilização, por sua vez, assume um papel catalisador na transformação social. Ao capacitar as partes interessadas a se tornarem agentes de mudança, a gestão da educomunicação facilita a amplificação de vozes, a conscientização e o envolvimento ativo. A mobilização eficaz requer estratégias que estimulem a participação ativa e a identificação com a causa, conectando os valores individuais e coletivos aos objetivos mais amplos da prática educacional.

A Organização de Espaços é essencial para criar ambientes inclusivos e de troca de conhecimentos. A gestão da educomunicação deve garantir a criação de espaços que promovam a diversidade de perspectivas, o respeito mútuo e o diálogo intercultural. Esses espaços não apenas facilitam a disseminação de informações, mas também estimulam a criação conjunta de soluções, fortalecendo o compromisso das partes interessadas com os valores e objetivos conectados às práticas.

A Criação e o Compartilhamento desempenham um papel crucial na promoção da autoexpressão e na divulgação das realizações dos projetos, canalizando a criatividade inerente a todo ser humano (Ostrower, 1983). Ao proporcionar espaços para a expressão artística e midiática, a gestão da educomunicação incentiva a inovação, a criatividade e a disseminação de narrativas poderosas. Esses processos tangibilizam os resultados das práticas, inspirando outros e amplificando o impacto das ações em prol das mudanças sociais e ambientais.

Em síntese, a implementação da gestão da educomunicação em projetos voltados para mudanças sociais demanda uma abordagem

abrangente, conectiva e participativa. Ao fundir os elementos de Avaliação, Planejamento, Conexão, Mobilização, Organização de Espaços, Criação e Compartilhamento, os projetos se tornam veículos poderosos para a promoção dos valores de justiça social, ambiental e participação cidadã.

Referências

CAPRINO, Monica Pegurer; MARTINEZ-CERDA, Juan-Francisco. Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. *Comunicar*, v. 24, n. 49, 2016.

LAZARO, João Ricardo Cararo. *A Gestão da Educomunicação no Programa Horizonte Oceânico Brasileiro*. 2021. 539 f. - Curso de Mestrado em Educação, Udesc, Florianópolis, 2021. Disponível em <<https://bit.ly/dissertacaojoaorlazaroz>>

MARTINI, Rafael Gué. Educomunicação e comunicação em ambiente associativo: a socialização da voz nos espaços virtuais. *Revista Udesc Virtu@l*, v. 2, n. 1, 2009.

MARTINI, Rafael Gué, *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. 750 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, 2019.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 196 p.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, v. 24, n. 1, 2017.

SARTORI, Ademilde.; MARTINI, Rafael Gué. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação nas práticas sociais e na educação a distância. In: *INTERCOM - XXXI CONGRESSO*

BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2008, Natal, RN. 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/r3-2148-1.pdf>>. Acesso em: 18/08/2021.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistema educutivo: comunicação e aprendizagem em rede. *Revista Linhas*, v. 22, n. 48, p. 62-79, 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*. Nómadas, Bogotá, n. 30, p. 194-207, Apr 2009. ISSN 0121-7550. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060015>>

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação [livro eletrônico]: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2012. 124 p. Ebook Kindle, Publicação não-paginada.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; FERREIRA, Irma Teresinha Rodrigues Neves. *Educomunicação nas políticas públicas de saúde no estado de São Paulo: projeto educucom.saúde-sp em tempos de covid-19*. *Boletim Epidemiológico Paulista*, São Paulo, v. 18, p. 22-31, abr. 2021. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003044558.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

TESO, Pablo del. *Desenvolvimento de projetos audiovisuais: pela metodologia dpa*. Ilhéus, Ba: Editus, 2016. 334 p. Tradução Cristina Cardoso, Raquel Ortega.

Educom.Saúde planetária sob a luz da Educomunicação socioambiental

Joelita Palmeira Rocha ¹; Donovan Humphrey de Nardo Baptista Condessa Franco²; Vanessa de Araujo Goes ³; Anni Lei⁴; Walkyria Biondi Lopes de Magalhães⁵; Manuella Fantauzzi Franco⁶

Introdução

O desafio de promover integração e mobilização em prol da Saúde Humana e do Meio Ambiente trouxe um novo objetivo para as práticas de Educomunicação Socioambiental na cidade de Lins-SP.

¹ Pós Graduada em Gestão de Política de Assistência Social do Centro Universitário de Lins,SP; Coordenadora do núcleo regional Lins ABPEducom; Embaixadora Brasileira de Saúde Planetária; Membro do Clube Sudeste e Lins de Saúde Planetária. Res. Lins, SP. E-mail: joelitarochap@gmail.com

² Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências (IB) da Universidade de São Paulo (USP); Mentor Jr. (Membro da Coordenação) dos Embaixadores Brasileiros de Saúde Planetária; Membro do Clube Brasileiro e Sudeste de Saúde Planetária. Res. São Paulo, SP. E-mail: donovanfranco@ib.usp.br

³ Doutoranda em Ciência de Alimentos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Embaixadora de Saúde Planetária do Campus PHA/Harvard e Mentora Jr dos Embaixadores Brasileiros de Saúde Planetária. Membro do Clube Sudeste de Saúde Planetária. Res. Rio de Janeiro, RJ. E-mail: vgnutricao@gmail.com

⁴ Graduada de Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo, (UNIFESP); Membro do Clube Sudeste de Saúde Planetária. Res. São Paulo, SP. E-mail: lei@unifesp.br

⁵ Graduada de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Maranhão; Membro do Clube Brasileiro e Nordeste de Saúde Planetária. Res. São Luis, Maranhão. E-mail: walkyria.uni@gmail.com

⁶ Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade São Paulo (USP); Membro do Clube Sudeste de Saúde Planetária. Res. São Paulo, SP. E-mail: manuellafranco@usp.br/manuella.fantauzzi@gmail.com

Trata-se do projeto Educom.Saúde Planetária, uma iniciativa do Núcleo Regional Lins, da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), de Embaixadores do programa de Embaixadores da Saúde Planetária (PESP) do IEA-USP e dos Clubes Brasileiros de Saúde Planetária (CBSP). O projeto tem como objetivo incentivar e contribuir com 3 grupos sociais da cidade de Lins, na produção de 3 jornais, 1 revista no formato fanzine (impressa e digital) e 1 vídeo interativo.

Os grupos sociais estão localizados na região Centro-Oeste do Estado de São Paulo e são compostos de 10 famílias que cultivam uma horta comunitária, 11 catadores de reciclagem e 8 jovens do projeto imprensa jovem.

A proposta de desenvolver tais materiais objetiva colaborar na conscientização e mobilização local para a realização das seguintes ações: a construção de um barracão para os materiais recicláveis, de um parquinho ecológico – espaço de lazer para as crianças em uma área ambiental atualmente prejudicada pelo descarte incorreto de lixo - e da divulgação da horta comunitária que vem colaborando muito na renda e na qualidade de vida das famílias que a cultivam.

O projeto teve início em abril de 2022 e foi finalizado em dezembro de 2022. Assim, propõe-se demonstrar o processo e os desafios no desenvolvimento das atividades de Educomunicação Socioambiental oferecidas pelo Projeto Educom.Saúde Planetária aos 3 grupos mencionados.

Para tanto realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos conceitos apresentados por Dagnino (2014, 2018); Saraiva (2022) e Soares et al. (2011, 2019) que retratam a Educomunicação unida à tecnologia social, como uma ferramenta adequada ao enfrentamento do desafio de se promover práticas de Saúde Planetária nas ações de educação, comunicação e mobilização social.

Através da análise qualitativa concluiu-se que para que a Educomunicação seja aplicada na promoção da Saúde Planetária, será necessário primeiramente, capacitar os grupos envolvidos através do ensinamento da metodologia própria do conceito nos Programas e Projetos de Saúde Planetária.

1. Metodologia

A metodologia utilizada para apresentação deste artigo é de cunho qualitativo e documental. Por meio do relato de experiência da vivência como coordenadores das atividades de Saúde Planetária oferecidas na perspectiva da Educomunicação pelo Projeto Educom.Saúde Planetária, aos 3 grupos comunitários da cidade de Lins.

Essa metodologia foi escolhida com o intuito de apresentar o processo de desenvolvimento das atividades e ações de Saúde Planetária na perspectiva da Educomunicação, além de contribuir para a sua avaliação através de discussão e troca. A pesquisa bibliográfica foi fundamentada nos conceitos apresentados por Soares et al. (2019), Dagnino (2018) e Saraiva (2022). Com base nos registros das atividades e com a pesquisa bibliográfica, foram estruturados os dados e as informações descritas na Fundamentação e Resultados.

2. Fundamentação

2.1 Educomunicação: Participação e Diálogo

A Educomunicação é definida como um campo de práticas próprias da interface comunicação/educação. Compreendida como uma área de intervenção principalmente social, o conceito vem se consagrando como um mobilizador de ações com intencionalidades educativas, implementadas a partir de processos comunicativos dialógicos, tendo como meta a ampliação da capacidade comunicativa dos sujeitos e

grupos sociais, beneficiando, desta forma, a consolidação de programas voltados para o pleno exercício da cidadania, nos mais diversos campos do agir humano.

Nascida no embate dos grupos sociais em defesa dos direitos humanos, nos meados do século XX, mediante a conjunção de conceitos como comunicação comunitária e educação popular, a educomunicação, após ter sido sistematizada pela Universidade de São Paulo em 1999, alcançou o status de política pública no município de São Paulo em virtude de um projeto pioneiro junto a 455 escolas do ensino fundamental que objetivou a redução da violência nos estabelecimentos de ensino, entre 2001 e 2004 (Soares, 2011).

2.2 Educomunicação Socioambiental

A Educomunicação Socioambiental é uma área do conhecimento por meio do qual são difundidos os ensinamentos socioambientais. Trata-se de uma linha de ação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), voltada à articulação e ações de comunicação para a Educação Ambiental.

Entre os seus intuítos, está a proposta de trabalhar e gerar meios interativos e democráticos de produção de conteúdo e disseminação de conhecimentos, por meio de uma comunicação comprometida com a educação ambiental e a saúde do meio ambiente. (Bitencourt; 2022).

Nessa linha, um programa de Educomunicação Socioambiental deve ter cinco princípios norteadores, de acordo com o Programa de Educação Socioambiental, desenvolvido pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2008):

1. Dialogismo e interatividade: se refere a uma ação comunicativa que acumule experiências distintas, não as excluindo e, sim, despertando um sentimento de cooperação – em detrimento ao sentimento de

competição. Dessa forma conquistar novos campos, dando espaço a diversidade através da integração e valorização das diferentes opiniões, o que resulta em uma linguagem inclusiva.

2. Transversalidade e Intermediaticidade: que vá além do discurso ecológico e preze pela interdisciplinaridade, através de produções com funções estética, pedagógica, espiritualista e histórica. Além da valorização das formas de intermídia, socializando a informação da melhor forma possível, por meios de parcerias que possibilitem uma ampliação do conceito abordado, atingindo ainda mais pessoas.

3. Encontro e Integração: promover encontros presenciais e virtuais, intergeracionais e interculturais, de forma que a ação comunicativa possa fluir e possibilitar a integração de práticas, conhecimentos entre diferentes gerações, níveis e papéis sociais políticos. Uma ação que funcione em rede, inspirando as criações de novas redes.

4. Proteção e Valorização do Conhecimento Tradicional e Popular: a informação não deve ser apropriada por nenhum grupo, uma vez que o objetivo é favorecer a construção de identidades individuais e coletivas.

5. Acessibilidade e Democratização: uma política de comunicação democrática em consonância às demais políticas de proteção à vida e aos direitos humanos que leve a uma articulação permanente para a formação de lideranças e gestão através de processos continuados em educação ambiental (Bitencourt; 2022).

2.3 Educomunicação unida a tecnologia social

A expressão tecnologia social pode ser definida como uma modalidade de procedimentos que articula coletivos, colocando em marcha processos de trabalho decorrentes de um acordo implícito que privilegia a participação dos sujeitos sociais. Em termos qualitativos, o conceito tem sido utilizado pelas organizações sociais para designar as ações que

atendam aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e impacto social comprovado (Dagnino, 2014).

A educomunicação, ao aproximar-se deste conceito, agrega elementos atitudinais que se expressam em disposição para o compartilhamento, o diálogo e a participação, além de uma abertura para o uso colaborativo dos recursos da informação e da comunicação.

Enquanto uma tecnologia social, a eficácia da educomunicação dependerá, contudo, da existência de condições favoráveis, entre as quais: programas formativos abrangentes, que cheguem a todos os setores envolvidos no processo.

Dessa forma garante a sinergia de ações e apoio institucional suficiente que favoreça o exercício da prática comunicativa dialógica, na base da sociedade com a qual se quer dialogar (Soares *et al.*, 2019).

2.4 Saúde Planetária

A Saúde Planetária é um campo emergente de pesquisa transdisciplinar, que visa tratar a questão da sustentabilidade da vida humana no planeta sob uma ótica holística e integrativa, considerando que os desafios do antropoceno transpassam fronteiras geopolíticas, delimitações acadêmicas e afetam a humanidade como um todo.

Este novo campo visa compreender, quantificar e agir para reverter os efeitos do crescimento da população humana e da aceleração das atividades socioeconômicas sobre o ambiente que ao gerar perturbações dos ecossistemas naturais da Terra, por sua vez, impactam, retroativamente, a saúde e o bem-estar humanos (Saraiva, 2019).

A exemplo do Educom.Saúde.SP, um projeto de mobilização do poder público e da população paulista para ações integradas na vigilância e controle do mosquito *Aedes aegypti*, o Projeto Educom.Saúde Planetária, também tem assumido a Educomunicação como uma

inovação que leva a uma tecnologia facilitadora da participação e da mobilização e não exatamente como um capítulo da didática (entendida como a melhor forma de comunicar um dado ou um conteúdo, no âmbito das práticas de ensino), tampouco como uma forma de publicidade (enquanto processo persuasório massivo).

No caso, a Educomunicação se estabelece justamente como uma prática facilitadora deste diálogo possível e esperado, constituindo-se, efetivamente, como numa nova tecnologia social a serviço da saúde humana e do meio ambiente.

Em outras palavras, práticas de tecnologia social e de Educomunicação se unem para superar a visão verticalista e funcionalista dos procedimentos tradicionais no campo da promoção da saúde e preservação do meio ambiente, dando vez e voz aos indivíduos e aos grupos sociais interessados em oferecer suas contribuições para melhorar o bem-estar coletivo, a saúde humanas e do planeta (Soares *et al.*, 2019).

2.5 A educomunicação como política pública

Para um melhor entendimento da exequibilidade da prática educ comunicativa, é válido observar a maneira como a educomunicação vem se implantando nos dois casos que se converteram em políticas públicas, no Brasil.

O primeiro caso é destacado pelo Educom.rádio estabelecido pela Lei Municipal nº 13.941 (Lei Educom), de 28 de dezembro de 2004 que instituiu o Programa Educom-Educomunicação pelas ondas do rádio, no município de São Paulo e o segundo caso é destacado pela educomunicação socioambiental (São Paulo, 2004; Brasil, 2008).

Os dois exemplos identificam alguns dos benefícios da Educomunicação, especialmente o seu potencial para estimular trabalhos colaborativos envolvendo diferentes setores sociais.

Para tanto, os líderes das comunidades interessadas em adotar a educomunicação necessitam receber formação inicial. É o que os órgãos responsáveis – a Secretaria Municipal de Educação-SP (SMESP) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) – promovem com coerência:

O reconhecimento do conceito da Educomunicação a partir da significação apresentada e defendida, desde 1999, pelo NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, passou a ser referendado por diplomas legais em espaços públicos como a Prefeitura de São Paulo e o Estado do Mato Grosso. O conceito está, ainda, presente na legislação ambiental dos Estados de São Paulo e da Bahia (Brasil, 2008, p. 1).

3. Resultados

3.1 Projeto Educom.Saúde Planetária

Neste item destaca-se os desafios da equipe de coordenação, relato do grupo de universitários envolvidos e a metodologia utilizada pelo Projeto Educom.Saúde Planetária no desenvolvimento das ações Educomunicativas Socioambiental com os 3 grupos comunitários da cidade de Lins, localizados na região Centro-Oeste do Estado de São Paulo: 10 famílias que cultivam uma horta comunitária, 11 catadores de reciclagem e 8 jovens do projeto imprensa jovem.

O Projeto contou com o envolvimento de um grupo de 12 Universitários entre estudantes e pesquisadores de diferentes áreas e universidades: Centro Universitário de Unilins (UNILINS), Universidade UNIP Araçatuba, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Maranhão, Universidade de Juiz de Fora, Universidade Federal de

Ciência da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade IA Unesp, Universidade de Heidelberg Alemanha e Universidade Imperial de Londres.

O projeto foi executado entre abril e dezembro de 2022 e a metodologia utilizada pela Equipe do Projeto na mediação da dinâmica com os 3 grupos comunitário foi o Laboratório de Inovação Educomunicativa, com referência no ODSLab, em contribuição a implementação da Agenda 2030:

O ODSLab é uma iniciativa inovadora para concretizar a cooperação intersetorial e facilitar a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Criado pela Agenda Pública em parceria com a Estratégia ODS, esse laboratório se dedica à resolução de problemas públicos complexos. A partir de situações reais, o ODSLab propicia a constituição de arranjos multiatores, criando um espaço em que lideranças representantes dos diferentes setores da sociedade cooperam e trabalham conjuntamente na produção de soluções, alternativas e parcerias para superar os grandes desafios que caracterizam a implementação da Agenda 2030 no Brasil e no mundo (ODSLab, 2018).

O exercício do Laboratório de Inovação Educomunicativa aconteceu durante encontros presenciais nas comunidades dos 3 grupos e remotos via Google Meet, também pela comunicação via WhatsApp.

Para fomentar o diálogo, foram utilizados os materiais educativos de Saúde Planetária fornecidos pelo Girawa e de Educomunicação fornecidos pelo Núcleo Regional Lins ABPEducom, com os temas: mudanças climáticas, sustentabilidade, biodiversidade, alimentação e nutrição, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), direitos humanos e gestão da comunicação.

Durante o exercício do Laboratório de Inovação Educomunicativa foram apontadas as seguintes demandas: a construção de um barracão

para os materiais recicláveis, a construção de um parquinho ecológico - espaço de lazer para as crianças em uma área ambiental prejudicada pelo descarte incorreto de lixo - e a divulgação da horta comunitária que vem colaborando muito na renda e na qualidade de vida das famílias que a cultivam.

A primeira ação de intervenção proposta foi divulgar as demandas levantadas para promover a conscientização e mobilização da população local da cidade de Lins, principalmente as lideranças e as organizações, por meio da difusão de jornais, revistas e vídeos.

A Figura 1 mostra os Três Grupos Comunitários de Lins em atividade no Exercício do Laboratório de inovação educacional junto a coordenação do Projeto, durante os meses de abril a outubro de 2022 - no processo de Elaboração do Plano Conjunto de Ações Educomunicativas em Saúde Planetária (PCA).

Figura 1:

Os Três Grupos Comunitários de Lins (SP).



Fonte: ABPEducom (2022, Vídeo: 45:10)

É a partir desta metodologia, de consulta constante, troca de ideias e reflexão coletiva que os membros dos 3 grupos comunitários junto à coordenação do projeto Educom. Saúde Planetária desenharam o Plano Conjunto de Ações Educomunicativas em Saúde Planetária (PCA) com previsão de execução até dezembro de 2022.

O Plano contemplou as seguintes atividades:

- a) Produzir 3 jornais no formato impresso e digital - contendo matérias produzidas pelos grupos comunitários;
- b) Produzir 1 fanzine de Saúde Planetária no formato impresso e digital, contendo as principais matérias dos jornais;
- c) Produzir 1 vídeo interativo com a colaboração de todos participantes do Projeto.

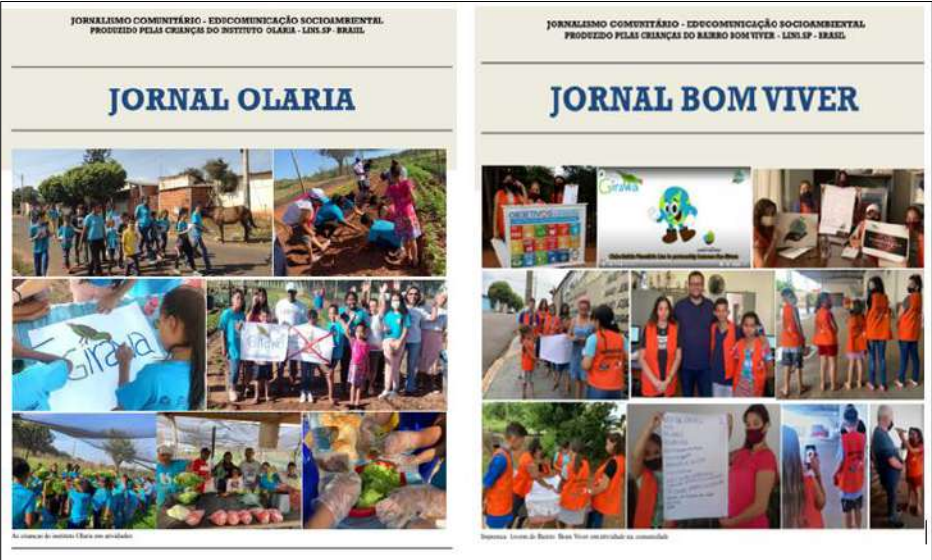
Foi possível executar as seguintes atividades do plano:

- Produção de 2 jornais: O Jornal Bom Viver, contendo matérias com relatos de atividades dos membros da imprensa jovem e suas famílias que são catadores de reciclagem e o Jornal Olaria contendo matéria com relatos de atividades dos membros da imprensa jovem que frequentam o instituto Olaria e de suas famílias que participam do projeto horta comunitária.

Os 3 grupos, além de produzirem as matérias, participaram do processo de edição e diagramação junto à coordenação do projeto por meio de edição compartilhada de documentos do Google Drive; a figura 2 mostra a capa e o acesso aos 2 jornais; Jornal Bom Viver e Jornal Olaria.

Figura 2:

Jornais



Fonte: Núcleo Regional Lins. Jornais Educom (2022)

- Produção de 1 fanzine com as principais matérias dos 2 jornais, foi editado e diagramado pela coordenação do projeto na ferramenta CANVAS, e enviado aos 3 grupos para avaliação e aprovação; A Figura 3 mostra a capa e o acesso ao Fanzine Saúde Planetária Sob a Luz da Educomunicação.

Figura 3:

Capa Fanzine



Fonte: CSESP - Clube Sudeste de Saúde Planetária (2022)

- A produção do vídeo interativo teve a participação e colaboração (dos 3 grupos comunitários, da equipe do projeto e do grupo de universitários). Todo material necessário para a edição do vídeo foi enviado em uma pasta compartilhada no Google drive, que foi organizado e editado pela coordenação do projeto e pelo grupo de universitários, e enviado aos 3 grupos comunitários para avaliação e aprovação.

A Figura 4 mostra a imagem da capa e o acesso ao Vídeo Interativo com a participação de todos envolvidos no projeto.

Figura 4:

Prints do vídeo



Fonte: ABPEducom (2022, Vídeo 45:10)

Segundo relato da coordenação do projeto foram três os principais desafios:

O primeiro foi a dificuldade para orientar os 3 grupos de como criar jornal, considerando a limitação do grupo no conhecimento para manuseio de tecnologias para este fim. No entanto, foi escolhido o modelo de jornal do Word, onde tiveram facilidade de participar da edição e diagramação.

O segundo foi a edição das matérias produzidas pelos grupos, onde somente poderiam ser feitas as correções ortográficas, com o cuidado de não mudar o vocabulário e nem a forma de expressão dos participantes.

Por fim, o terceiro desafio foi atender a demanda por informações do Paradigma Educomunicação do grupo de universitários envolvidos durante o processo de execução das atividades do Projeto.

Importante apresentar os relatos de membros do grupo de universitários envolvidos no projeto: “Sobre a participação no Projeto Educom.Saúde Planetária, as contribuições com os grupos comunitários foram muitas (nossas com eles e deles conosco).

Foi importante entender através da Educomunicação e da Saúde Planetária como muitas das ações que eles já praticam são essenciais para a preservação do planeta Terra. Além disso, a produção dos jornais, fanzine e vídeo, serviram para mostrar o que eles podem fazer para incentivar mais pessoas além das comunidades.

Tivemos como principal contribuição ver nosso esforço enquanto acadêmicos e cidadãos, se tornar de fato AÇÃO, reconhecida em eventos nacionais e internacionais importantes, nos incentivando e motivando para continuarmos investindo e articulando em âmbito global, nossas ideias e projetos junto ao Núcleo Regional Lins ABPEducom, aos Clubes brasileiros de Saúde Planetária e Programa de Embaixadores de Saúde Planetária.

O Projeto Educom.Saúde Planetária representou um eficaz processo de aprendizagem para os 12 universitários envolvidos na proposta viabilizando que os mesmos socializem suas vivências, em seus diferentes campos de atuação no Brasil e no exterior.

Considerações finais

As reflexões a partir da revisão bibliográfica e a experiência do Projeto Educom.Saúde Planetária sob a luz da Educomunicação Socioambiental, brevemente aqui suscitadas, nos indicam que as práticas de Educomunicação unidas a tecnologia social, se mostram adequadas ao enfrentamento do desafio de se promover práticas de saúde planetária nas ações de educação, comunicação e mobilização social.

Conclui-se que o encontro da Comunicação e Educação a partir das atividades realizadas pelo projeto Educom.Saúde Planetária provocou mobilização e mudanças sociais no contexto socioambiental nas comunidades dos três grupos participantes do projeto.

Como resultado dessas atividades foram produzidos dois Jornais impresso e digital; um fanzine impresso e digital; um vídeo interativo com a participação de todos envolvidos no processo.

Considerando a demanda dos universitários envolvidos durante o processo no desenvolvimento das atividades, por informações do Paradigma Educomunicação, conclui-se que a Educomunicação na promoção da Saúde Planetária, precisa ser ensinada, exigindo formação dos grupos envolvidos nos Projetos de Saúde Planetária.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFISSIONAIS E PESQUISADORES EM EDUCOMUNICAÇÃO - ABPEducom. *Núcleo Regional Lins da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação - ABPEducom Lins*, 2019. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/abpeducom/nucleos-regionais/#lins>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. *Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação*. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília, DF: MMA, 2008.

BITENCOURT, Rafael. *Educomunicação e Educomunicação Socioambiental*. Corredor Caipira, Piracicaba, 2022. Disponível em: <https://corredorcaipira.com.br/educunicacao-socioambiental-intervindo-na-sua-realidade/>. Acesso em: 15 out. 2022.

CLUBE LINS DE SAÚDE PLANETÁRIA - CLSP. *História. Clube Lins de Saúde Planetária*, Lins, 2021. Disponível em: <https://linssaudeplanetaria.com.br/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

CLUBE SUDESTE DE SAÚDE PLANETÁRIA - CSESP. Fanzine: *Saúde Planetária sob a luz da Educomunicação - vivendo em harmonia com o meio ambiente*. Lins: Clube Lins de Saúde Planetária, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11n7_CJBepiAtmy4qM65iOXy8SWKKr_tJ/view?usp=share_link Acesso em: 27 dez. 2022.

DAGNINO, R. *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas*. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 318.

GIRAWA - Rede Internacional de Estudantes Universitários. *GIRAWA: Transformando a Educação com a Natureza e a Saúde Planetária em seu Núcleo*. Disponível em: <https://www.girawa.org/pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS EM SAÚDE PLANETÁRIA. Instituto De Estudos Avançados Da Universidade De São Paulo - IEA-USP. *Saúde Planetária: uma abordagem transdisciplinar para a sustentabilidade do planeta integrada à saúde humana*. IEA-USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/grupo-de-estudos-saude-planetaria-uma-abordagem-transdisciplinar-para-a-sustentabilidade-do-planeta-integrada-a-saude-humana>. Acesso em 27 dez. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS DE SAÚDE PLANETÁRIA DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - GSP-IEA-USP. *Sobre o Programa de Embaixadores*. São Paulo: GSP-IEA-USP, 2021. Disponível em: <http://saudeplanetaria.iea.usp.br/pt/sobre-o-programa-de-embaixadores/> Acesso em: 27 de dez. 2022.

NÚCLEO REGIONAL LINS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFISSIONAIS E PESQUISADORES EM EDUCOMUNICAÇÃO. (2019). Jornais Educom: *Jornal Bom Viver*. Lins: ABPEducom, 2019.

Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1JfNIV-g9Ls2_vd3XfoIXEWTTQxICLnNB?usp=share_link. Acesso em: 27 dez. 2022.

NÚCLEO REGIONAL LINS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFISSIONAIS E PESQUISADORES EM EDUCOMUNICAÇÃO. Jornais Educom: *Jornal Olaria*. Lins: ABPEducom, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1JfNIV-g9Ls2_vd3XfoIXEWTTQxICLnNB?usp=share_link. Acesso em: 27 dez. 2022.

ODSLab. *Inovação e cooperação multiatores para solucionar problemas públicos complexos*. [S.l.]: ODSlab, 2018. Disponível em: <https://odslab.org.br/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Educação em saúde*. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2018. Acessível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/saude/informacoes/educacao-em-saude>. Acesso em: 27 de dez. 2022.

PROJETO Educom.Saúde Planetária sob a luz da Educomunicação Socioambiental. Apresentadores: Joelita Palmeira Rocha, Donovan Humphrey Franco e Manuella Fantauzzi Franco. In: GT 10 - *Gestão da comunicação e das tecnologias em espaços educativos*. Produção: ABPEDUCOM - Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (116 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p12RVKz_oWE&t=2691s&ab_channel=ABPEducom. Acesso em: 27 dez. 2022.

SARAIVA, Antonio Mauro. *O que é Saúde Planetária?*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2019. Disponível em: <http://saudeplanetaria.iea.usp.br/pt/o-que-e-saude-planetaria/>. Acesso em: 15 out. 2022.

SÃO PAULO. Lei Municipal 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. Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo, ano 49, n. 243, p. 1, 29 dez. 2004.

SOARES Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira et al. *Educom.Saude-SP: um projeto de mobilização do poder público e da população paulista para ações integradas na vigilância e controle do mosquito Aedes aegypti*. BEPA. v. 16, n. 184, p. 13-22, 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. *NCE USP- Núcleo Comunicação e Educação*. São Paulo: USP, 1996. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/onucleo/texto,3,6,7>. Acesso em: 27 dez. 2022

XAVIER, Fernando; MARTINS, Thaís; SARAIVA, Lucas; ARRUDA, Luís Gustavo; ACOSTA, André Luis; FRANCO, Donovan Humphrey. CBSP - Clube Brasileiro de Saúde Planetária. *Histórico: o plantio do clube brasileiro de saúde planetária*. Clube Brasileiro de Saúde Planetária, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/cbsp/sobre-nos/historico/>. Acesso em: 27 de dez. 2022.

Horta escolar no contexto da Educomunicação e da sala de leitura

Josete Maria Zimmer¹

Marcos Antonio Joaquim de Oliveira²

Daiane Taucher Fragas³

Nunca tive na escola a oportunidade de plantar uma árvore, de colher os legumes de uma horta, de chupar deliciosamente uma manga colhida do jardim da escola, de observar atentamente a beleza da joaninha. Ouvi, escrevi. Pouco senti. Vivenciei menos ainda

(Ângela Antunes, em Pedagogia da Terra, 2000)

Introdução

O Projeto Horta Escolar procura trazer uma contribuição interdisciplinar para os 250 estudantes de 12 a 15 anos, do período integral, da Escola Estadual Fernando Nobre, em Cotia, São Paulo. O projeto integra a disciplina de “Ciências em parceria com a Sala de

1 Professora Efetiva de Ensino Básico II (Aposentada), atuando como professora voluntária na Escola Estadual Fernando Nobre. Atuou como professora Orientadora de Informática Educativa da Rede Municipal de São Paulo. Mestre em Comunicação Educacional e Multimídia. Tutora e Orientadora de projetos de Educação à Distância, como: Recursos Digitais e Cultura de Uso na Educação, Mídias na Educação e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância. Integra o Conselho Consultivo Deliberativo da ABPEducom. Pesquisadora em Educação pelo Grupo Alpha da Faculdade de Educação da USP e pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

2 Escola Estadual Fernando Nobre – Autor.

3 Escola Estadual Fernando Nobre – Autora.

Leitura”. Orienta a respeito da educação alimentar como uma das diretrizes da Política Nacional de Alimentação e Nutrição com vistas à promoção da alimentação saudável e segura.

O objetivo do projeto é propor uma aproximação dos estudantes com a terra, a fim de estabelecer uma relação Educomunicativa de preservação da natureza, de produção de alimentos sem agrotóxico, de uso sustentável da água e da preservação da saúde. Pretende-se alcançar um aprendizado horizontal e de troca de experiências com a produção de papel reciclado, a fim de organizar e montar um livro, relatando os processos de aprendizagem relacionados à criação de uma horta.

A metodologia exploratória-participativa e bibliográfica tem como referencial abordagens qualitativas. A coleta de dados foi construída no Formulário Google, sendo gerado um link que foi postado no blog da escola e no grupo de WhatsApp dos estudantes. Como resultado, espera-se que os estudantes possam compreender o processo de uma horta produzida por eles com um aprendizado baseado no contato direto com o alimento com a saúde e com o Meio Ambiente.

O aprendizado interdisciplinar supõe trabalhar com o mesmo objeto de pesquisa. Ou seja, várias disciplinas perpassam pelo mesmo objeto definindo uma problemática comum que possa trazer informações úteis à compreensão dos estudantes. Sendo assim, o aprendizado interdisciplinar concebe uma educação libertadora proposta por Paulo Freire (2000) na qual se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação.

Segundo Freire, os estudantes não são depósitos ou objetos que recebem os conteúdos escolares passivamente em forma de receitas prescritas para serem seguidas. Ao contrário, são sujeitos capazes de problematizar e questionar suas relações com o mundo. Com base no diálogo e na troca de experiências os estudantes exercitam o pensamento crítico que se traduz em aprendizado e transformação da realidade. Sendo assim, o diálogo é visto como uma forma horizontal e libertadora

à medida que o sujeito ganhe coragem para lutar pelo desenvolvimento de uma mentalidade democrática.

O homem não vive isolado do mundo e nem o mundo existe sem o homem, e é só nessa relação que poderá haver transformação.

Para Soares (2021), uma das áreas enraizadas no cenário de Paulo Freire é a Educomunicação que aposta na educação midiática, na gestão democrática, na produção de conteúdo educativo e no uso de diversas formas de mídia em processos de ensino e de aprendizagem que promovem cidadania.

Sendo assim, o livro a ser produzido trará orientações a respeito da análise física, química e biológica de uma horta, como também, sugestões sobre o reaproveitamento do lixo orgânico.

Sabemos que é essencial resgatar os vínculos individuais e coletivos com o espaço em que os estudantes vivem para que se construam iniciativas que possam solucionar problemas. Por ser um projeto interdisciplinar, a horta escolar pode trazer benefícios tais como: ingestão de alimentos naturais e saudáveis pelos alunos, aumento do desempenho escolar em diferentes disciplinas, ensinamentos ecológicos, aulas mais dinâmicas e promoção de várias situações de aprendizagem.

A escola destaca-se como um espaço estratégico de vivência e de formação de hábitos, onde os estudantes passam grande parte de seu tempo. Espaço este, viável para o desenvolvimento de ações de educação nutricional, ambiental e social, voltado à construção de uma vida saudável.

Entende-se que é fundamental oferecer aos estudantes a maior diversidade possível de experiências e contato com diferentes realidades. Neste contexto, acredita-se que hortas escolares podem ser uma importante estratégia pedagógica, para um aprendizado baseado no contato direto com a terra, com alimento e com o Meio Ambiente.

1. Discussões sobre horta no contexto escolar

Conforme Parâmetros Curriculares Nacionais, temas de relevância social, entre eles a saúde e, dentro dela, a alimentação, preconizam que sejam tratados transversalmente no Ensino Fundamental, portanto:

Grande parte dos assuntos significativos para os alunos é relativa à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região. Por ser um universo acessível e familiar, a localidade pode ser um campo de práticas, nas quais o conhecimento adquire significado, o que é essencial para o exercício da participação. No entanto, por mais localizadas que sejam, as questões ambientais dizem respeito direta ou indiretamente ao interesse de todo o planeta. Para que os alunos possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades (MEC, PCN, p.190).

O ensino deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que os estudantes possam utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente, compreender a sua realidade e atuar nela, por meio da participação em diferentes instâncias: nas atividades dentro da própria escola e nos movimentos da comunidade.

De acordo com Boog (2010), uma condição para a construção de programas de promoção da alimentação saudável e eficaz é pautada sobre diagnósticos que lançam luzes não só sobre o consumo alimentar, mas sobre a cultura e as condições de vida dos grupos humanos, de forma tal que eles possam ser planejados, considerando necessidades e valores da comunidade.

Sendo assim, o conceito de Educomunicação, preconizado por Soares (2000), intensifica o estudo a respeito de ecossistemas que se traduzem em um conjunto de interações entre o ser humano e o meio em que vive. De acordo com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN),

Alimentação adequada e saudável é a prática alimentar apropriada aos aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente. Deve estar de acordo com as necessidades de cada fase do curso da vida e com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; ser acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade; baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis; com quantidades mínimas de contaminantes físicos, químicos e biológicos (PNAN, 2013).

Sob esta perspectiva, a horta se revela como um espaço educ comunicativo, configurado pela produção, cooperação, cuidado, participação ativa dos estudantes na socialização entre eles e os professores, de modo a construir vínculos significativos para com o outro e com o meio.

Parafraseando o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, a ideia proveniente do esforço que vem sendo feito, hoje em dia, para manter uma relação equilibrada entre o homem e a natureza, a Educomunicação entende ser necessário a criação de "ecossistemas comunicativos" nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos.

Neste contexto, o projeto Horta na Escola, em continuidade, acontece de maneira em que todos os estudantes possam participar em forma de rodízio. São onze canteiros de horta que necessitam ser capinados, adubados, plantados, regados e colhidos.

Figura 1:
Alunos plantando



Fonte: Elaborada por MAJO

Figura 2:
Horta



Fonte: Elaborada por JMZ

As intervenções do professor visaram orientar os estudantes para melhorar a qualidade da plantação por meio de ações como capacitação, no que concerne à aquisição de conhecimento, como no compromisso com a transformação dos estudantes envolvidos no processo.

Sistematizaram e problematizaram as vivências e práticas dos estudantes à luz de novas informações, a fim de contribuir para o reconhecimento da importância do trabalho de cada um, permitindo assim a construção de um projeto consciente de Educomunicação. A

tabela 1. abaixo traz as discussões dos alunos com relação ao questionário a respeito do aprendizado sobre a horta.

Tabela1:

Respostas mais relevantes dos alunos em relação ao projeto horta

Cite três processos para o cultivo da horta	Como o projeto horta poderá ser reproduzido em sua casa?	O que você entende sobre alimentação saudável?
Para um bom cultivo é necessário plantar, regar e esperar repetindo esse processo repetidamente. Primeiro, preparar a terra para receber a semente, segundo é plantar e por último regar para que a semente se "alimente" e nascer o que você semeou. Primeiro, limpar o solo, tirando as ervas daninhas, pedras, lixo e ramos de árvores. Segundo mexer o solo com uma pá ou enxada, para que a água possa penetrar facilmente, terceiro, escolher as sementes que serão plantadas. Arar a terra, colocar adubo, plantar as sementes e ir regando com o tempo.	As sementes podem ser plantadas em recipientes de 30 cm para favorecer o crescimento de raízes, e para a germinação deixar as sementes de molho na água por um dia antes de plantadas. A forma mais reciclável que eu conheço é você cortar uma garrafa de plástico ao meio e enche de terra depois você planta uma semente e é só fazer o básico. Escolher um lugar bom, que recebe a luz necessária para as plantas e alimentos, sempre cuidar e ficar atento a qualquer tipo de larvas ou algo do tipo. Pode ser utilizado para o cultivo de temperos em um local não tão grande, sendo em varandas ou perto de uma janela que se encaixa no processo de cultivo. Este projeto pode reproduzido em qualquer "vaso" pode ser de garrafa pet, balde e várias coisas, tendo um lugar que receba luz solar, que facilite para regar.	Para ter uma alimentação saudável devemos ter uma alimentação equilibrada e comer alimentos saudáveis, fonte de vitamina C e D. É fazer com que o corpo tenha mais ferro e proteína. É você saber o que comer e não só comer besteira É uma alimentação bem colorida com muito vegetal, hortaliças e proteínas. É boa para aumentar a disposição, e prevenir algumas doenças, a anemia é uma delas. Ajuda nossa saúde, e não nos prejudica. Alguns exemplos da alimentação saudável são: legumes, verduras, frutas e grãos. É comer menos gordura e frituras. Alimentação saudável é rica em nutrientes que podem ajudar a combater várias doenças e que nutre o nosso corpo eliminando algo que faz mal como a gordura trans. A alimentação saudável pode evitar doenças como a obesidade.

Fonte: Elaborada por Josete Maria Zimmer

2. Metodologia

A metodologia exploratória-participativa e bibliográfica está em concordância com abordagens qualitativas por ter o ambiente natural como principal instrumento, conforme Lüdke e André (2012, pp. 11 e 12).

A coleta de dados foi construída no aplicativo do Google, denominado Formulário Google, sendo gerado um link que foi postado no blog da escola e, ao mesmo tempo, enviado aos alunos por WhatsApp.

Para análise dos resultados, realizou-se um questionário no Google Forms, no qual os estudantes responderam a três questionamentos. São eles: 1. Cite três processos para o cultivo da horta. 2. O que você entende sobre alimentação saudável? 3. Como o projeto horta poderá ser reproduzido em sua casa?

De acordo com as respostas dos estudantes, o projeto possibilitou o contato com a terra e despertou a vontade de produzir uma horta em suas residências, o que fez com que tivessem vontade de comer mais verduras.

Além disso, tiveram mais confiança no alimento servido na merenda escolar ao saberem que foi plantado e cultivado sem a presença de agrotóxicos. Entenderam que uma alimentação saudável é rica em nutrientes, como ferro e proteínas que ajudam a combater várias doenças.

Os estudantes passaram a se preocupar também com o uso sustentável da água, evitando o desperdício, já que água utilizada na horta é captada da água de chuva.

3. Resultado

Como resultado, o desenvolvimento da horta produziu sentidos que dizem respeito: ao aprendizado horizontal e à troca de experiências; à vivência prática de conteúdos teóricos, ao cuidado, para obter uma alimentação saudável, ao cuidado com o próprio corpo, com o consumo sustentável da água, com as pessoas e com a comida.

A horta escolar abriu diversas possibilidades para se pensar a relação à alimentação, a nutrição, a compostagem, a análise física, química e

biológica e, ainda, ao reaproveitamento do lixo orgânico para a realização de composto orgânico.

Nesse sentido, o projeto atende ao Eixo “Pedagogia da Comunicação”, uma vez que está pautado na pedagogia de Paulo Freire que concebe o diálogo como comunicação e educação. Portanto, entende-se que a horta escolar é uma importante estratégia para o ensino e aprendizagem, uma vez que promove a participação, o trabalho em equipe, a comunicação entre alunos, professores e gestão escolar, o protagonismo juvenil, uma prática educacional atraente e uma maneira interdisciplinar de trabalhar vários conteúdos.

Ao final do projeto, os estudantes irão produzir papel reciclado, a fim de organizar e montar um livro relatando os processos de aprendizagem relacionados a horta. Este livro fará parte do acervo da Sala de Leitura da escola.

Figura 3:
A colheita



Fonte: Elaborada por MAJO

Figura 4:
O almoço



Fonte: Elaborada por MAJO

Considerações finais

As respostas dos estudantes revelaram gosto pelo projeto em relação ao contato com a terra, ao cultivo de hortas, à consciência de não poluir, de reciclar, de produzir papel ao invés de descartar e a um gosto especial por essa prática na escola e em suas residências.

A horta foi reconhecida como um espaço de aprendizado e produção de conhecimentos. As trocas conquistadas sob a perspectiva horizontal e dialógica entre os estudantes favoreceram que todos puderam contribuir com suas vivências na construção do projeto.

Quanto à vida e sua evolução, mencionada no currículo escolar, reconheceu-se as diferentes ofertas de alimentação de acordo com as possibilidades oferecidas na escola, como também se discutiu criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana.

Este projeto está em continuidade porque teve início em 2016 com a oficina de orientação de estudos ministrada pelo professor que está

atuante até o momento. Por se tratar de um tema interdisciplinar e muito relevante, o assunto pode ser retomado em outras oportunidades, envolvendo não apenas os estudantes, mas educadores de todos os níveis e até a comunidade do entorno escolar.

Referências

BOOG, Maria Cristina Faber. “Programa de educação nutricional em escola de ensino fundamental de zona rural.” *Revista Saúde e Nutrição*, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/RK3v5Mr4nmk4L4kHnrLfYKm/?lang=pt> t Acessado em 02/08/2022.

BLOG OFICINA NOBRE. <http://oficinanobre.blogspot.com>

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2000 24ª Edição.

GADOTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. Editora Fundação Petrópolis Ltda. São Paulo, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo em Ação*. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/WEB_6-a-9-ano_Ciencias_V1_P5.pdf Acessado em 20/08/2022.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf> Acessado em 27/09/2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Política Nacional de Alimentação e Nutrição*.

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf. Acessado em 27/08/2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Educomunicação: um campo de mediações.” Comunicação & Educação, n. 19, São Paulo, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi19p12-24>.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Qual a influência do pensamento de Paulo Freire para a Educomunicação?” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6PJHdsL7k&t=105s>. Acessado em 16/09/2022.

Educomunicação, Juventudes e Educadores: Relato de Experiências em Itarema (CE)

Juliana Cardoso¹

Catarina Peixoto²

Joana Menezes³

Introdução

O presente trabalho apresenta a estratégia educacional, desenvolvida pela Draxos Consultoria e Gestão Ambiental em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Meio Ambiente e Proteção Social de Itarema (CE), no âmbito dos Programas de Comunicação Social e Educação Ambiental do Complexo Eólico Itarema na fase de Operação do empreendimento. As atividades descritas foram realizadas entre os anos de 2019 e 2022 e ofertadas para jovens do Núcleo de Cidadania e de Adolescentes e professores (as) da Rede Municipal de Ensino.

Os referidos Programas Socioambientais visam alavancar os processos de mobilização coletiva e formação política para (re) qualificar a relação Sociedade-Natureza, assim como fomentar a participação dos agentes sociais na gestão ambiental pública do município, através da oferta de

¹ Draxos Consultoria e Gestão Ambiental.

² Draxos Consultoria e Gestão Ambiental.

³ Draxos Consultoria e Gestão Ambiental.

processos de ensino-aprendizagem pautados na Educomunicação e Comunicação Popular.

Além de serem sujeitos de direitos, os jovens são também sujeitos de experiência, capazes de contribuir positivamente com as políticas e iniciativas públicas. A participação social das juventudes é um direito, mas também uma oportunidade de desenvolvimento e um caminho que tem se mostrado crucial para a superação das vulnerabilidades. Para que essa oportunidade gere resultados, é essencial investir na formação de cidadãos jovens conhecedores de seus direitos e dos valores fundamentais para a tessitura de uma sociedade democrática, igualitária e que respeite a diversidade. Nesse sentido, é essencial estimular o contato das juventudes com práticas pedagógicas e sociais que se apropriem de recursos audiovisuais com o intuito de facilitar/mediar uma maior compreensão sobre a realidade do município, com base na reflexão sobre as potencialidades, problemas e conflitos ambientais existentes neste território, criando condições para a proposição de soluções ou projetos de intervenção socioambiental.

Ademais, a iniciativa visa à socialização de novas ferramentas e práticas pedagógicas críticas que favoreçam o processo pedagógico e ressignifique a relação escola-sociedade, explorando novos horizontes e atividades para integrar a comunidade local ao contexto escolar.

1. Objetivos

1.1 Objetivo geral

Construir de forma cooperativa e dialógica ambientes educ comunicativos e ações formativas, informativas e interativas com base nos princípios da Educação Ambiental Crítica, da Educação na Gestão Ambiental e da Educomunicação, de modo a fomentar o exercício da cidadania através da participação dos sujeitos educativos na gestão

ambiental pública do município, nas instâncias de tomada de decisão e no licenciamento ambiental.

1.2 Objetivos específicos

Na condição de objetivos específicos dos Programas de Comunicação Social e Educação Ambiental, espera-se:

- Desenvolver ações formativas, informativas e interativas com base nos princípios da Educação Ambiental Crítica, da Educação no processo de Gestão Ambiental e da Educomunicação, durante a fase de operação do empreendimento, estimulando a mobilização e o engajamento político nas questões ambientais, especialmente em relação aos grupos em maior situação de vulnerabilidade socioambiental da área de influência direta e indireta do empreendimento;
- Fomentar e apoiar a formação pedagógica de diferentes atores sociais envolvidos com o ambiente formal de ensino, por meio de Encontros Formativos que reforcem a função política da escola enquanto espaço de intervenção na gestão ambiental pública, visando o enfrentamento das vulnerabilidades, a mediação de conflitos socioambientais e a busca de possibilidades sustentáveis e justas.

2. Requisitos legais e referencial teórico

A seguir são elencados os principais diplomas legais e documentos de referência que alicerçam a presente proposição pedagógica, orientada por uma razão comunicativa comprometida com a formação de novas relações entre sujeitos a partir da ética discursiva e uma educação crítica, emancipatória e transformadora:

- Constituição Federal de 1988, art. 225, parágrafo 1º;
- Lei 6.938/81 (Política Nacional do Meio Ambiente);

- Decreto Nº 99.274/90 (Regulamenta a Política Nacional do Meio Ambiente);
- Lei 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação);
- Lei 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental);
- Decreto Nº 4.281/02 (Regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental);
- Lei 9.394/96 (LDB, capítulo 12 art. 80);
- Resolução MEC Nº 2 de 15 de junho de 2012 (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental);
- Resolução CONAMA Nº 422/10 (Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental);
- Instrução Normativa Nº 2 de 27 de março de 2012 (Estabelece as bases técnicas para programas de educação ambiental no âmbito do Licenciamento);
- Nota Técnica do Ibama Nº 2 de 21 de março 2018 (Subsídios para aplicação da IN Nº 02/2012 para elaboração de PEA de empreendimentos no âmbito do Licenciamento Ambiental Federal);
- Programa de Educomunicação Socioambiental (Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005);
- Como o Ibama exerce a Educação Ambiental (Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ibama - CGAM);
- Pensando e Praticando a Educação no Processo de Gestão Ambiental (Quintas, 2008);
- Princípio 10 (P10) da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92).

3. Metodologia

De modo a garantir o caráter participativo, democrático e crítico dos Programas Socioambientais, tendo como foco a construção de ambientes dotados de criticidade no território, a estrutura pedagógica é pautada nos referenciais da Educomunicação, Comunicação Popular, Educação Ambiental Crítica, Participação na Gestão Ambiental Pública e Cidadania Ambiental, com apoio de perspectivas defendidas por autores críticos dos campos da Educação, Gestão Ambiental e Ecologia Política, tais como Paulo Freire (1987), José Quintas (2002), Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2012), assim nas diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e de publicações do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

A Comunicação Popular, aliada ao referencial da Educomunicação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), possibilita abordar questões transversais sobre a realidade local de Itarema que possibilitem a leitura do território e do processo de construção histórica do município.

De forma complementar, se faz presente o conceito da Decolonialidade, enquanto ferramental teórico que reconhece a necessidade de construção do pensamento pela comunidade local, a qual emerge das relações sociais e territorialidades vivenciadas pelos atores sociais e comunidade de Itarema. A Decolonialidade busca, neste contexto, romper com as amarras de construção do pensamento pelos atores dominantes, propiciando e encorajando ambientes de participação nos quais os atores locais sejam protagonistas de suas histórias e a construam a partir de suas vivências.

Adicionalmente, o Programa visa a apropriação dos referenciais da Cartografia Social, aliado ao Geoprocessamento, para contribuir com a visão integrada do território no município de Itarema; tomando por base a vivência, o cotidiano e conhecimento empírico dos atores locais sobre as relações estabelecidas neste território. A Cartografia Social, enquanto

ferramenta, facilita o processo de leitura do território na medida em que espacializa as questões abordadas e relaciona o espaço às transformações históricas na paisagem, cultura e dinâmica psicossocial das comunidades, oportunizando uma compreensão mais ampliada sobre o contexto local que se pretende investigar.

Utilizando-se do ferramental e referenciais supracitados, a equipe de educadores pretende aprofundar as reflexões críticas em curso no território e incidir sobre a organização social local mediante a articulação de coletivos através de redes de intervenção socioambiental, apoiadas na criação de espaços que oportunizem o diálogo e encontro entre os diversos atores sociais e coletividades atuantes no município de Itarema. A paulatina organização da comunidade em rede fortalece os vínculos entre os atores de diferentes localidades e potencializa as ações desenvolvidas no território e para tal, serão promovidas ações de incentivo à formação de parcerias e o compartilhamento de lições aprendidas entre projetos e iniciativas de diferentes naturezas.

A proposta teórico-metodológica aqui apresentada está pautada, em sua essência, na educação para garantia da Cidadania Ambiental, por meio da leitura do território, participação social e do diálogo. Neste sentido, o desenvolvimento de Projetos de Intervenção Socioambientais visa alavancar os processos de mobilização coletiva e formação política para (re)qualificar a relação Sociedade-Natureza e favorecer a participação qualificada dos agentes comunitários na gestão ambiental pública.

Por fim, através deste percurso metodológico, o Programa visa inspirar os atores locais no sentido do reconhecimento de seus laços com o território, através da Memória Social e a sensação de pertencimento entre a população e seu espaço vivido: o município de Itarema.

Com o objetivo de facilitar a leitura sobre as atividades a serem desenvolvidas no âmbito de cada um dos Programas Ambientais, a tabela abaixo elenca os principais aportes teóricos e metodologias empregadas.

Tabela 1: Síntese da Estratégia Metodológica		
Atividade	Aporte teórico	Metodologia
Grupo de Trabalho Juventudes e Participação Social	Círculos de Cultura Ecologia Saberes Oficinas Participativas	Realização de atividades em grupo baseadas no princípio da escuta ativa
Amostra de Projetos e Educomunicação	Ecologia Saberes Oficinas Participativas	Realização de evento integrado com o público do Programa para compartilhamento de práticas pedagógicas e iniciativas inovadoras no território
Formação continuada com professores (Cine Debate)	Memória Social Oficinas Participativas	Oficina pautada nos referenciais da Educação Ambiental Crítica, Participação na Gestão Ambiental Pública, Cidadania Ambiental e Educomunicação
Oficinas de Produção Audiovisual com jovens	Educomunicação Educação Midiática Comunicação Popular Comunitária Leitura do Território	Oficina educ comunicativa pautada nos referenciais da Comunicação Comunitária e Participação Social

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1 Grupo de trabalho juventudes e protagonismo

O Grupo de Trabalho de Juventudes e Protagonismo consistiu em um ambiente dialógico virtual, destinados às juventudes de Itarema, mediante processos de ensino-aprendizagem online, que objetivou contribuir para a leitura crítica do território, fortalecer o protagonismo e cidadania das juventudes, a fim de ampliar e qualificar a participação do público de interesse nas questões socioambientais do território,

fortalecer o protagonismo juvenil e o exercício do direito universal à expressão.

A Oficina Juventudes e Comunicação Popular consistiu na atividade inicial do GT, foi concebida de modo a ampliar o acesso às informações socioambientais e ferramentas educacionais que possibilitam a criação e fortalecimento de intervenções socioambientais. Foram socializadas experiências de coletivos comunicadores, redes de juventudes e mídias comunitárias, a fim de incentivar o desenvolvimento de projetos educacionais integrados à realidade local.

Foi concebido um conjunto de estratégias e ferramentas formativas e interativas que buscaram apresentar conceitos-chave e conteúdos de referência, provocar a reflexão crítica dos participantes sobre as temáticas abordadas, bem como realizar o acompanhamento, orientação pedagógica e suporte ao público de interesse, de modo a inspirar o público na elaboração de estratégias de intervenção no território. De modo a operacionalizar a proposta pedagógica, foram definidos **MACROTEMAS** mensais, a saber: 1) Leitura do Território; 2) Atores Sociais e Coletivos; e 3) Projetos de Intervenção Social, conforme ilustrado abaixo:

Figura 1 – Estratégia metodológica GT juventudes e participação social



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre as estratégias adotadas, pode-se destacar:

- **Mediação de Grupo de WhatsApp:** O grupo de WhatsApp foi criado com o objetivo de estimular a interação e troca entre a equipe educadora e os jovens, assim como para o envio de materiais pedagógicos e atividades
- **Encontros Online:** Foram realizados três encontros online com os jovens ao longo da execução do GT, com o objetivo prioritário de estimular a participação e troca de informações entre os educadores e os jovens.
- **Compartilhamento dos Módulos:** Além dos diálogos realizados nos encontros online, foram compartilhados conteúdos educativos sobre as temáticas abordadas. Os materiais apresentaram os conceitos e referenciais teóricos sobre cada temática, além da proposição de atividade prática ao final do curso, com o objetivo de consolidar os conceitos apresentados e estimular a prática das ferramentas apresentadas.
- **Atividades Remotas:** De forma intercalada ao envio dos módulos, os educadores enviavam orientações para execução de atividades remotas relacionadas às temáticas trabalhadas.

Figuras 02 e 03: Encontro online e presencial - GT juventudes e participação social



Fonte: Elaborado pelo autor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

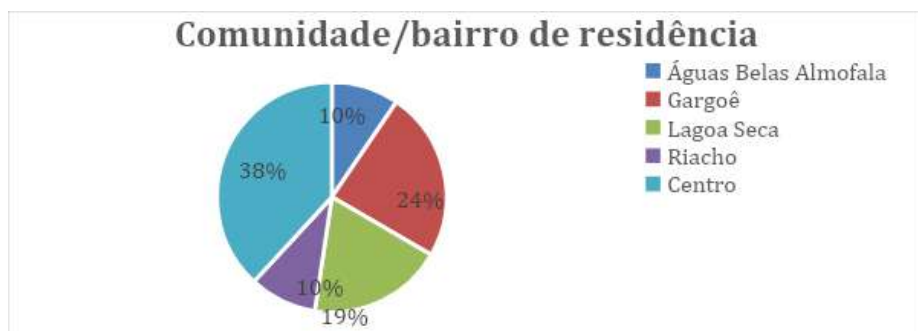
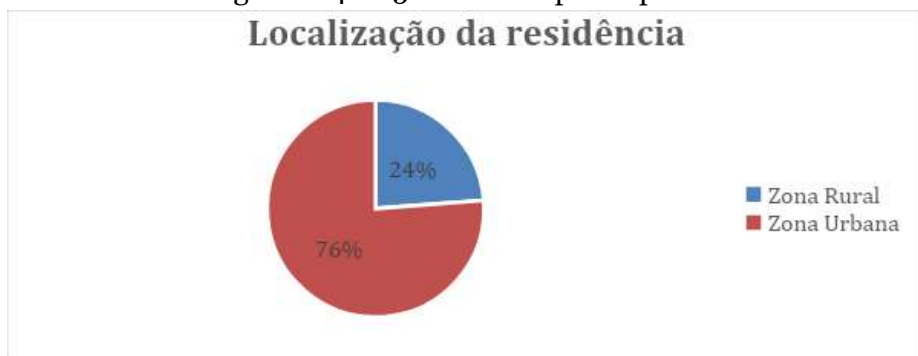
3.1.1 Perfil dos participantes

No momento de inscrição dos jovens, foram solicitadas informações que pudessem caracterizar o grupo, principalmente no sentido de compreender de que forma as ferramentas propostas foram aceitas pelos participantes.

No que se refere ao Perfil dos Participantes do Grupo de Trabalho de Juventudes e Protagonismo de Itarema, destaca-se que, a maior parte dos integrantes reside em Zona Urbana, onde o acesso à internet é facilitado pelo sinal de 4G e Banda Larga das operadoras locais.

Conforme os gráficos a seguir, do total de 21 inscritos, 16 jovens (76%) estão localizados na área urbana de Itarema, enquanto que 5 (24%) deles informaram residir na Zona Rural, sendo suas Comunidades/Bairros de residência: Centro (38%), Gargôê (24%), Lagoa Seca (19%), Riacho (10%) e Águas Belas (10%).

Figuras 04 e 05: Perfil dos participantes

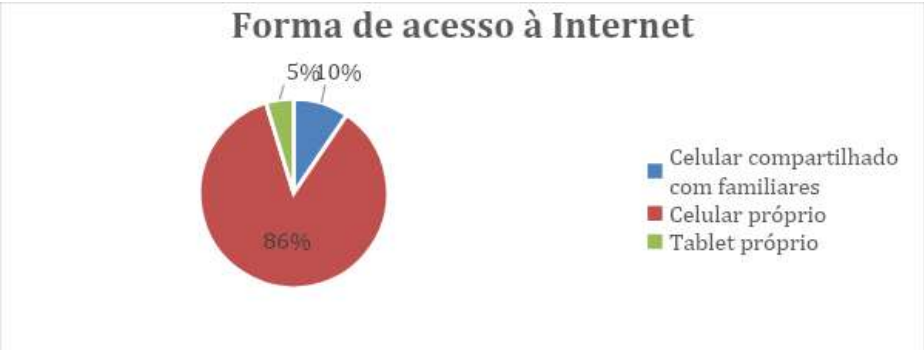


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à forma de acesso à internet, foi perceptível ao longo do GT Juventudes que a maioria (86%) utilizou o celular próprio como principal forma de comunicação. Na ocasião, 5% dos respondentes comunicaram que o acesso à internet era realizado através de *tablet* próprio. 2 inscritos (10%) informaram acessar o Grupo de Trabalho via celular compartilhado com familiares.

No próximo gráfico é possível observar os dados de acesso à internet.

Figura 06: Perfil dos participantes

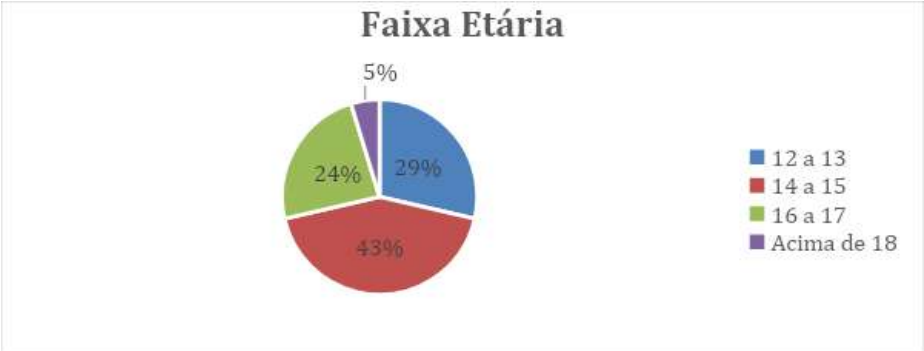


Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante à faixa etária dos participantes, a maioria (43%) dos participantes tem entre 14 e 15 anos, seguido de jovens com 12 e 13 anos (29%) e 16 e 17 anos (24%).

No gráfico abaixo é possível observar os dados de faixa etária dos participantes.

Figura 07: Perfil dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à escolaridade, 15 participantes (71%) informaram que estão cursando o Ensino Fundamental II e 5 jovens (24%) cursam o Ensino Médio. Em complemento, apenas 1 (5%) é estudante de Ensino Superior.

Estes dados podem ser verificados no gráfico a seguir:

Figura 08: Perfil dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Adicionalmente, foi mapeada a participação e utilização de mídias sociais, do total de 21 participantes do GT Juventudes, todos (100%) informaram usar majoritariamente o WhatsApp, enquanto 18 (27%) informaram utilizar o Instagram. Para além, 16 (24%) comunicaram que utilizam o *YouTube*, 6 (9%) fazem uso do Facebook e apenas 5 (8%) acessam o Twitter. Estes dados podem ser verificados no gráfico a seguir:

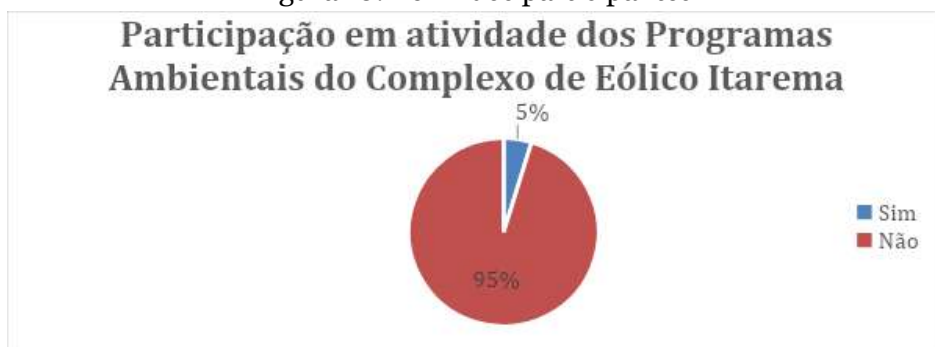
Figura 09: Perfil dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, registra-se que dentre os 21 inscritos apenas 1 (5%) informou que já participou de alguma atividade dos Programas Ambientais do Complexo Eólico de Itarema e 20 (95%) disseram que o GT Juventudes é o primeiro momento de interação com os Programas Ambientais do Complexo. Isso denota a importância do desenvolvimento de atividades com jovens, uma vez que este grupo é um potencial agente multiplicador de informação no município.

Figura 10: Perfil dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 Oficinas de Produção Audiovisual

A produção audiovisual permite que o espectador mergulhe na realidade retratada. Além do registro de temáticas gerais, os vídeos são um importante instrumento de resgate e memória de pessoas, povos e territórios, de representação e reflexão social e cultural, de expansão da criatividade e da busca de soluções e alternativas para questões relevantes. Nesse sentido, foram desenvolvidas Oficinas de Produção Audiovisual, que contemplaram o compartilhamento de conceitos básicos, metodologias e ferramentas para produção de vídeos, assim como a construção de narrativas e peças de comunicação pelo olhar dos (as) jovens. A tabela abaixo sintetiza a estrutura pedagógica das oficinas audiovisuais.

Tabela 2: Estrutura Pedagógica –Oficinas Audiovisuais		
Atividade	Aporte teórico	Metodologia
Oficinas de Vídeo Documentário	Educomunicação Educação Midiática Comunicação Popular Comunitária Leitura Território	Oficina educ comunicativa pautada nos referenciais da Comunicação Comunitária e Participação Social.
Produção de Curta Comunitário		Oficina educ comunicativa para produção de um curta comunitário pelo olhar dos jovens.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As oficinas foram ofertadas para jovens vinculados ao Núcleo de Adolescência e Cidadania (NUCA), vinculado à Secretaria Municipal de Proteção Social de Itarema. As atividades foram facilitadas pelo Coletivo Entre Olhos - organização de Fortaleza (CE) que produz cineclubes, exposições e atividades voltadas para produção audiovisual e cultural com comunidades tradicionais e populações periféricas.

Figura 11: Oficinas de produção audiovisual



Fonte: Elaborado pelo Autor.

3.3 Amostras de Projetos e Educomunicação

A Amostra de Projetos e Educomunicação busca reunir, em um mesmo ambiente, gestores públicos, estudantes, lideranças comunitárias, a fim de oportunizar a conectividade, reflexão, troca de expertises e compartilhamento de experiências entre os participantes e residentes do município, contribuindo para fortalecimento das dinâmicas socioprodutivas locais.

Entre os anos de 2019 a 2022, foram realizadas três edições Amostras de Projetos e Comunicação. Nas ocasiões foram abordadas temáticas centrais da Educomunicação, Educação Midiática, Comunicação Comunitária, Cidadania Ambiental, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC'S), Participação Social na Gestão Ambiental Pública, Elaboração de Projetos de Intervenção Socioambiental e Turismo de Base Comunitária junto aos públicos de interesse.

Na edição realizada em 2022, foram realizados diálogos e uma oficina educ comunicativa acerca do potencial da Educomunicação e da Comunicação Popular enquanto ferramenta social para explorar, fomentar e valorizar as dinâmicas socioprodutivas locais, a exemplo do turismo, cultura e identidade local. A oficina culminou na produção de vídeos sobre as potencialidades culturais do município de Itarema.

A estrutura do evento contemplou a realização de mesas redondas, com discussões gerais sobre as temáticas centrais do evento e oficinas com temas específicos. Ademais, foi criado um espaço para o compartilhamento de Práticas Pedagógicas Inovadoras e Projetos de Intervenção Socioambiental implementados no município de Itarema para socialização no evento, conferindo valorização e visibilidades aos atores sociais locais.

Figuras 12,13,14 e 15: Amostra de projetos e Educomunicação





Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 Cine Debates com professores e juventudes

Foram exploradas, junto a professores da Rede Municipal de Ensino, práticas pedagógicas críticas que se apropriam de ferramentas audiovisuais, a exemplo de Cine Debates. Os recursos audiovisuais são uma importante fonte de conhecimento e reflexão que podem ser trabalhados em sala de aula de forma interdisciplinar para abordar conteúdos curriculares ou questões atuais relevantes, visto que criam espaços férteis para produção e socialização de conhecimentos, visto que podem vir acompanhadas de questões geradoras para estimular a reflexão/ação sobre temáticas diversas. O **Cine debate** tem um papel fundamental na integração cultural e no pensamento crítico reflexivo, na medida em que propicia uma identificação do sujeito com as histórias que fazem semelhança à realidade e interferem na comunidade.

Figuras 15 e 16: Cine Debate com Professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

4. Resultados e Discussão

Ao longo do ciclo de execução dos Programas, foram ofertadas um total de 70 horas de atividades formativas, que envolveram 104 pessoas. As ações desenvolvidas possibilitaram a criação e o fortalecimento de propostas educacionais com foco em protagonismo juvenil, práticas pedagógicas críticas, cidadania ativa, compartilhamento de experiências entre os atores sociais do território e o fomento ao vínculo com território, cultura e identidade local.

A produção e exibição de vídeos mostrou-se como um recurso não apenas pedagógico, mas sobretudo como prática política, cultural e afetivo – na medida em que proporcionou o fortalecimento de vínculos comunitários, a ampliação do repertório cultural dos (as) educandos (as) e estímulo a criatividade, aproximando os (as) educandos (as) do contexto socioambiental que estão inseridos. Isso pode ser demonstrado a partir do incremento da participação do público de interesse em instâncias participativas, a exemplo dos conselhos municipais, bem como em campanhas de mobilização de mobilização alusivas a pautas

socioambientais. Ressalta-se também o incremento da produção de conteúdo para mídias sociais acerca das temáticas abordadas no percurso formativo.

Por fim, tanto uma reflexão crítica sobre o panorama socioambiental do município, quanto uma eventual e progressiva participação na esfera pública já se configuram como saltos qualitativos diante de um contexto histórico de assimetrias cognitivas, materiais, simbólicas e democráticas entre os diversos atores. Desta forma, à medida que o Programa promove a mobilização e compartilhamento entre estes diferentes agentes, observa-se um incremento qualitativo de capital social e a possibilidade de criação das condições materiais para a reconfiguração das relações humanas e institucionais – *“fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas”* (Art. 12 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - Resolução N° 02, de 15 de junho de 2012).

Referências

ADEVE, José Luiz. Educomunicação em movimento. São Paulo, SP : Fundação Tide Setubal, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto 4.281, de 25.06.2002. Regulamenta a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 26.06.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa nacional de educação ambiental - ProNEA. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa de Educomunicação Socioambiental. Série Documentos Técnicos 2. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: http://www.daep.com.br/coletivos/adm/download/dt_2_programa_educomunicacao_socioambiental_4a_versao_maio_final.pdf

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1999.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBAMA/MMA. Pensando e praticando a educação no processo de gestão ambiental: uma concepção pedagógica e metodológica para a prática da educação ambiental no licenciamento. Brasília: Ibama, 2005.

LAYRARGUES, P.P. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação; QUINTAS, J.S (Org.). Pensando e Praticando Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente. 2.ed. Brasília, Edições IBAMA, 2002.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA SÃO MIGUEL NO AR. Educomunicação em movimento. São Paulo, SP: Fundação Tide Setubal, 2012.

QUINTAS, José Silva. Introdução à Gestão Ambiental Pública. Brasília: Ibama, 2002.

REDE NACIONAL DE ADOLESCENTES E JOVENS COMUNICADORES (RENAJOC). Juventude e comunicação: faça você mesmo!

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação. São Paulo, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Com o Estado, apesar do Estado, contra o Estado: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. Cidades, Presidente Prudente, v. 7, n. 11, 2010.

VIRAÇÃO. Guia de Educomunicação: Conceitos e práticas da Viração. Disponível em:
https://issuu.com/portfolio_viracao/docs/guia_educomunicacao>. Acesso em 20.jan.2020

A Educomunicação como parâmetro institucional de qualidade educacional na RSB

Márcia Koffermann¹

Introdução

Neste artigo será apresentada a experiência de implantação da Educomunicação como um dos Parâmetros Institucionais de Qualidade Educacional, integrante da dimensão da Comunicação. Num primeiro momento, serão detalhados o processo de construção dos critérios de avaliação e os motivos que levaram a RSB a inserir a prática educacional entre os demais parâmetros. Num segundo momento, será analisado o conceito de Educomunicação adotado no documento, sua relevância e impacto nas comunidades educativas. Por fim, serão analisados os seis parâmetros relativos à Educomunicação, enquanto critérios que impulsionam o desenvolvimento de processos

¹ Doutora em Comunicação pela Universidade de Huelva na Espanha. Possui graduação em Letras Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas, é especialista em Cultura e Meios de Comunicação pela PUC-SP, especialista em Pastoral Escolar pela UCB e Mestre em Teologia Sistemática pela PUC-RS. Trabalhou como diretora executiva da Rede Salesiana Brasil de Comunicação, coordenadora Inspetorial de Comunicação na Inspeção Nossa Senhora Aparecida e coordenadora das equipes de Comunicação Social das Filhas de Maria Auxiliadora do Brasil e da América. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase na Gestão da Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: teologia da comunicação, Educomunicação, Marketing educacional e Comunicação Institucional. Atualmente é membro do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, atuando como pesquisadora e escritora nas áreas de Comunicação, Educação e Teologia.

voltados não somente para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, mas que também contribuem com a transformação do território numa perspectiva de Direitos Humanos e Direitos da Terra.

1. Avaliação de Qualidade Educacional: um processo complexo e necessário

Com o compromisso de sempre maior qualificação e crescimento da consciência de gestão em linha educativa e comunicativa, os gestores da Rede Salesiana Brasil (RSB) perceberam a necessidade da criação de parâmetros que servissem como referência e como instrumento de avaliação das práticas desenvolvidas em todos os aspectos da comunidade educativa. Assim, entre 2019 e 2021, a RSB dedicou-se à criação dos Parâmetros Institucionais de Qualidade Educacional, dentre os quais encontra-se a dimensão da Comunicação e a subdimensão da Educomunicação.

No Brasil, diferente de outros países, não existe um sistema de avaliação institucional, especialmente para as escolas particulares. As avaliações propostas a partir do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) apesar de serem importantes, são muito restritas e não dão conta de fazer uma avaliação institucional consistente que realmente dê suporte para as instituições qualificarem o trabalho realizado Jung et al., 2022). Conforme Horta Neto, “apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação” (2018). Existem muitos outros elementos que compõem um ecossistema educativo e que são determinantes para que o processo educacional seja, de fato, eficiente e eficaz.

Diante dessa lacuna encontrada, a RSB inspirou-se no sistema de avaliação de qualidade educacional do Chile apresentado no documento

“Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos educacionales y sus Sostenedores” (Ministerio de Educación de Chile, 2014) e contou com a assessoria da Universidade Diego Portales, de Santiago (Chile) para criar os próprios parâmetros institucionais de qualidade educacional. Esse processo foi desenvolvido por um grupo de trabalho de aproximadamente 50 pessoas composto por diferentes profissionais e lideranças das escolas salesianas do Brasil.

O trabalho exigiu um estudo aprofundado sobre os sistemas de avaliação, incluindo a assessoria técnica e visita às escolas chilenas. A análise do sistema utilizado (Letelier et al., 2020) no Chile pressupôs também um viés crítico (Pereyra & Fernandez, 2019) (Assaél et al., 2018), a fim de evitar uma mera cópia do modelo existente e ao mesmo tempo, evitar de repetir alguns elementos que poderiam ser indesejáveis. Feito este estudo e aprofundamento e definida a metodologia a ser utilizada, o grupo de trabalho foi dividido em comissões menores responsáveis por redigir os parâmetros de cada dimensão. Os grupos puderam ainda socializar o trabalho desenvolvido enriquecendo o documento final, que foi publicado no final de 2021.

Os parâmetros criados refletem a visão institucional e representam um acordo sobre onde se quer chegar (Sberga et al., 2021), indicando níveis objetivos e claros, estabelecidos a partir de instrumentos comuns, que servem como critérios de excelência educacional. Os parâmetros permitem que cada unidade possa avaliar a sua situação em determinado contexto, identificando os passos dados e o caminho que precisa ser feito, para manter ou chegar ao nível de qualidade desejado em cada dimensão.

Os Parâmetros Institucionais de Qualidade criados pela RSB contemplam cinco dimensões: Liderança; Gestão Pedagógica; Pastoral Escolar e Acompanhamento Educacional; Comunicação; e Gestão de Recursos e Sustentabilidade. Dentre estas, a dimensão da Comunicação foi uma inovação que o Sistema de Avaliação do Chile não previa até

então, mas que na Rede Salesiana de Escolas se percebeu como uma dimensão muito importante a ser integrada.

Segundo o documento, a Dimensão Comunicação é entendida como o conjunto de

Processos de planejamento, de implementação, de monitoramento e de avaliação das estratégias, dos projetos e das ações de Comunicação e Marketing no âmbito das escolas, a fim de garantir a gestão comunicacional, o posicionamento da marca RSB, o relacionamento com os públicos estratégicos, a fidelização e a captação de estudantes para a realização da missão educativa salesiana e sua sustentabilidade. (Ibidem, p. 166)

Considerando que a Comunicação é um campo muito amplo, essa dimensão foi sistematizada em três subdimensões: Comunicação Estratégica, Educomunicação e Publicidade e Marketing. De forma sintética, a Comunicação Estratégica tem em vista a gestão dos processos voltados para o fortalecimento do ecossistema educacional, promovendo maior eficiência dos diferentes canais direcionados aos vários públicos que compõem as unidades educativas e que ajudam a atingir suas metas e objetivos. A Publicidade e Marketing são dois aspectos voltados para a consolidação da marca, proporcionando uma adequada sustentabilidade financeira. A subdimensão da Educomunicação trata da relação entre educação e comunicação e está intimamente ligada à prática pedagógico-pastoral como será visto a seguir.

2. A importância da Educomunicação na Rede Salesiana Brasil

Há mais de duas décadas, as escolas salesianas do Brasil vêm estudando e aprofundando a Educomunicação, de modo que, muitos projetos foram e continuam sendo desenvolvidos em nível local, regional

e nacional. Conforme se lê no documento, a Educomunicação é definida como:

Um âmbito de intervenção da comunicação social, também compreendida como um componente do processo educativo, que coloca a educação e a comunicação em uma relação dialógica e estratégica a serviço do desenvolvimento pessoal e social do ser humano, por meio de uma busca permanente de respostas teóricas e práticas às complexas questões da contemporaneidade. (Ibidem, p.183)

Esse conceito revela, além do reconhecimento dessa área do conhecimento, uma visão de educação e de sociedade que perpassa toda a prática educacional desenvolvida. A Rede Salesiana assume a relação dialógica entre educação e comunicação numa visão ampla, não se restringindo aos aspectos instrumentais da comunicação educativa. Essa relação positiva permite pensar e articular inúmeras práticas voltadas para a formação integral da pessoa e a transformação das comunidades, a partir de um olhar crítico e holístico sobre a complexidade dos contextos em que estão inseridas.

Ao colocar a Educomunicação como um critério de avaliação de qualidade institucional, esta deixa de ser apenas uma orientação sugerida às escolas, mas torna-se um compromisso comum que todas as unidades devem colocar em prática. A partir de um ponto de vista prático, a escolha feita pela RSB se baseia nos bons resultados obtidos pelos projetos empreendidos nas duas últimas décadas em várias escolas do Brasil. Por outro lado, fundamenta-se num ponto de vista teórico, resultados de estudos e reflexões que demonstram a sua relevância no atual contexto histórico e social, em que a comunicação tem um impacto muito grande em relação a todos os aspectos da vida humana.

O fato de a RSB adotar a Educomunicação como um Parâmetro Institucional de Qualidade é importante não apenas pelos resultados que são e serão alcançados pelos estudantes e respectivas comunidades

educativas, mas também por representar a consolidação de um vasto horizonte de estudo, pesquisa, fundamentação teórica e prática que se desenvolveram nas últimas décadas no Brasil e na América Latina. Embora a Pedagogia Salesiana tenha mais de cem anos de tradição no campo educativo, sendo uma prática consolidada e difundida em todo o mundo, mantém-se com uma abertura muito grande para dialogar e reconstruir-se de acordo com os diferentes contextos em que as comunidades educativas estão localizadas. Dessa forma, o Sistema Preventivo e a Educomunicação partem de histórias distintas, mas como apontam diversos estudos (Pereira, 2012) (Corazza, 2021) (Lopes, 2020) e práticas desenvolvidas (Koffermann, 2017) (Rede Salesiana Brasil de Escolas, 2021), ambos se complementam e, juntos, respondem com grande eficácia aos desafios da contemporaneidade.

O contexto contemporâneo é complexo, sendo marcado pelo fenômeno conhecido como Infodemia, em que a digitalização se torna parte da vida cotidiana, o excesso de informação e de desinformação gera insegurança, polarização e uma verdadeira crise que se manifesta em todos os aspectos da vida. Diante dessa realidade, a RSB opta por uma abordagem educacional, propondo a vivência de itinerários formativos para educadores, educandos e toda a comunidade educativa. Desse modo, os projetos e práticas educativas devem ser orientados para a construção do pensamento crítico, o desenvolvimento de relações abertas, fraternas e baseadas no diálogo, no uso crítico e criativo das tecnologias de comunicação, na interculturalidade, na promoção de práticas de sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente, e na ampla formação cidadã. (Rede Salesiana Brasil de Escolas, 2018).

3. A Educomunicação como parâmetros de qualidade institucional

Em relação à subdimensão da Educomunicação, a Rede Salesiana estabeleceu seis parâmetros de avaliação:

- 1) A escola promove ações para que toda a comunidade educativo-pastoral se sensibilize e se conscientize de que cada membro comunica a identidade, a missão e os valores da instituição;
- 2) A escola desenvolve projetos educativos interdisciplinares voltados para a prática educ comunicativa;
- 3) A escola oferece ações formativas e organiza grupos de estudo sobre a alfabetização midiática e informacional para os estudantes;
- 4) A escola oferece formação adequada para os professores trabalharem com o desenvolvimento de habilidades e de competências relacionadas à alfabetização midiática e informacional;
- 5) A escola interage com diferentes instâncias educativas, sociais e culturais da sua região, promovendo o diálogo intercultural, a participação cidadã e o engajamento dos estudantes em vista da transformação social;
- 6) A escola promove ações voltadas para o desenvolvimento sustentável e para o cuidado com o meio ambiente.

Do ponto de vista metodológico, os parâmetros institucionais de qualidade educacional da RSB foram definidos, de modo que, seja possível identificar quatro níveis de desenvolvimento, de acordo com as práticas de cada unidade educativa, podendo ser classificados como insuficiente, incipiente, suficiente ou avançado.

Essa avaliação é realizada com base em instrumentos comuns e específicos definidos para cada parâmetro como por exemplo, relatórios, produções, registros, pesquisas ou outros documentos. No entanto, de acordo com os critérios de cada parâmetro, uma mesma prática desenvolvida, pode ser classificada em diferentes níveis de desenvolvimento, dependendo da abrangência e dos resultados atingidos em cada escola.

Tomando como exemplo o parâmetro 5, que trata do modo *como a escola interage com diferentes instâncias educativas, sociais e culturais da região, promovendo o diálogo intercultural, a participação cidadã e o engajamento dos estudantes em vista a transformação social* (Sberga, 2021, p.192), são sugeridos três instrumentos como base para verificação e análise:

- Projetos de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) com incidência social;
- Relatórios de avaliação da incidência social da escola no local em que se está inserida e/ou na região;
- Parcerias estabelecidas pela escola com instituições públicas e privadas, regionais e nacionais.

A partir desses instrumentos de avaliação a própria comunidade educativa pode fazer uma autoavaliação, identificando o seu nível de desenvolvimento.

Em se tratando do parâmetro citado, por exemplo, a escola pode apresentar um dos quatro níveis abaixo:

- a) Desenvolvimento Insuficiente: *“A escola restringe sua atuação ao âmbito interno, deixando de desenvolver ações que tenham incidência social”*. Nesse nível, a escola pode até ter uma postura de reflexão crítica e abordar a questão do engajamento social em sala de aula ou nos projetos e práticas desenvolvidos, mas não consegue envolver os estudantes em ações concretas nem atuar significativamente para a transformação do território.
- b) Desenvolvimento Incipiente: *“A escola promove algumas ações com incidência social, mas sem engajamento dos educadores e estudantes, mantendo-se uma perspectiva assistencial. Por exemplo: faz uma campanha do agasalho, que se limita a deixar uma caixa de doações para aqueles que quiserem participar”*. Nesse nível, a comunidade educativa apresenta algumas ações

concretas que também possuem a sua importância, no sentido de que de alguma forma está contribuindo com alguma pessoa ou grupo que tem necessidades que precisam ser supridas. Porém, ainda não existe um protagonismo dos estudantes e da comunidade educativa no sentido de construir algo novo, de estar em diálogo aberto com a comunidade local para identificar os problemas locais e buscar soluções conjuntas.

- c) Desenvolvimento Suficiente: *“A escola consegue engajar os estudantes, os educadores e as famílias nas questões sociais da localidade, de modo a tornar o espaço educativo uma verdadeira “sementeira” de projetos com incidência social, com o intuito de promover o diálogo intercultural, a participação cidadã e o engajamento”*. Nesse nível de desenvolvimento, a escola consegue sair dos próprios muros, é capaz de identificar problemas e necessidades concretas da comunidade local e de propor ações conjuntas, em que os estudantes se sentem protagonistas e comprometidos com o seu território. Um exemplo concreto deste nível de desenvolvimento é o Projeto Lápis Ecológico, realizado no Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora, na cidade de Campos de Goytacazes, com os estudantes do 2º. ano do ensino fundamental. Nesse projeto, os alunos partiram de dois problemas iniciais: como reduzir a quantidade de lápis que são jogados fora? E como combater o mosquito *Aedes Aegypti*? A partir destes dois problemas, os alunos formularam diversas hipóteses que foram testadas. Depois de várias tentativas e alguns insucessos, os estudantes criaram um protótipo de lápis ecológico, produzido com as sobras dos lápis que utilizavam e descobriram que a planta *Crotalaria* é eficaz no controle da proliferação do mosquito transmissor da dengue e outras doenças. Assim, além de produzir o lápis ecológico, os estudantes acrescentaram na ponta do lápis sementes de *Crotalaria*, de modo que, quando finalizem a sua

utilização poderiam semear a planta, colaborando no combate ao mosquito. Esse projeto recebeu o selo de Professor Transformador e foi notícia em vários veículos de imprensa (Record TV Interior RJ, 2019, Outubro 21) (G, 2019, Outubro 15).

- d) *Desenvolvimento Avançado: A escola engaja a comunidade educativo-pastoral em projetos com incidência social, existindo uma forte interação com iniciativas locais, parcerias, atuação de voluntários, promovendo o diálogo intercultural, a participação cidadã e o engajamento.* Um exemplo concreto deste nível de desenvolvimento é o Projeto SUSI realizado na mesma escola, com os estudantes do 8º. ano do ensino fundamental. Neste projeto, os alunos aprofundaram como funcionava o SUS (Sistema Único de Saúde) na cidade e identificaram um grande problema de informatização do Sistema, evidenciado no fato de que um único computador era utilizado para cadastrar uma fila de mais de 800 pessoas. A partir desse diagnóstico, em parceria com programadores e com os próprios agentes do SUS, os alunos criaram uma plataforma que poderia facilitar e agilizar a marcação dos atendimentos. Nesse caso, foi identificado um problema concreto, foi analisado o contexto do problema, houve um diálogo com as pessoas envolvidas, realizou-se parcerias visando a transferência de conhecimento e encontrou-se uma solução. Embora sozinhos os alunos não tivessem condições resolvê-lo, em parceria com outras instituições e com o desenvolvimento de habilidades específicas na área da Informática, foi possível concretizar uma solução para um problema concreto existente na comunidade (CENSA, 2019).

Como se pode observar nos exemplos citados em cada nível de desenvolvimento, os parâmetros oferecem os critérios básicos que precisam estar presentes nas práticas educacionais, como por exemplo: a transversalidade, a multiplicidade de linguagens, o diálogo, o

trabalho colaborativo, o pensamento crítico, o engajamento social, a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente. Os parâmetros não definem, porém, quais são os projetos que devem ser implementados em cada unidade, a fim de não engessar as iniciativas em propostas pré-estabelecidas ou distantes da realidade. Considerando que a Rede Salesiana tem escolas em todo o Brasil, presentes em realidades muito diversas, cada unidade educativa tem a liberdade para definir os projetos e práticas que melhor respondem às necessidades de cada contexto específico em que se encontram.

Os exemplos citados ilustram a importância de que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam capazes de fazer com que os estudantes não apenas reflitam sobre a questão dos direitos humanos, da cidadania, da questão ecológica e de outros problemas que envolvem o mundo atual, mas que também se envolvam concretamente em busca de soluções conjuntas.

Do ponto de vista educ comunicativo a flexibilidade de escolha dos projetos a serem realizados pelas comunidades, permite uma leitura crítica sobre a realidade local, favorecendo o desenvolvimento de ações que tenham um impacto social no território e a articulação de projetos com diferentes instituições civis e eclesiais, de modo que, a escola possa atuar diretamente com a transformação da comunidade em que está inserida. Assim, os parâmetros favorecem a compreensão comum de que a escola cumpre uma importante função social transformadora. Ou seja, seu objetivo vai além da transmissão de conteúdos, pois está comprometida com a formação integral da pessoa e tem em vista um ideal de sociedade que se fundamenta na prática dos Direitos Humanos e do Bem Comum.

Os parâmetros propostos também instigam as comunidades a pensar na formação continuada dos educadores e demais membros da comunidade educativa, em especial no aspecto da alfabetização midiática e informacional, muito alinhada com a proposta da UNESCO (Grizzle et

al., 2021) neste campo. Essa formação consistente dos educadores permite que a escola tenha condições de oferecer projetos educacionais relacionados às diversas áreas de intervenção para diferentes faixas etárias e em variadas modalidades. Esse é um aspecto importante visto que, não basta desenvolver um projeto educacional numa única disciplina ou com um pequeno grupo em atividades extraclasse. Para promover uma formação integral é necessário desenvolver um verdadeiro itinerário formativo, com projetos específicos sim, mas também com práticas transversais, periódicas, contínuas, com níveis sempre maiores de aprofundamento e que favoreçam a participação de todos.

A proposta de parâmetros institucionais de qualidade educacional se enquadra na abordagem de formação para a cidadania global (Unesco, 2022, p. 11) defendida pela Unesco e que busca desenvolver nos estudantes três atributos:

a) Ser informado e capaz de pensar criticamente:

O que inclui conhecer os sistemas de governança, bem como as estruturas e os problemas globais; compreender a interdependência e as relações entre questões globais e locais; e desenvolver habilidades de investigação e análise crítica.

b) Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade:

No sentido de cultivar e compreender identidades, relacionamentos e pertencimento; compartilhar valores e responsabilidades com base nos direitos humanos; e desenvolver atitudes para valorizar e respeitar as diferenças e a diversidade.

c) Ser eticamente responsável e engajado:

Postura que exige adquirir habilidades, valores, crenças e atitudes; demonstrar responsabilidade pessoal e social por um mundo pacífico e sustentável; e desenvolver motivação e vontade e cuidar do bem comum.

Dessa forma, além do desenvolvimento cognitivo, a proposta educativa da Rede Salesiana se apoia no desenvolvimento socioemocional e comportamental ajudando os estudando a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Delors, 1996).

Considerações finais

Do ponto de vista comunicacional, o cenário contemporâneo é complexo e desafiador, exigindo das instituições educativas capacidade de inovação, flexibilidade e adaptação às constantes mudanças que surgem a cada dia. A escola do século XXI precisa se reinventar para dialogar de forma significativa com o mundo a sua volta para que possa, assim, formar sujeitos críticos, criativos, com sólidos valores humanos e uma consciência cidadã global e local.

A criação e implantação dos parâmetros institucionais de qualidade educacional encontram-se nesse contexto de reflexão e apresentam uma oportunidade concreta de pensar e colocar em prática esse novo modelo de educação que responda efetivamente à atuais necessidades.

A experiência relatada está em processo de implantação, de modo que, a abordagem do artigo está limitada a este processo inicial. No decorrer do tempo, certamente, será necessário que outros estudos sejam realizados para se possa acompanhar a capilarização e efetivação dos processos propostos. Independente disso, este estudo apresenta um passo significativo dado pela RSB, no sentido de uma opção clara e institucionalizada da Educomunicação nos seus espaços educativos.

Referências

Assaél, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educación Unisinos*, 22(1), 83-90.

CENSA (2019). Desenvolvendo o SUSI. CENSA Notícias. <http://www.censa.edu.br/noticias/busca/6ao9ano/1090/6>.

Corazza, H. (2021). Educomunicação na perspectiva do Pacto Educativo Global. Rede Salesiana Brasil.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir, 6.

Filhas de Maria Auxiliadora (2014). Culturas juvenis na ótica da educomunicação. EDB.

G1 (2019, Outubro 15). Estudantes de Campos, RJ, desenvolvem protótipo de lápis ecológico. G1. <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2019/10/15/estudantes-de-campos-rj-desenvolvem-prototipo-de-lapis-ecologico.ghtml>

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., ... & Gulston, C. (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>.

Horta Neto, J. L. (2018). Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.1, p.37-53. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>.

Huergo, J. (2004). Los procesos de gestión. *Material de lectura para los cursos de “Comunicación en las organizaciones públicas”*. Provincia de Bs. As.: IPAP.

Jung, H. S., Kolling, L. & Rodrigues, S. C. (2022). A avaliação institucional e sua relação com a educação de qualidade. *Revista Intersaberes*, 17(40), 279-292.

Koffermann, M. (2017). A educomunicação nas escolas salesianas do Brasil: A experiência da Semana da Cidadania em Rio do Sul, Santa Catarina. In: C. E. Viana, R. Rosa, S. Pereira & Machado (Orgs.). *Educomunicação e diversidade*.

Letelier, S., Gomez, G. & Vizcarra, T. (2020). Estudio sobre el sistema de calidad para la Educación Parvularia de Chile. *XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica*, 127-139.

Lopes, I. G. (2020). Rememorar nossa identidade carismática: criação de uma rede educativa salesiana na América. *Revista de Educação ANEC*, 50(163), 191-210.

Ministerio de Educación de Chile (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos educacionales y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación, República de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-222640_estandar.pdf

Narváez, A. & Castellanos, A. (2018). Educomunicación hoy: un reto necesario. *Rehuso*, 3(2), 25-34. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>

.

Oliveira Soares, I. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, (23), 16-25.

Pereira, A. A. (2012). *A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educ comunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Pereyra, D. E. & Fernandez, M. V. (2019). Reflexiones sobre experiencias y metodologías de las agencias y sistemas de calidad educativa en Chile,

Perú y Argentina. In *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Record TV Interior RJ (2019, Outubro 21). Invenção de estudantes para um futuro melhor. Youtube Record.
https://www.youtube.com/watch?v=B4p_bPX_N_w&t=84s.

Rede Salesiana Brasil de Escolas (2018). *Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas*. Edebê Brasil.

Rede Salesiana Brasil de Escolas (2021). *50 práticas pelos Pacto Educativo Global na Rede Salesiana Brasil de Escolas*. Edebê Brasil.
http://s3-sa-east-1.amazonaws.com/rsborgbr/escola/downloads/2022_02_14/RSB_E-book_Pacto_Educativo_Final.pdf.

Sberga, A. A., Costa e Silva, A. P. & Rodrigues de Almeida, M. L. (Org.) (2021). *Currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas: Caderno 6 – Parâmetros institucionais de qualidade educacional*. Rede Salesiana Brasil.

Unesco (2022). *ECG: Educação para a cidadania global*; manual do estudante, unidade 2, capítulo 6. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383605?posInSet=3&queryId=N-bo45b7cd-3101-44aa-aa20-7f4cd3c94c37>.

Educomunicação para divulgar as inovações da Ciência Brasileira sobre animais peçonhentos

Marglyn Anne Santana de Oliveira¹

Mariana Rodrigues Sebastião²

Rejâne Maria Lira-da-Silva³

Introdução

Hoje, democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados e que podem impactar na sua vida e no seu trabalho são motivos que

¹ Bacharela em Ciência e Tecnologia, Mestranda em Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Salvador, Bahia. marglyn.anne@gmail.com.

² Jornalista e Pedagoga, Doutora em Ensino de Ciências (UFBA). Analista de Comunicação no Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para a Saúde da Fiocruz Bahia (Cidacs/Fiocruz Bahia). Integrante da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom). Salvador, Bahia. marianasebastiao@gmail.com.

³ Bióloga, Mestre em Saúde Coletiva (UFBA) e Doutora em Ciências Médicas (UNICAMP). Pós-Doutorado no Museu de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa, Portugal e na Faculty of Medicine, Dentistry and Health Sciences, University of Melbourne, Austrália. Professora Titular do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenadora do Núcleo de Ofiologia e Animais Peçonhentos da Bahia (NOAP/UFBA), bolsista do CNPq de Produtividade em Pesquisa em Divulgação Científica e membro da Academia de Ciências da Bahia. Salvador, Bahia. Integrante da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom). rejane@ufba.br.

demonstram a importância da divulgação científica. Por outro lado, a criação de ecossistemas comunicativos maximiza as possibilidades de expressão e consequentemente a mobilização para ação e transformação. A educomunicação é definida como o conjunto de ações voltadas ao planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar ecossistemas comunicativos abertos em espaços educativos (Bueno, 2010; Soares, 2000; Soares, 2011; Vogt, 2003).

Comunicar sobre os animais peçonhentos é salvar vidas. Isso porque, de acordo com Brazil e Lira-da-Silva (2010), esses animais possuem larga distribuição geográfica, principalmente em regiões tropicais e subtropicais, atingindo as populações mais vulneráveis, especialmente trabalhadores rurais, que possuem acesso limitado às informações de controle e prevenção e ao tratamento com os soros antiveneno. Consequentemente, o grande número de acidentes e a complexidade do quadro clínico decorrente tornou os envenenamentos por animais peçonhentos um problema mundial e uma questão de atenção para a saúde pública global.

Dados do Ministério da Saúde, apontam para a ocorrência em 2022, de 273.476 acidentes e 421 óbitos no Brasil por animais peçonhentos, registrados no Sistema de Informação de Agravos e Notificação (SINAN). A maioria dos acidentes foi provocada por escorpiões (n=170.322, 62,3%), serpentes (n=27.515, 10,1%) e aranhas (n=20.600, 7,5%), sendo que o ofidismo segue provocando a maior letalidade (0,40%)⁴.

Como exemplo para atestar esse fato, em 2018 a Organização Mundial da Saúde/OMS reconheceu o ofidismo como uma doença tropical negligenciada responsável por enorme sofrimento, sequelas, e morte prematura, principalmente nos países tropicais, cujas populações estão em vulnerabilidade social, econômica e ambiental. Em 2019, a OMS

⁴ Fonte: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/cnv/animaisbr.def>. Acesso em: 20 ago. 2023. Dados sujeitos a revisões.

apontou a educação como parte fundamental para a estratégia de controle na redução desse problema, através do engajamento das comunidades de maior risco.

Com um destacado trabalho na divulgação científica e ensino de ciências que perpassa a temática supracitada está o Núcleo de Ofiologia e Animais Peçonhentos da Universidade Federal da Bahia (NOAP/UFBA), criado em 1987 como Laboratório de Animais Peçonhentos, reconhecido pelo Ministério da Saúde referência na área no ensino, pesquisa e extensão em animais peçonhentos e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq⁵ em 1993, cadastrado como Museu Universitário Itinerante no Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural (IPHAN) em 2008⁶ e cadastrado no International Council of Museum's Committee for University Museums and Collections (ICOM-UMAC) em 2017⁷.

O NOAP/UFBA é um exemplo de museu de ciências com caráter universitário e itinerante que desde a sua criação assumiu o compromisso da comunicação pública sobre animais peçonhentos, inclusive em redes com outras instituições que se dedicam ao tema, construindo, ampliando, ressignificando o processo de musealização, através de diferentes atividades educativas, tais como exposições, produtos, cursos, palestras, entre outros, para públicos distintos, especialistas e não-especialistas (Lira-da-Silva et al., 2019a).

De acordo com Marandino (2005), os museus de ciência são espaços importantes de divulgação científica. Isso porque parte da cultura da ciência produzida são realizadas no intuito de torná-la acessível aos

⁵ Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/779033>. Acesso em: 20 ago. 2023.

⁶ O NOAP/UFBA é cadastrado no Cadastro Nacional de Museus (CNM) e consta na Museusbr - plataforma de informações sobre os museus brasileiros, sob o Nº SNIIC: ES-9290. Fonte: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/9290/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

⁷ Fonte: <https://university-museums-and-collections.net/salvador-da-bahia/center-of-the-ophiology-and-poisonous-animals-of-bahia>. Acesso em: 20 ago. 2023.

visitantes e socializar saberes acumulados. Para a autora, o que acontece é que a dimensão educacional está se ampliando nesses museus junto com a incorporação de novas tecnologias de comunicação.

Em 2020, com as restrições impostas pela pandemia mundial de COVID-19, inclusive com o fechamento para visita ao público de cerca de 90% dos museus (OMS, 2020b), o NOAP/UFBA se propôs a abraçar uma nova forma de construir e mediar exposições usando as plataformas digitais (Instagram, Facebook, Youtube, TikTok e Podcast), de modo a manter as atividades educativas do museu ativas. Essa nova forma de mediar uma exposição museal através da *cibercultura* - que, segundo Marti (2022) é “a cultura contemporânea mediada e estruturada pelas tecnologias digitais em rede na relação cidade/*ciberespaço*” -, inseriu as ações educativas do NOAP/UFBA no contexto da Educação Museal *Online* (EMO), termo e noção tratados de forma pioneira por Marti e Santos (2019) (Lira-da-Silva et al., 2022; Lira-da-Silva, Oliveira e Dias, 2022).

Neste contexto, o objetivo do artigo é relatar a experiência de produção de vídeos para a Exposição Museal Virtual Educativa “*Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira*”, realizada em 2021 nas plataformas digitais do NOAP/UFBA. A construção da Exposição foi uma iniciativa do NOAP/UFBA, museu de ciências, que assumindo o compromisso público da divulgação científica, buscou através da série de vídeos popularizar o acesso às informações, demonstrando que o conhecimento acerca dos animais peçonhentos tem o potencial de salvar vidas, não apenas na prevenção e tratamento dos acidentes, mas também pelo enorme potencial farmacológicos da bioprospecção de toxinas. A Exposição Virtual envolveu estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Universidade Federal da Bahia numa ação que intercambiou a educomunicação com a divulgação científica e com a Educação Museal *Online*.

1. Materiais e métodos

Em parceria com o componente curricular que integra a extensão nos cursos de graduação e pós-graduação da UFBA, a Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade – Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação Científica (ACCS BIOA2), no semestre letivo remoto 2021.1, o NOAP/UFBA, produziu um conjunto de Ações Educativas no âmbito da Educação Museal *Online* (MARTI e SANTOS, 2019), envolvendo 12 estudantes de graduação de cursos diversos – bacharelados interdisciplinares, biologia, medicina, farmácia e comunicação – além de 2 estudantes de pós-graduação do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PGEFHC/UFBA/UEFS), matriculados na disciplina; 5 professoras; e 3 estudantes de graduação colaboradores, totalizando uma equipe de 22 pessoas.

Apresentamos um relato de experiência sobre os desafios da organização de uma Exposição Museal Virtual Educativa em plataformas digitais (Instagram, Facebook e Youtube) para a 18ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) no período entre os dias 02 e 08 de outubro de 2021. O tema geral da semana foi *A transversalidade da ciência, tecnologia e inovações para o planeta* e, o tema escolhido pelo NOAP/UFBA para a sua semana foi *Animais peçonhentos e as inovações na ciência brasileira*.

A organização da exposição envolveu a produção de vídeos sobre a contribuição desses animais para os avanços da ciência no Brasil. Esses materiais foram construídos através de oficinas educacionais baseadas no *El Comunicador Popular* de Mario Kaplún (1987) em conjunto com oficinas sobre redes sociais e oficinas sobre Educação Museal *Online*, de modo que as produções estivessem alinhadas para o cumprimento do objetivo de construir uma exposição museal virtual educativa que permitisse, dentre outros aspectos, que os produtores dos materiais (mediadores) lidassem pedagogicamente com o objeto

(animais peçonhentos) e com o público (visitantes das plataformas digitais) (Marti e Santos, 2019).

Nessas oficinas, realizadas no ambiente *online* da disciplina ACCS BIOA82, além de receberem orientações básicas sobre os processos que envolvem a produção de um material de divulgação científica para as plataformas digitais (Instagram, Facebook e Youtube), os estudantes também foram estimulados a pensar a partir dos princípios educ comunicativos para construir o seu material, bem como adequá-los para fins educativos em conformidade com a EMO, tratada como uma abordagem didático-pedagógica, segundo Marti (2022).

Alguns princípios Kaplunianos trabalhados especificamente na produção desses materiais, foram: a) os materiais de comunicação produzidos precisam falar sobre acontecimentos da atualidade ou tradições culturais e históricas do seu público; b) é importante que os materiais produzidos sejam feitos de modo que o público consiga ver o assunto com perspectiva crítica.

Ainda, c) é preciso evitar o excesso de informações na produção de um material comunicativo, dando ênfase a poucas ideias centrais; e d) Para ter bons resultados, não são necessários materiais sofisticados, pois a criatividade é essencial para o trabalho com recursos modestos.

Na oficina de Educação Museal *Online* foi apresentado aos estudantes o Modelo Teórico da utilização dos Museus para fins educativos (Allard; Boucher, 1998 citados por Mortara, 2006), com destaque para as relações pedagógicas de Didática (de transposição) entre os mediadores (agente) e os animais peçonhentos (objeto/temática) e de Ensino (de apoio) entre os mediadores (agente) e os visitantes (sujeito). Além disso, foram apresentadas as experiências anteriores de Exposições Museais Virtuais Educativas do NOAP/UFBA, momento em que foram apresentados as ferramentas e metodologias para construção e mediação de uma exposição virtual, bem como potencialidades, limitações e novas possibilidades observadas a partir de exposições virtuais passadas.

A produção dos materiais pelos estudantes e colaboradores/as para compor a exposição virtual do NOAP/UFBA foi precedida por um momento formativo, em que os sujeitos tiveram contato com a temática dos Animais Peçonhentos (através de bibliografia especializada, do contato direto com esses animais e com estagiários do NOAP/UFBA e em sala com as aulas dialógicas).

2. Resultados

Durante a 18ª SNCT foram produzidos cinco vídeos com a divulgação completa do conteúdo e 5 vídeo-chamadas dos mesmos temas (Tabela 1), lançados diariamente nas plataformas digitais do NOAP: Instagram - @noapufba (Figura 1), Facebook - @noapufba.bio (Figura 2), YouTube⁸ - noapufba (Figura 3) e Tiktok - @noapbioufba (Figura 4). No Tiktok foram hospedados apenas as vídeo-chamadas, devido sua limitação no armazenamento de vídeos de longa duração e o intuito foi direcionar o

⁸ Os vídeos no Youtube foram organizados na playlist “Série: Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira”, disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLBNaerwoVJegnqVdlzkoP1uj66dUKcPmo>. O link de acesso individual de cada vídeo do Youtube é:

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=wq5rAulP2k8&list=PLBNaerwoVJegnqVdlzkoP1uj66dUKcPmo&index=5&t=23s>

Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=R_IQC_tiCAk&list=PLBNaerwoVJegnqVdlzkoP1uj66dUKcPmo&index=6&t=3s

Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=8QOu64NG5U8&list=PLBNaerwoVJegnqVdlzkoP1uj66dUKcPmo&index=9&t=43s>

Vídeo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6HbajDTpyY&list=PLBNaerwoVJegnqVdlzkoP1uj66dUKcPmo&index=10&t=2s>

Vídeo 5: <https://www.youtube.com/watch?v=ZoLuYfYlBWI&list=PLBNaerwoVJegnqVdlzkoP1uj66dUKcPmo&index=12>

público dessa rede social específica para as outras plataformas digitais do NOAP/UFBA.

Tabela 1 – Vídeos produzidos para a 18ª SNCT do NOAP/UFBA

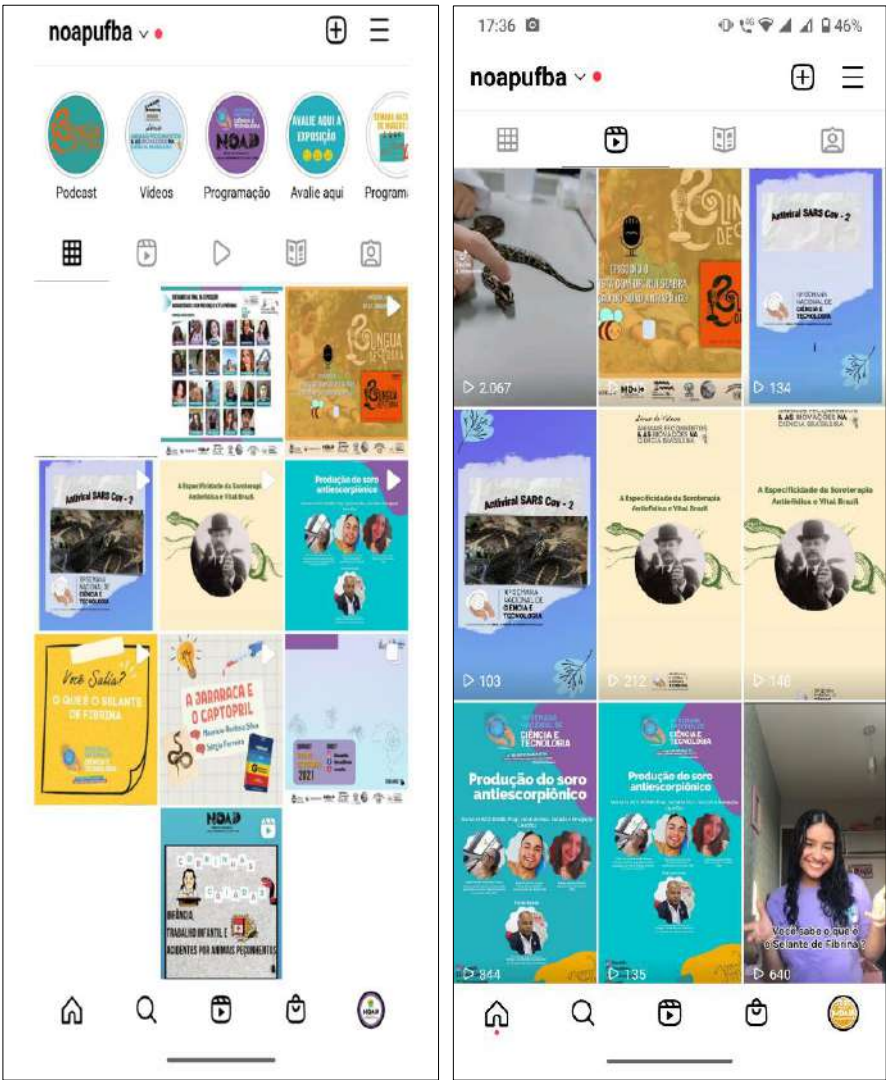
Título	Sinopse
Vídeo 1 - A jararaca e o captopril: o que eles têm em comum?	Ei, sabia que o veneno da Jararaca é utilizado para produzir remédios? Pois é colega, pode parecer <u>loucura</u> mas, como já dizia o ditado popular: "um veneno na dose certa pode ser um santo remédio". E esse é o caso do Captopril, um remédio para tratamento de hipertensão. Quer conhecer um pouco mais sobre essa história? Clica no vídeo e vem com a gente! (Instagram, Facebook e Youtube do NOAP UFBA, 2021, <i>online</i>).
Vídeo 2 - O que é o selante de Fibrina	Muita gente tem pavor de cobra e acha que por algumas serem peçonhentas elas são os piores animais do mundo, mas isso não é verdade. Na verdade, o mesmo veneno que pode matar, quando usado da forma correta pode ajudar muita gente e até salvar vidas. Um dos maiores exemplos disso é o Selante de Fibrina, uma "cola" que usa uma parte do veneno da cascavel e serve para tratar úlceras, feridas e tem um potencial maravilhoso para ser utilizado em outros tipos de tratamento. E a melhor parte é que esta é uma inovação tecnológica totalmente brasileira. Inacreditável, né? Conheça um pouco sobre o Selante de Fibrina com a Dra. <u>Cascavella</u> (Instagram, Facebook e Youtube do NOAP UFBA, 2021, <i>online</i>).
Vídeo 3 - Produção do soro antiescorpiônico	Olá pessoal, estamos chegando com mais uma dose de conhecimento para vocês. Sabia que existe tratamento específico para picada de escorpião? Isso mesmo! É o soro antiescorpiônico! Saiba como ele é produzido na nossa entrevista com o Dr. Cláudio Maurício Souza, Dr. Cláudio Maurício, biólogo e coordenador do laboratório de artrópodes do Instituto Vital <u>Brazil</u> . E aí? Gostou do vídeo? Você já foi picado ou conhece alguém que já foi? Conta para nós! (Instagram, Facebook e Youtube do NOAP UFBA, 2021, <i>online</i>).
Vídeo 4 - A especificidade da Soroterapia Antiofídica e Vital <u>Brazil</u>	Você sabia que não existe um soro universal contra o veneno de serpentes? Essa soroterapia é específica para o tipo de serpente e seus sintomas. Essa especificidade foi descoberta por Vital <u>Brazil</u> ! Venha entender melhor assistindo esse vídeo! (Instagram, Facebook e Youtube do NOAP UFBA, 2021, <i>online</i>).

Vídeo 5: Antiviral SARS Cov-2	Você sabia que a partir do veneno de uma espécie de cobra brasileira podemos obter tratamentos de importância médica? Incrível, não é? Um estudo que está sendo feito com um peptídeo do veneno de uma serpente brasileira que funcionaria como um antiviral para o novo coronavírus. Venha conferir e entender como funciona o mecanismo que está sendo estudado como um tratamento para a Covid-19 (Instagram, Facebook e Youtube do NOAP UFBA, 2021, <i>online</i>).

Figura 1 – Card de Divulgação dos Vídeos para a 18ª SNCT do NOAP/UFBA

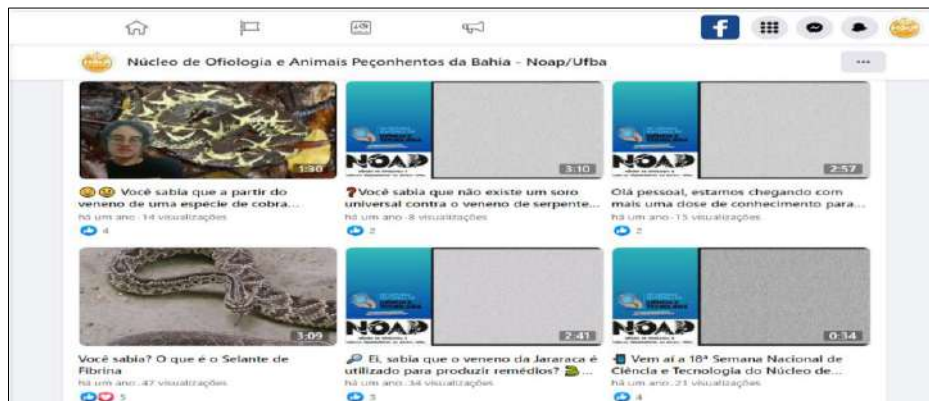
Fonte: As autoras.

Figura 2 – Divulgação no Instagram do NOAP/UFBA da Série de Vídeos: Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira



Fonte: Instagram do NOAP/UFBA.

Figura 3 – Divulgação no Facebook do NOAP/UFBA da Série de Vídeos: Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira



Fonte: Facebook do NOAP/UFBA.

Figura 4 – Divulgação no Youtube do NOAP/UFBA da Série de Vídeos: Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira



Fonte: Youtube do NOAP/UFBA.

Figura 5 – Divulgação no Tiktok do NOAP/UFBA das Vídeo-Chamadas: Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira



Fonte: Tiktok do NOAP/UFBA.

Cada vídeo foi produzido por um grupo, formado por estudantes matriculados na ACCS BIOA82 que contaram com o apoio de colaboradores/as (estudantes mais experientes que já fizeram a ACCS BIOA82 anteriormente e/ou são estagiários/as do NOAP/UFBA) e professores orientadores. Os grupos tiveram a liberdade para produzir os vídeos no formato que desejassem exercendo a capacidade criativa. Além disso, os recursos para gravação e edição de vídeo foram aqueles que estavam ao alcance de cada grupo, sendo que professores e colaboradores/as se colocaram à disposição para ajudar caso houve alguma limitação em questão de ferramentas tecnológicas. O tempo médio de duração dos vídeos completos variou entre 1 e 3 minutos, atendendo ao princípio educ comunicativo que sugere que não haja um excesso de informações nas produções.

A hospedagem dos vídeos nas diversas plataformas virtuais do NOAP/UFBA teve como finalidade principal atingir uma maior quantidade de pessoas com perfis de acesso diferentes, cumprindo com a divulgação científica para um público diversificado. Sabe-se, entretanto, que a divulgação do conhecimento científico nas plataformas digitais alcança apenas a bolha que tem acesso à aparatos tecnológicos e internet de qualidade, revelando a necessidade da democratização do acesso às ferramentas tecnológicas. Além disso, o Instagram, Facebook e Youtube são influenciados pelos algoritmos, que atuam entregando o conteúdo de forma personalizada para cada usuário, seguindo uma lógica comercial.

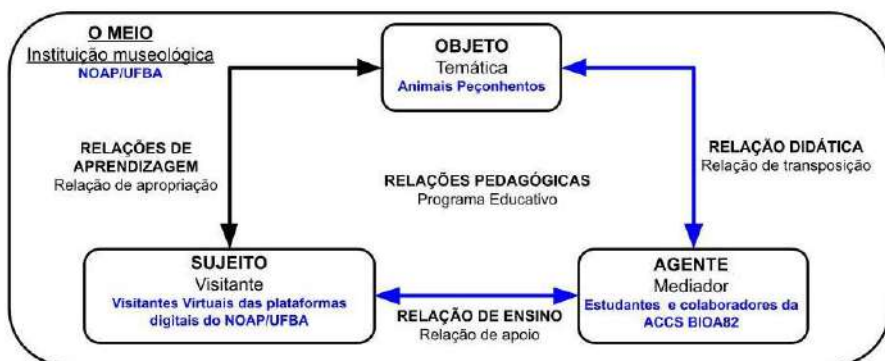
Esses fatores limitantes são desafios para a construção e mediação de Exposições Museais Virtuais Educativas, sobretudo em uma Exposição que dialoga sobre Animais Peçonhentos, uma temática que atrai um público específico. Mas, o NOAP/UFBA, vem construindo alternativas e mostrando que é possível produzir materiais de qualidade colaborando com a educação científica e com a Educação Museal *Online* (Lira-da-

Silva et al., 2022; Lira-da-Silva, Oliveira e Dias, 2022; Lira-da-Silva, Oliveira e Sebastião, 2022).

A experiência na produção dos vídeos sobre *Animais Peçonhentos e as Inovações na Ciência Brasileira* ancoradas na Educomunicação e na Educação Museal *Online*, revelaram a potencialidade da criação de ecossistemas comunicativos no *ciberespaço* de forma síncrona e assíncrona, pautados na comunicação dialógica e horizontalizada, maximizando as possibilidades de expressão e contribuindo para a “formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la.” (IBRAM, 2018, p.74).

A produção dos materiais de comunicação sobre Animais Peçonhentos produzidos para a 18ª SNCT possibilitou aos estudantes envolvidos o protagonismo no processo educacional comunicativo defendido por Kaplún (1985), evidenciando a criatividade, aptidões pessoais, conhecimentos e qualidade estética e conteudista no resultado final, que só é possível a partir de um trabalho coletivo. A divulgação de materiais educativos com essas características nas plataformas digitais é capaz de romper com as barreiras digitais quando suscitam no visitante virtual uma leitura crítica do conteúdo e consequente desejo de compartilhamento e de discussão no e para além do ambiente virtual. Nota-se, portanto, na instituição museológica do NOAP/UFBA, o estabelecimento das relações pedagógicas de Didática e de Ensino apresentadas por Allard; Boucher, 1998 citados por Mortara (2006) em Modelo teórico da utilização dos museus para fins educativos. (Figura 6).

Figura 6 – Modelo teórico da utilização dos museus para fins educativos, de Allard et al. (1998, p.113) (apud MORTARA, 2006).



Fonte: Adaptado de Allard et al. (1998, p.113) (apud MORTARA, 2006).

A inter-relação Didática (de transposição) entre os mediadores (agente) e os animais peçonhentos (objeto/temática) foi notada na forma como os estudantes e colaboradores da disciplina ACCS BIOA82 (mediadores) intercambiaram o conhecimento sobre os Animais Peçonhentos com os conhecimentos adquiridos nas oficinas de educomunicação, redes sociais e Educação Museal *Online*. As etapas de produção passaram pela i) escolha do tema a ser abordado no vídeo, ii) roteirização do material, iii) gravação e edição do vídeo, iv) retroalimentação (etapa de aperfeiçoamento dos materiais a partir de contribuições colaborativas dos estudantes, colaboradores e professores envolvidos no processo; e v) divulgação e mediação do material educativo nas plataformas digitais para o público. Todas essas etapas foram pensadas de forma dialógica convergindo num material didático sobre Animais Peçonhentos capaz de comunicar numa linguagem acessível para todos os públicos.

As inter-relações de Ensino (de apoio) entre os mediadores (agente) e os visitantes (sujeito) também puderam ser percebidas nesse processo de mediação museal virtual. Primeiramente, o próprio conteúdo dos vídeos e das legendas dos mesmos foram desenvolvidos de modo intencional para que acesso à informação científica permitisse uma troca dialógica entre os mediadores e o público. Isso aconteceu através de mecanismos de comunicação escritas e faladas como perguntas direcionadas ao público e questionamentos sobre o tema que gerassem no visitante virtual o desejo de participar da exposição ativamente. Além disso, os mediadores durante a Exposição, se colocaram à disposição do visitante virtual por meio de seus perfis privados das plataformas digitais para responderem aos comentários e mensagens enviadas pelo público visitante da exposição virtual do NOAP/UFBA.

Com a renovação das suas práticas, os museus têm abraçado novas formas de divulgar a ciência, incluindo a produção de materiais de comunicação. Nesta experiência, foi possível unir a divulgação de informações científicas e a Educação Museal *Online* a partir de uma produção pensada com princípios educacionais sobre Animais Peçonhentos, desmistificando conceitos acerca dessa temática.

Considerações finais

Sabemos que a língua da ciência é específica e codificada e a divulgação científica torna as informações disponíveis para que os cidadãos possam estabelecer relações entre os valores culturais do seu tempo e da sua história. Por isso, é importante que os museus desenvolvam ações que mostrem como se dá o processo de produção dos conhecimentos.

Entender sobre o museu, suas especificidades e formas de construir e mediar uma exposição museal virtual no NOAP/UFBA, bem como ter tido capacitação acerca da temática Animais Peçonhentos e oficinas educacionais e de redes sociais foi fundamental para que os vídeos

produzidos pelos estudantes e colaboradores cumprissem com o propósito da divulgação científica e sobretudo convergesse para uma formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo de Educação Museal *Online*.

Nessa experiência, tanto durante quanto ao final do processo, importantes discussões foram empreendidas pelos estudantes. As discussões perpassaram desde a divulgação científica como importante fator de combate à desinformação até o papel de museus nesse processo. Esses estudantes também tiveram a oportunidade de discutir sobre habilidades e limites que cada um reconhecia em si, o que possibilitava uma forte necessidade do trabalho em grupo e o reconhecimento de como selecionar e trabalhar informações é um trabalho que precisa de grande apuração e cuidado.

Por fim, a importância dos materiais de divulgação científica que fazem parte dessas exposições serem construídos de forma processual e dialógica, e, para além disso, que sejam estimuladores de diálogo sobre as temáticas ao chegarem nos seus espectadores foi possível porque foram pensados através de princípios educacionais.

A educação tem ajudado a sugerir novas formas de pautar a ciência, trazendo tais conhecimentos o mais perto possível da realidade dos públicos. Desta maneira, estaremos no caminho de praticar uma educação científica libertadora, com ênfase no processo, que leve os indivíduos a compreender a sua realidade e transformá-la através de ações pensadas e bem discutidas.

Referências

BRAZIL, Tania Kobler; LIRA-DA-SILVA, Rejane Maria. Animais peçonhentos. In: Catálogo da fauna terrestre de importância médica da Bahia. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia/EDUFBA, 2010. p.23-46

BUENO, Wilson da Costa. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. *Inf. Inf.* Londrina, v. 15, n. esp., p.1-12, 2010.

KAPLÚN, Mario. *El Comunicador Popular*. Buenos Aires: Humanitas, 1987.

LE MOS, André. CIBERCULTURA. Alguns pontos para entender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LIRA-DA-SILVA, Josefa Rosimere; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de; LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria. (2020). Educação museal: investigando a mediação em um museu universitário itinerante. In: Castro, F.R. (Org). *Anais: museu e educação: 60 anos da declaração do Rio de Janeiro*. Cadernos de resumo das comunicações orais do Museu Histórico Nacional, 85-88.

LIRA-DA-SILVA, R. M. et al. Educando sobre animais peçonhentos e salvando vidas: a importância de um museu universitário temático. *Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST*, v. 12, n.1, p. 139-152, 2019a. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/733/672>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria *et al.* A educação museal do Núcleo de Ofiologia e Animais Peçonhentos da Bahia durante a Pandemia de COVID-19. *ReDoc - Revista Docência e Cibercultura*, v. 6, n. 4, 2022, p.57-76. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.62998>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria.; SEBASTIÃO, Mariana Rodrigues.; GENONÁDIO, Ananda.; FERREIRA-NETO, Cândido Dias.; DE OLIVEIRA-JÚNIOR, Nestor Barbosa. O método educ comunicativo na produção de vídeos no contexto formativo de estudantes de graduação da Universidade Federal da Bahia, Brasil. *Indagatio Didactica*, v. 11, n. 2, p. 161-176, 15 out. 2019. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/5920>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria; OLIVEIRA, Marglyn Anne Santana de; DIAS, Felipe Barbosa. Cobrinhas criadas - infância, trabalho infantil e acidentes por animais peçonhentos: o desafio de uma exposição virtual temática em um museu universitário itinerante. *Anais do Forum Nacional de Museus Universitários*, v. 2, 2022, p.240-253. Disponível em: http://www.mae.ufpr.br/docs/livros/forvim_de_museus_universitarios_anais_v2_maeufpr_2022.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria; OLIVEIRA, Marglyn Anne Santana de; SEBASTIÃO, Mariana Rodrigues. Podcast Língua de Cobra: uma nova ferramenta para ecossistemas virtuais museais na divulgação sobre animais peçonhentos. *Anais do Forum Nacional de Museus Universitários*, v. 2, 2022, p.254-266. Disponível em: http://www.mae.ufpr.br/docs/livros/forvim_de_museus_universitarios_anais_v2_maeufpr_2022.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

MARANDINO, Marta. Educação e museus: Da coleção para o público. *Revista Jovens Cientistas*, ano 1, n. 2, p.34, 2014.

MARANDINO, Marta. Educação em museus e divulgação científica. *ComCiência*. Campinas, n.100, 2008. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2020.

MARANDINO, Marta. Museus de Ciências como Espaços de Educação
In: *Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna*.
Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p.165-176.

MARTI, Frieda Maria; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação museal
online: a educação museal na/com a cibercultura. *Revista Docência e
Cibercultura*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 41-66, mai/ago 2019.
Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/44589)
[doc/article/view/44589](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/44589). Acesso em: 15 nov. 2022.

MARTI, Frieda. As práticas conversacionais da/na Educação Museal
Online: o que elas nos ensinam?. *Revista Educação e Cultura
Contemporânea*, América do Norte, v. 19, n. 59, p. 312-331, 2022.
Disponível em:
[http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10713/479](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10713/47968347)
68347. Acesso em: 21 dez. 2022.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Unesco: pandemia pode levar a
fechamento de 13% dos museus do mundo*, 2020b. Disponível em:
<https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713972>. Acesso em 24 mar.
2021.

ROCHA, Micheli Ferreira Fonseca. (2020). *Educação museal em um
museu universitário: A teia de relações entre os animais peçonhentos,
os mediadores e o público*. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e
História das Ciências), Faculdade de Educação, Universidade Federal da
Bahia. 177p.

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. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: Editora Moderna. Edição 19. Set/dez 2000. p. 12-24.

VOGT, Carlos. A espiral da cultura científica. *Com Ciência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. 10 jul. 2003. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Mobilização Social e Cidadania: reflexões freireanas sobre Educomunicação na Fercal

Mariana Ferreira Lopes¹

Milena dos Santos Marra²

Luiggi Oliveira Fontenele³

Introdução

Para Paulo Freire, comunicação, educação e cultura estão intrinsecamente associados. Não à toa, a formulação de *Extensão ou Comunicação?* deu-se em 1968, a fim de refletir as atividades de extensão agrônoma no Chile. Sobre a comunicação na América Latina como um todo, o autor argumentava que uma comunicação/educação libertadora implicava necessariamente “a superação da cultura do silêncio”, à qual os sujeitos oprimidos submetem-se. À medida em que a proposta de ação coletiva fosse verticalizada e antidialógica, resultaria não em uma prática libertadora, mas em uma educação bancária. Para o autor, a prática de liberdade como práxis não é possível por meio de tais abordagens.

¹ Mariana Ferreira Lopes. Universidade de Brasília (UnB), Doutora em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Brasil, flopes.mariana@gmail.com.

² Milena dos Santos Marra. Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil, milena.bmarra@gmail.com.

³ Luiggi Fontenele. Universidade de Brasília (UnB), Bacharel em Comunicação Organizacional pela Universidade de Brasília, Brasil, luiggifontenele@gmail.com.

Freire, em sua análise, no final da década de 1960 presente em *Educação como Prática de Liberdade*, sobre o movimento de transição da sociedade brasileira capitalista fechada e inexperiente democraticamente sugere como resposta uma nova experiência de participação na qual uma “educação corajosa” é fundamental. Isto é, “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.” (Freire, 2011a, p.122).

A partir deste caminho apontado por Freire é que se constrói a proposta deste trabalho: compartilhar as experiências educacionais comunitárias, ou de mídia educação na perspectiva da comunicação comunitária (Deliberador & Lopes, 2014) com jovens da Fercal, no Distrito Federal - Brasil, entre 2020 e 2022, a partir da análise das contribuições freireanas. Trata-se de um conjunto de ações inseridas no escopo do Programa de Extensão de Ação Contínua em Comunicação Comunitária da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (PEAC).

Todo o processo de investigação foi sendo estruturado em dois ciclos. O primeiro, realizado entre novembro de 2020 e março de 2022, compreende as ações realizadas em formato *online* devido ao contexto da pandemia de Covid-19 e pela consequente suspensão das atividades presenciais na Universidade de Brasília. Neste período, realizamos rodas de conversa e oficinas. De abril a agosto de 2022 promovemos vivências presenciais que englobaram os trabalhos de campo: visitas, entrevistas e oficinas. Ao todo, organizamos nove formações em educação comunitária com base nas seguintes áreas da comunicação: introdução à linguagem sonora (2020), produção audiovisual (2020), fundamentos do design (2020), planejamento em comunicação (2020), conteúdo para whatsapp e outras redes (2021), planejamento gráfico e artes visuais (2021), produção de fanzine (2022), linguagem fotográfica (2022) e produção de vídeos para redes sociais (2022). Todos os temas foram articulados ao diagnóstico e às demandas do *Projeto 14x Fercal*, uma

iniciativa de mobilização social e comunicação comunitária voltada ao protagonismo da juventude local. A articulação com o projeto e a contextualização das ações são apresentadas a seguir.

1. Sobre o contexto da pesquisa

Antes de adentrarmos propriamente na sistematização das experiências de educomunicação comunitária, nos centraremos, neste momento, na apresentação do contexto da pesquisa-ação, tendo em vista o reconhecimento das demandas, dos sujeitos e da realidade que caracterizam e particularizam o presente trabalho.

O Programa de Extensão de Ação Contínua Comunicação Comunitária da Universidade de Brasília há mais de 20 anos busca concretizar os ideais de Darcy Ribeiro e de Paulo Freire sobre o papel da universidade, da extensão universitária e do compromisso social do profissional por meio de suas ações que compreendem, para além de projetos de extensão diversos, a integração com o ensino graças à disciplina de Comunicação Comunitária ofertada pelo Departamento de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da UnB e também com a pesquisa (Paulino, 2009). Exemplo disto é o estudo “Comunicação Comunitária, Mobilização Social, Articulação Territorial e Cidadania na Fercal” que reflete tal integração: construído enquanto proposta de investigação financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), as atividades mobilizaram os estudantes de Comunicação Comunitária, pesquisadores e extensionistas do Programa que são base para nossas reflexões.

Uma das características do Programa é a articulação com reeditores sociais de diferentes comunidades do Distrito Federal (DF), identificados como sujeitos estratégicos em processos de engajamento comunitário e mobilização social para o fortalecimento do ecossistema comunicativo

local e por consequência o desenvolvimento social destas regiões⁴. Dentre elas está a Fercal, fundada em 1955 antes mesmo da inauguração de Brasília, capital brasileira, é considerada a primeira cidade operária do DF.

A região administrativa Fercal está situada às margens da Área de Preservação Ambiental da Cafuringa, no Distrito Federal, e é muito rica em recursos minerais. É, desde 2012, a 31ª Região Administrativa é considerada a 1ª Cidade Operária do DF, considerando a sua existência em função das grandes e pequenas empresas instaladas na região. Fundada em 11 de setembro de 1955, nasceu antes de Brasília e foi importante para a fundação da capital do país por fornecer a obra prima necessária para a produção do concreto utilizado em sua construção. De acordo com dados oficiais da Codeplan, a Fercal contava em 2018 com uma população estimada de 8.746 habitantes.

2. Abordagem metodológica

As ações da pesquisa foram desenvolvidas com base nas diretrizes para a aplicação da Pesquisa-Ação, metodologia desenvolvida por diversos pesquisadores no século XX que tem como proposta a realização de investigações que trabalhem teoria e prática de maneira dialógica, permitindo que a pesquisa científica se integre em mudanças sociais concretas e com a participação de outros setores da sociedade. De acordo com David Tripp (2005):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar

⁴ O Distrito Federal é uma unidade federativa brasileira composta por 34 regiões administrativas (RAs).

a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, pp. 445/446).

Nesse sentido, a pesquisa-ação foi a base do desenho metodológico deste trabalho, fundamentada nos pressupostos compartilhados por Thiollent (2018), que a define como um tipo de pesquisa empírica alinhada às ações, aos esclarecimentos ou às resoluções de problemas coletivos. Nela, o envolvimento entre pesquisadores e participantes dá-se de modo participativo e cujos objetivos envolvem a produção de conhecimento e o avanço no debate das situações abordadas na pesquisa.

Essa abordagem metodológica deve-se justamente ao fato de que a educomunicação intervém em ambientes nos quais já existem ecossistemas consolidados, condições culturais, sociais e econômicas que devem ser levadas em contas e a partir das quais o educador deve problematizar suas ações e desenvolvê-las. Não se trata de uma função messiânica. Pelo contrário, almeja o compromisso do profissional com a sociedade, colocado por Paulo Freire em Educação e Mudança (Freire, 2011b).

Para a 1ª etapa, diagnóstico sobre a articulação da comunidade Fercal, foram definidas estratégias para entender o histórico, as características demográficas, fatores sociais e econômicos, atividades, instituições, atores importantes, projetos que trabalhem com a comunicação e outras condições determinantes do contexto da Fercal. Cabe ressaltar também que a equipe desenvolveu um levantamento nos principais veículos de comunicação do DF, além de mídias independentes, sobre a Fercal, buscando identificar também as principais características dessas coberturas, enquadramentos e reflexões sobre a construção de sentidos resultantes dela. Com um recorte temporal de 20 de novembro de 2020 até os dias atuais, foram identificadas 55 matérias jornalísticas, nas quais buscou-se identificar: o veículo, a abordagem, a temática, a

especificidade de questões da Fercal, o destaque dado à Fercal e o protagonismo dado à população.

Da mesma forma, foram identificadas as iniciativas de mídia independente da Fercal, a fim de construir um mapeamento das redes culturais e redes sociais. Um resultado preliminar de pesquisa corresponde ao fato de que na maioria das mídias identificadas, há um compartilhamento de notícias entre regiões administrativas. Muitas vezes, há compartilhamentos de notícias sobre Sobradinho. A maioria dessas notícias denunciam a insegurança da região e, por vezes, são pautas repetidas em mais de uma das mídias — a mesma notícia ou é repostada entre as mídias ou é noticiada independentemente pelas mídias, as quais produzem suas próprias imagens.

Tanto a pesquisa nos principais veículos de comunicação quanto as mídias independentes dizem respeito à pesquisa documental sobre os dados da Fercal, como previsto no diagnóstico da 1ª etapa de pesquisa. Além disso, também foi realizada uma pesquisa sobre a Fercal nas mais diversas publicações recentes, tais como PPAD, Codeplan, teses e dissertações. Foram identificadas características históricas, sociais, culturais e econômicas, tais como a Festa do Divino já citada pela comunidade local nos primeiros contatos com o grupo de pesquisa. Trata-se de um aprofundamento de estudo do contexto de pesquisa, a fim de investigar perfil da população, condições socioeconômicas, escolaridade, tradições, oportunidades, desafios, carências e outras características. Esse estudo mostrou-se a base de todo o planejamento das demais fases de pesquisa, sobretudo pelo fato de a Fercal ter particularidades que a diferenciam muito das demais regiões administrativas do Distrito Federal.

Para essa etapa, a equipe de pesquisa também se deslocou presencialmente até a Fercal para um trabalho de visitação da comunidade e entrevista com jovens e adolescentes que são moradores locais. Diz respeito à pesquisa de campo prevista no plano de trabalho.

Nesse encontro, também foi possível dialogar com eles e identificar uma das principais questões nas quais a comunicação pode atuar na Fercal: a ausência de um serviço efetivo de transporte público local em determinadas comunidades da Fercal, como por exemplo a comunidade chamada Rua do Mato. Nesse sentido, pretende-se elaborar produtos a partir dessa proposta, buscando intervir diretamente na realidade local.

Em relação à 2ª etapa, de mobilização de atores e multiplicadores locais por meio de oficinas de gestão de informação e comunicação comunitária, até Abril de 2022, foram realizadas cinco oficinas ministradas em formato remoto por professoras, profissionais de Comunicação em formação e estudantes extensionistas, com duração de 1h até 3h. Jovens e adolescentes da Fercal puderam participar das oficinas mesmo em formato remoto, contando com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação e com o apoio de Priscila do Carmo - importante articuladora local. Nesse sentido, ao longo de um ano foram planejadas, organizadas e ministradas as oficinas: Conteúdo para Whatsapp e introdução a outras redes (Oficina 1), Planejamento Gráfico e Artes Visuais (Oficina 2), Oficina de design (Oficina 3), Oficina Gestão da Comunicação (Oficina 4) e Oficina de Vídeo (Oficina 5). As temáticas das oficinas foram definidas coletivamente com Priscila e jovens moradores locais, além das pesquisas feitas anteriormente. Todas essas oficinas também foram gravadas e, posteriormente, serão editadas e disponibilizadas na internet para que a Fercal e outras comunidades possam ter acesso. São conteúdos formativos com temáticas especialmente relevantes à comunidade, que podem inclusive ser reproduzidos em outras comunidades do DF e do país.

No que diz respeito ao desenvolvimento de ferramentas comunicacionais que possam auxiliar na articulação territorial da região, previsto na 3ª etapa, é possível apontar pelo menos três produtos

prontos. São eles: um mini manual de introdução ao som⁵ (criado com o objetivo de auxiliar a comunidade no envio de conteúdos em áudio nas mais diversas plataformas de comunicação), um manual básico de design⁶ (criado com a intenção de auxiliar na produção de conteúdos diversos, tais como informativos, produtos impressos, *cards*, posts para as redes sociais e outros) e, por fim, foi elaborado um Plano de Comunicação para a Fercal.

Cabe destacar o Plano de Comunicação, dentre os produtos, sobretudo porque foi criado de acordo com o processo de apropriação e ressignificação da cultura na Fercal pelos seus moradores, conforme apontado em reuniões grupais. Para o Plano de Comunicação⁷, foram definidos: objetivo, público-alvo, desafios e metas, identidade visual para a Fercal, mídias sociais, noções de ferramentas para a edição gráfica, um breve resumo das oficinas (link para acessá-las) e noções de relacionamento com a imprensa. Este produto foi apresentado e definido como material-base de todas as futuras ações de comunicação na Fercal. O Plano de Comunicação configura-se como uma importante ferramenta de Comunicação para a comunidade. Nele, constam todas as informações necessárias para que a comunidade desenvolva, ao menos, pequenos processos e produtos comunicacionais de forma autônoma.

3. Ecossistemas comunicativos e educomunicação na Fercal

Quanto ao ecossistema comunicativo local, identificamos a presença de canais independentes em plataformas como *Facebook* e *Instagram*,

⁵ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1FcDPgiHSsuOl94S6ckZYiZUeJGgA-nwI>.

⁶ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1VWm4Q4te5e4TX6dnuxrBvA5z-85gN7V4>.

⁷ Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1DOcX_o5LQnL_cmNHhInolosUD8I8HpU4.

que se caracterizam pela prática da autocomunicação de massa (Castells, 2016). Neles, há desde o compartilhamento de notícias, com destaque para pautas como a insegurança e o uso de memes para a representação de problemas enfrentados pelas comunidades, à prestação de serviço e ao apoio a moradores. A importância desses espaços é observada na fala dos jovens participantes que os apontam como principais plataformas de informação sobre a Fercal. A comunicação comunitária também faz parte deste ecossistema: a rádio Fercal FM, uma emissora com outorga de rádio comunitária, funcionou de 2006 até 2016.

Cabe ressaltar que, desde 2018 o PEAC de Comunicação Comunitária tem desenvolvido atividades com as comunidades da Fercal, fruto da mobilização da articuladora territorial, Priscila do Carmo, na construção desta parceria. A articuladora, que vem trabalhando com ações comunicacionais especialmente com a juventude local e com o projeto *14x Fercal*, reforça recorrentemente em suas falas a importância de mobilizar os jovens que, em sua observação, não são “fáceis de serem mobilizados”, seja pela timidez, pela adesão não corriqueira ou pelo que identifica como “falta de comunicação”. Nesse sentido, Carmo considera as experiências de “educar pela comunicação” como essenciais para que estes jovens possam fortalecer o ecossistema comunicativo local e isto não apenas ligado a competências técnicas, mas também ao aspecto mobilizatório que os processos comunicacionais potencializam.

As considerações de Carmo, principal parceira local, dialoga com o entendimento de um propósito fundamental da educomunicação do qual o PEAC compartilha: o de planejar e implementar ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços educativos diversos (Soares, 2011). Destacamos o termo “ecossistema comunicativo”, que já utilizamos ao longo deste trabalho. Aqui há uma aproximação com a ecologia para defini-lo como teias de relações entre aqueles que convivem onde as ações educacionais são realizadas e voltadas a seu desenvolvimento harmonioso, aberto e dinâmico.

Ao valer-se da metáfora para construir sua explicação sobre o conceito, Ismar de Oliveira Soares designa que existem tanto sistemas áridos de interconexões no meio social, como sistemas intensos e ricos de diálogo e expressão vital. Há regras que orientam a cultura comunicativa na convivência dos seres humanos. Sendo assim, os ecossistemas comunicativos conformam-se aos princípios que norteiam as relações entre os sujeitos. Podemos, por exemplo, nos deparar com uma comunidade fechada, onde não exista a participação de seus membros, orientada por uma lógica bancária de educação e unidirecional de comunicação. Tendo em vista que a educomunicação possui como preceitos: a) a educação vista como uma ação comunicativa — ou seja, a comunicação está presente nos processos formativos — e b) a comunicação, como um intercâmbio de sentidos é uma ação educativa, suas ações promovem ecossistemas caracterizados como inclusivos — não excluem do processo nenhum membro da comunidade —, democráticos — baseiam-se na igualdade entre os envolvidos —, midiáticos — valorizam as mediações potencializadas pelos recursos midiáticos e informacionais —, e criativos — articulam-se com as manifestações culturais locais. Ou seja, ecossistemas que potencializam “[...] as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação.” (Soares, 2011, p. 17).

A educomunicação intervém em ambientes onde já existem ecossistemas consolidados, condições culturais, sociais e econômicas que devem ser levadas em contas e a partir das quais o educador deve problematizar suas ações e desenvolvê-las. Não se trata de uma função messiânica. Pelo contrário, almeja o compromisso do profissional com a sociedade colocado por Paulo Freire em *Educação e Mudança* (Freire, 2011b) e que se exemplifica nas reflexões a seguir.

4. Conscientização, expressão criativa e participação: diálogos com Paulo Freire

A interface entre os campos da Comunicação e Educação ganha diferentes contornos quando nos debruçamos em nomenclaturas, objetivos e abordagens teórico-metodológicas diversas que os caracterizam. Delineamentos estes que também se projetam em muitas especificidades, inclusive geográficas, como a construção do pensamento comunicacional latino-americano em sua pluralidade de vozes.

Ao recuperarmos as experiências nesta interface deste continente no início da década de 1990 de educação para a comunicação — dentre as quais se inserem os programas de Leitura Crítica da Comunicação no Brasil, de Recepção Ativa do CENECA e também a proposta teórico-metodológica da teoria das múltiplas mediações de Orozco Gómez — são identificadas pela sua tripla finalidade: a formação da consciência crítica, a promoção de uma postura ativa e o incentivo à liberdade criativa. A criticidade abrange a compreensão do processo de produção das mensagens e a consequente apropriação da linguagem dos meios e também a confrontação entre a produção de sentido dos receptores e seu conjunto de valores diante daqueles transmitidos pelas mídias. Já a atividade dos sujeitos se desdobra na identificação do papel dos meios de comunicação em seu cotidiano e na sociedade; no fortalecimento e sensibilização da consciência grupal e do sentimento de pertença para a criação de canais alternativos de comunicação em comunidades, escolas e movimentos sociais/populares. Por fim, a criatividade grupal emerge como forma de “[...] aflorar a expressividade adormecida e muitas vezes reprimida.”⁸ (Miranda, 1992, p. 21).

Experiências estas que convergem no que Soares (2014) identifica historicamente como *protocolo mediático*, ou seja, aquele que advém das lutas de movimentos sociais pelo direito à comunicação no protagonismo

⁸ Tradução nossa do original: “Liberar la creatividad grupal, como un medio para que aflore la expresividad dormida y muchas veces reprimida”.

dos sujeitos coletivos de direito com foco no processo comunicativo. Nesta convergência, encontramos em Paulo Freire um centro comum de referência que tangencia desde a própria concepção de educação e comunicação como pontos de partida para o entendimento dos objetivos da práxis educ comunicativa comunitária e perpassa questões que são centrais para as experiências mobilizadas pelo Programa de Comunicação Comunitária, a exemplo das realizadas com os jovens da Fercal, tais como a conscientização, a expressão criativa e a participação.

Para entendermos as contribuições de Freire na construção dessas vivências é preciso primeiro compreendermos qual o sentido da natureza humana defendido pelo educador. Somos seres cuja vocação ontológica reside em sermos sujeitos ativos da história, ainda que muitas vezes as condições sociais opressoras que vivemos nos afastem desta posição, colocando-nos apenas como objetos. Também somos seres inacabados que, conscientes de nosso inacabamento, nos colocamos em um processo de busca geradora do desenvolvimento educativo permanente.

Freire distingue os humanos dos demais seres pela sua forma de relacionar-se. Não estamos apenas *no* mundo, mas também *com* o mundo. Não somos seres de contato, como os animais de maneira geral, mas sim de relações, que são plurais. Isto porque, ao nos integrarmos à realidade, não o fazemos com base na acomodação e na adaptação, pois a medida em que estamos *com* o mundo e munidos de uma atitude crítica, conhecemos a realidade, transformando-a e humanizando-a. Somos seres de práxis. Fazemos isso inseridos em um tempo histórico com temas, valores e aspirações próprios que precisamos conhecer e sobre as quais temos que refletir criticamente para vivenciar a nossa vocação ontológica, “exatamente porque vez que se prepare para esta captação é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas.” (Freire, 2011a, p.62).

Nisto reside a importância de nossa conscientização. A consciência

crítica, diferentemente da ingênua, é inquieta, curiosa e questionadora, busca a análise profunda dos problemas e a causalidade autêntica, entende o princípio mutável da realidade, toma para si a responsabilidade. É uma educação conscientizadora, problematizadora e libertadora que nos ajuda no desenvolvimento de nossa criticidade. A educação é, portanto, o processo que nos religa à nossa vocação ontológica de sermos sujeitos de nossa história, de refletirmos e intervirmos sobre e na realidade, buscando superar e transformar as condições que nos afastam de nossa humanização. Um processo que, nas palavras de Freire (2011a, p. 141), “somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo”, uma pedagogia da comunicação.

Esta mesma pedagogia da comunicação dá título ao “manual” do educador Mario Kaplún (2002), que nos convida a refletir e também a agir a partir da comunicação popular e participativa. É Kaplún, importante interlocutor de Freire no campo da comunicação e da educação - termo por ele cunhado - quem se debruça no modelo educativo com ênfase nos processos que orientou experiências como a do *Casete-Foro* e que se encontra nos fundamentos da educação comunitária desenvolvida pelo Programa de Extensão de Ação Contínua de Comunicação Comunitária. O referido modelo é a aplicação das concepções freireanas de comunicação e educação: o desenvolvimento permanente dos sujeitos, que ao se educarem entre si, vão construindo e elaborando o conhecimento. Outros de seus fundamentos são as dinâmicas em grupo, o educando e seu contexto como eixo central da aprendizagem, os valores comunitários e solidários.

Tais fundamentos são alicerces para o PEAC por considerar, substancialmente, a nossa potencialidade enquanto sujeitos de práxis. Ao dialogarmos com a comunicação comunitária em nossa proposta educacional, assumimos que a interface entre comunicação e educação se expande para além do desenvolvimento de capacidades para o uso e consumo mais crítico e criativo dos meios de comunicação e

fontes de informação, o que por si só já é de suma importância. Assume-se o compromisso que, a partir de processos problematizadores nos quais a comunicação é o eixo, se possa fortalecer a relação dos jovens participantes com a sua realidade e potencializar questionamentos sobre suas vivências. A cidadania comunicativa, nesse sentido, compreende o direito à comunicação, a comunicar-se, a (re)construir percepções e narrativas em um processo de formação cidadã e participativa.

Um dos exercícios realizados com os jovens tanto em rodas de conversa, caminhadas, entrevistas e oficinas é o reconhecimento de suas percepções sobre a sua comunidade. Inicialmente, percebemos que os educandos costumam não se identificar e tampouco valorizar a comunidade da qual fazem parte. Quando questionamos se eles gostam da Fercal ou o que há de interessante na região ouvimos, na maioria das respostas, “não” e “nada”, o que foi retratado em um dos vídeos produzidos no ciclo 02. Em uma escuta mais atenta, passamos a entender que esse olhar sobre a Fercal é direcionado pela representação da região no imaginário social pautado, muitas vezes, no preconceito de pessoas de outras regiões e pelas abordagens da grande mídia.

Em um estudo exploratório em três portais de grande alcance no Distrito Federal⁹, levantamos um total de 215 matérias publicadas sobre a Fercal entre novembro de 2020 e dezembro de 2021. Deste total, apenas 41 delas (19,1%) traziam uma abordagem positiva, enquanto 90 pautas foram consideradas negativas (41,9%). Ao discutirmos esses dados com jovens participantes do segundo ciclo de oficinas, percebemos que a violência é um dos temas mais recorrentes, seguido pela falta de infraestrutura. Dos 11 jovens, 45,5% afirmaram que a maioria das notícias sobre a Fercal são negativas e 27,3% são sempre negativas.

Nosso intuito, naquele momento, foi promover a reflexão sobre outras narrativas possíveis e considerar novas pautas que poderiam ser

⁹ O estudo foi realizado nos portais Metrôpoles, Correio Braziliense e G1 (Globo).

trabalhadas em nossos encontros. Como exemplo, um dos extensionistas citou uma reportagem¹⁰ feita por ele sobre a Fercal ser um importante sítio paleontológico, fato desconhecido pelos jovens. A partir daí, outros assuntos foram sendo levantados como a feira, as cachoeiras e as atividades culturais, que acabaram sendo abordados na produção de um vídeo para as redes sociais.

Durante as oficinas de fotografia, os jovens comentaram sobre a importância de serem criados mais espaços de expressão para a juventude da Fercal, destacando os talentos da região que normalmente são menosprezados e também como resposta aos estereótipos e preconceitos vivenciados. Essas observações, que ecoam considerações compartilhadas em outras dinâmicas, reforçam o papel da educomunicação comunitária no desenvolvimento dos ecossistemas comunicativos locais e da capacidade expressiva dos educandos por meio de oficinas que promovam a apropriação de linguagens e técnicas que vocalizam suas experiências. Trata-se de colocarmos em prática a educação *com* a comunicação, pois à medida que aprendemos sobre como produzir comunicação, abrimos espaço para refletirmos sobre pautas, representações e condições de edição e reedição do mundo.

O reconhecimento das percepções sobre a comunidade nos encaminhou para o reconhecimento das relações dos jovens com a sua realidade na busca pelo fortalecimento da vocação ontológica defendida por Freire de sermos sujeitos de práxis e, por consequência, o fomento à participação. Ainda que nas conversas iniciais tenha sido pontuada a falta de engajamento dos jovens, o que foi observado com os participantes do Projeto 14x Fercal foi uma maior noção de pertencimento e de mobilização social. Fato este que pode ser interpretado como fruto das ações conscientizadoras promovidas pela articuladora territorial na construção de um ecossistema comunicativo

¹⁰ <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/fercal-o-berco-da-vida-no-df/> .

local mais vivo. Isso se evidencia no questionamento sobre o interesse na participação das dinâmicas em parceria com o PEAC e no próprio projeto: “Ajudar a dar voz a juventude, crescimento pessoal e coletivo”, “Se tornar um jovem multiplicador e a ajudar a minha comunidade a ser reconhecida”, “Ser um multiplicador, e ser um líder comunitário exemplar que sabe seus direitos” [sic] são algumas das respostas dadas pelos jovens do ciclo 01.

Dois dos jovens relataram duas situações em que a juventude se mobilizou por melhorias na comunidade. Na primeira delas foi desenvolvido um abaixo assinado que tinha como objetivo a reforma da quadra poliesportiva da Rua do Mato, uma das quatorze comunidades da Fercal. “A gente fez uma luta pra conseguir a reforma” relata N. que, acompanhado de amigos moradores da mesma comunidade, passaram de porta em porta recolhendo assinaturas da vizinhança reivindicando a manutenção de um dos principais espaços de lazer da Rua do Mato. O abaixo assinado foi entregue à vice-presidente da associação e posteriormente passado para um deputado distrital. O documento foi recebido com resistência, mas surtiu efeito, uma arquiteta foi até a quadra para fazer o levantamento da reforma. O segundo caso de participação e mobilização da juventude ainda estava em andamento quando foi relatado pelos jovens, dessa vez um novo abaixo assinado pedindo pelo aumento da frota de ônibus e novas linhas com maior cobertura.

A participação nas esferas microssociais como a escola, a família e a comunidade nos levam a participar da sociedade em uma escala macrossocial, a nova experiência democrática à espera sobre a qual Paulo Freire nos fala. A comunicação é um eixo nevrálgico para a participação popular, pois, como nos sugere Kaplún (2002, p.57), “definir o que entendemos por comunicação equivale a dizer ao tipo de sociedade em que desejamos viver”. Assim como a educação não é neutra, segundo

Paulo Freire, a comunicação tampouco o é, e nem o seu emprego nos processos educativos.

É nesse sentido que as ações do Programa de Extensão de Ação Contínua de Comunicação Comunitária, especialmente aqui as realizadas com os jovens da Fercal, são direcionadas. Quando trabalhamos o fortalecimento do ecossistema comunicativo local por meio das dinâmicas, assumimos o entendimento de que a comunicação é um processo relacional e também político, tomando aqui as considerações de Paulo Freire, ainda que o educador tenha se dedicado conceitualmente ao tema de forma direta apenas em *Extensão ou Comunicação?* (Lima, 2015). Freire defende que a comunicação só é possível em seu aspecto dialógico entre sujeitos cognoscentes, ela é, assim, coparticipação. Há nela também a vivência política que se concretiza na práxis, na busca pela superação das condições sociais, econômicas, políticas que colocam obstáculos à concretização da vocação ontológica do ser humano.

Com isso, dois pontos são importantes de serem ressaltados quando tomamos os pontos de referência de Paulo Freire nessas experiências. Primeiramente a de que se trata de um processo contínuo e que é possibilitado pelo diálogo entre os sujeitos participantes, entre universidade e sociedade, entre educadores e educandos na construção de conhecimentos emancipadores. A segunda é que a construção deste conhecimento é possibilitada pelo que o educador chama de leitura do palavramundo. Isto pois, “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” (Freire, 1989, p. 09). A leitura da *palavramundo* seria, portanto, o movimento em que o mundo gera a palavra e a palavra o reescreve e transforma.

Considerações finais

As contribuições de Paulo Freire vislumbradas, ainda que venham de um olhar historicamente situado, se atualizam nas experiências de educomunicação comunitária com os jovens da Fercal. Refletir sobre tais ações é, antes de tudo, pensar uma comunicação que fortalece processos de participação, é pensar em uma comunicação que fomente “a reflexão e a ação sobre o mundo para transformá-lo”, conforme nos aponta Paulo Freire (2011a). E neste percurso, que ainda está sendo percorrido, a experiência comunicativa é construída por e com processos educativos dialógicos, com uma consciência cada vez menos ingênua, com uma postura cada vez mais criativa que leva em conta toda a dimensão sensível potencial nessas vivências.

Referências

- Castells. (2016). *O poder da comunicação* (5a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Deliberador, L. M. Y., & Lopes, M. F. (2014). Mídia-Educação e Cidadania: relato de três experiências realizadas com crianças e jovens no Paraná (Brasil). *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 10(19).
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. (13a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (14a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Lima, V. A. D. (2015). *Cultura do silêncio e democracia no Brasil: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)*. Brasília: Editora UnB.

Miranda, M. (1992). *Educación para la comunicación: Manual latinoamericano*. Santiago de Chile: Ceneca; Unesco; Unicef.

Paulino, F.O (2009). *Comunicação e saúde*. Brasília: Casa das Musas.

Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.

Soares, I. O. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(02), 15-26.

Thiollent, M. (2018). *Metodologia da pesquisa-ação* (18a ed.). São Paulo: Cortez.

Tripp, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466.

Educom.Cine: produção áudio-scripto-visual colaborativa na educação básica

Rafael Gué Martini¹

Luciano de Oliveira²

Isabela Rosa³

João Ricardo Carraro Lazaro⁴

Silvia Silene⁵

Introdução

Este relato apresenta o processo de gestão e resultados do trabalho realizado sob a perspectiva da Educomunicação na Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias (EBMAMD), localizada no

1 Jornalista. Doutor em Educação pela Universidade do Minho. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia a Distância e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UDESC - rafael.martini@udesc.br.

2 Licenciado em Pedagogia e Informática. Pós-graduado em mídias na educação e em gestão. Professor nas redes municipais de educação de São José, Florianópolis e, atualmente, em Biguaçu, cidades de SC - lucianooliveira.infoeduca@gmail.com.

3 Educomunicadora licenciada pela ECA/USP. Desde 2011 atua em projetos relacionados à educação, mediação tecnológica e desenvolvimento comunitário - isabelarosa.silva@gmail.com.

4 Artista Educomunicador, Realizador Audiovisual. Mestre em Educação e Bacharel em Artes Visuais pela Udesc. Associado da COMUNAVE e da ABPEducom - joaorlazaroo@gmail.com.

5 Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Professora da rede municipal de educação de Florianópolis/SC - silvia.cardoso@prof.pmf.sc.gov.br.

município de Florianópolis/SC. Tem como antecedente a realização na escola, desde 2015, do programa de extensão Educom.Cine: Audiovisual Educação e Cidadania, ação desenvolvida pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com a escola e outros atores sociais no âmbito local, regional e nacional. Nosso foco é compartilhar as experiências vividas no ano de 2019, com o intuito de contagiar outros colegas professores, alunos e demais cidadãos empolgados com a promoção da aprendizagem criativa no espaço escolar.

1. A perspectiva da Educomunicação

A educomunicação é um campo de estudos que se desenvolve, sob diferentes vertentes, desde o surgimento da comunicação de massa. Inicialmente, foi motivada pela necessidade de combater a influência que o cinema, e outras mídias, poderiam exercer sobre as pessoas (SOARES, 2013). Várias nomenclaturas foram utilizadas para explicar o fenômeno, até chegarmos ao conceito da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). A AMI foi adotada pela UNESCO a partir de 2011 (Lau; Sayad, 2020) e busca abrigar todas as denominações regionais sobre o tema. Sob esse ponto de vista internacional, a educomunicação pode ser considerada uma vertente regional da AMI na Iberoamérica, que é entendida como um novo paradigma científico⁶.

O termo educomunicação forma um acrônimo-síntese desse novo paradigma: educo com comunicação-ação. Considerada uma epistemologia do Sul (Rosa, 2020), a educomunicação é capaz de promover a tradução intercultural por meio da produção coletiva de arte e conhecimento, expressos nas diversas linguagens áudio-scripto-visuais (Cloutier, 2001).

6 A partir daqui usaremos o termo educomunicação como equivalente a AMI.

Nesta perspectiva, o mais importante nas práticas de educação é estabelecer uma correta modulação da comunicação para o diálogo, por meio do qual se desenvolve a gestão ecossistêmica das aprendizagens. Um dos conceitos-chave da educomunicação é a edição de mundo (Baccega, 1999). A partir desse conceito, o objetivo da gestão é emancipar os sujeitos envolvidos nas Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), tanto no sentido de uma evolução interior, quanto nos resultados exteriores das ações dos sujeitos, orientadas eticamente para a edição de um mundo mais justo e solidário. Surge daí um outro conceito: o de ecossistema educomunicativo (Martini, 2019).

O ecossistema educomunicativo está relacionado aos diversos espaços onde as práticas de educação e comunicação ocorrem de forma contígua - espaços institucionais educativos, sociocomunitários e midiático-tecnológicos (Huergo, 2010). Neles as PPE são instituídas, negociadas e implementadas a partir da ecologia de saberes locais. A pedagogia da educomunicação segue a perspectiva de Freire (1996), na qual a pedagogia não é dada, mas surge do diálogo – é instituinte no campo de ação. Essa característica dialógica é reforçada pela compreensão de que toda comunicação educa (Kaplún, 2010).

A cultura da informação reforça a necessidade de integrar o espaço institucional educativo com os espaços sociocomunitários e midiático-tecnológicos. A sociedade configura um sistema educacional constituído por diversas agências de formação, nas quais pode (ou não) acontecer a aprendizagem. A Educomunicação pode ser capaz de fortalecer e/ou criar redes de informação e conhecimento, consideradas neste estudo como ecossistemas de educomunicação (Sartori, 2021). Nesse campo de intervenção social o elemento humano está sempre no centro dos processos pedagógicos.

As práticas educomunicativas são espaços onde um grupo, mediado por um educador, produz a sua aprendizagem, problematizando, criando e refletindo constantemente sobre a sua produção. O

princípio surge com Paulo Freire e é desenvolvido na educomunicação. (Machado, 2007, p. 3).

Esse princípio só se materializa quando os interlocutores buscam estar ou já estão em um mesmo nível cultural, como indicou muito bem Freire (1983). No entanto, existem abismos nas condições de acesso e compreensão da informação, tanto entre os sujeitos quanto entre as instituições, principalmente no ambiente virtual. Essas diferenças também são identificadas com relação à capacidade de aproveitamento do acesso aos alardeados benefícios da evolução científica-tecnológica (Soares, 2002).

A perspectiva de cooperação para produção de conteúdo promoveu a comunicação à dimensão estratégica para a renovação de métodos e procedimentos na educação. Os estudos internacionais nessa área culminaram na proposta da AMI (Wilson et al., 2013). Essa temática tem sido pautada nos relatórios da UNESCO ao longo dos anos, o que pode indicar a tendência de a AMI ser considerada um novo direito da humanidade, essencial para o desenvolvimento socioeconômico (Pérez Tornero, 2015).

Ao tentar entender melhor e colaborar com esse cenário, o grupo de pesquisa Educom Floripa (CNPq/UDESC) desenvolveu o conceito de PPE. As PPE podem ser definidas como práticas que levam em conta o universo midiático-tecnológico vivenciado pelas comunidades escolares, de forma a ampliar o ecossistema educ comunicativo e seus contextos de aprendizagem. As pesquisas do grupo revelaram uma lacuna no processo de aprendizagem no que diz respeito à integração do uso das TIC na escola (Hung et al., 2015). Por trás desses aspectos tecnológicos, a questão mais relevante seria a aplicação das PPE para a integração das diversas agências sociais de formação no ecossistema educ comunicativo da escola.

As TIC podem trazer benefícios para a sociedade, a partir da facilidade de acesso à informação e às redes de conhecimento. No entanto, a

existência delas não garante experiências comunicativas que melhorem o nível de compreensão dos sujeitos sobre a realidade. Além da competência instrumental para operar novos meios, é necessário promover a reflexão consciente sobre as práticas de educação e comunicação que ocorrem nos ecossistemas educacionais. Exemplos dessas práticas é o que nos propomos a relatar de forma sintética neste artigo.

2. Práticas pedagógicas educacionais no programa Educom.Cine

Diante do exposto, buscamos avaliar os resultados do desenvolvimento das PPE no Programa de Extensão Educom.Cine: Audiovisual Educação e Cidadania, promovido pela UDESC no ano de 2019. O programa ofertou oficinas de produção *áudio-scripto-visual* e vivências socioambientais para estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias (EBMAMD), situada na cidade de Florianópolis/SC. No capítulo anterior apresentamos alguns conceitos-chave do campo da comunicação, tais como o de PPE e de Ecossistemas Educacionais, ambos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Educom Floripa. Nosso foco foi o relato da experiência de gestão da comunicação, a partir da realização de diversas oficinas em parceria com os professores do Turno Integral da escola, em parceria com projeto ofertado pela rede municipal de educação.

2.1 Educação no turno Integral

Em 2019 a Secretaria de Educação de Florianópolis iniciou um projeto municipal de turno integral que ofereceu às escolas a linha de Educação como uma das possibilidades. Como essa linha já era desenvolvida na EBMAMD em parceria com o programa Educom.Cine,

foi uma opção natural da escola para ajudar na continuidade do trabalho que já estava em andamento desde 2015.

As ações desenvolvidas em 2019 no contraturno escolar contaram com a seguinte equipe: a supervisora do turno integral, o professor de educomunicação, duas professoras, a professora de tecnologia, alunos e ex-alunos da escola; professores, estagiários e bolsistas da UDESC; e profissionais contratados da área do cinema e da educomunicação. No contraturno, a supervisora do turno integral atuou junto ao professor de educomunicação e mais duas professoras da escola. Essa equipe teve também apoio da professora de tecnologia e da administração da escola, tanto para providenciar as condições para a realização das atividades quanto na guarda dos equipamentos - da escola e da UDESC.

Além da equipe da escola, havia a visita semanal de um estagiário da área da edição audiovisual e apoio voluntário de uma ex-aluna da escola em um turno semanal. A partir de novembro de 2019 somaram-se vários oficinairos que apoiaram as duas principais linhas de ação: Cinema e Animação; Imprensa Jovem e Imprensa Mirim. As atividades consideraram a linguagem áudio-scripto-visual e suas combinações, cuja expressão mais complexa é o que conhecemos como audiovisual. (Cloutier, 2001).

2.2 Produção áudio-scripto-visual no turno integral

O Projeto Integral da rede municipal de educação básica e o Educom.Cine atuaram em parceria na mobilização de recursos para empreender ações de educomunicação na escola, dentro dos parâmetros da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Soares, 2018). A seguir descrevemos algumas delas.

2.2.1 Cinema e animação

No Projeto Integral foram planejadas duas produções audiovisuais com as turmas de alunos do matutino e vespertino do Fundamental II, uma animação e um filme de ficção. O trabalho iniciou com a supervisão da equipe da escola e no início do segundo semestre o Educom.Cine promoveu um encontro com o professor Henrique Oliveira, do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Henrique levou peças de animações e apontou alguns caminhos para as equipes. Posteriormente elas foram apoiadas por oficinas de Cinema e Animação do Educom.Cine em parceria com os programas de extensão Direitos educacionais e inclusão escolar: do acesso à escolarização no contexto da educação básica e Mídias e Práticas Pedagógicas, ambos da UDESC.

As oficinas de Cinema e Animação foram ministradas por uma animadora profissional e um educador da área audiovisual. A proposta inicial era de realizar oficinas de animação *stop motion*⁷ com ambas as turmas. Porém, os encontros consideraram as demandas de cada turma e suas opções: uma escolheu animação e a outra filme de ficção.

Assim, a turma da manhã desenvolveu o roteiro e produziu um filme de ficção. Foram realizados três encontros com dinâmicas de criação e produção, onde as temáticas giraram em torno de questões ambientais trabalhadas, especialmente sobre a represa⁸. O gênero cinematográfico que mais empolgou foi o terror. Foram usadas palavras-chave sobre os

⁷ *Stop motion* é uma técnica de animação que consiste em fotografar cada quadro dos objetos a serem animados, movimentando-os um pouco de cada vez, por exemplo, e posteriormente, colocar os quadros em sequência para dar a ilusão de movimento.

⁸ A “Represa” é um local nas proximidades da escola em que há um córrego com água represada, e também uma cachoeira. É um local de encontro e diversão das pessoas do bairro, para banhar-se e entrar em contato com a natureza, que pode ser acessado por uma trilha que começa em uma das ruas do bairro.

temas já trabalhados pelos estudantes e a discussão em grupo originou o projeto de um filme com a seguinte sinopse:

Uma menina, estudante, escuta um alerta de sua avó sobre um fantasma/monstro que assombra a trilha da represa. A menina não escuta a vó, debocha da história, e reunida com um grupo de amigos e amigas vai até a represa para provar que a avó mentia. Na represa, são atacados pelo fantasma/monstro, somente para perceber que na verdade tudo se tratava de um sonho da menina, que está com depressão. Ela vai até a represa, na vida real, e se suicida. (Escrita coletiva dos participantes, Educom.Cine 2019).

Também foram planejadas e desenhadas todas as cenas a serem gravadas, em um processo de *storyboard*⁹. Em seguida foram definidos os papéis no elenco, as funções de cada estudante na equipe técnica, os dias e locais de gravação e as decisões de arte, como figurino e maquiagem. As gravações aconteceram em dois momentos: um dia na represa e outro dia na escola. Foram utilizados equipamentos de vídeo disponibilizados pelo Laboratório de Educação Linguagem e Arte (LELA) da UDESC, como uma câmera de vídeo com entrada para microfone de lapela, tripé de câmera, rebatedor pizza, claquete e acessórios. Foi uma experiência rica para a turma, que pode materializar as ideias e cumprir o planejamento realizado em um exercício de responsabilidade e criatividade. O roteiro desenvolvido pelos estudantes previa o suicídio da protagonista ao final do filme. No entanto, após as gravações, foi problematizada a temática do suicídio e a turma optou por fazer um final diferente: com uma mensagem da equipe do filme falando sobre o tema, para torná-lo mais leve e sem o final trágico. Em dois encontros finais de edição, assistimos todo o material, ponderando sobre quais tomadas poderiam ser usadas, quais deveriam ser descartadas, e como seria feita a adaptação para o final. O processo todo resultou no

9 O *storyboard* é uma série de ilustrações relativas a cada cena a ser executada, para entender o que está sendo imaginado para cada gravação.

vídeo de terror A Maldição da Cachoeira¹⁰, de sete minutos, que finaliza com uma mensagem sobre depressão e ansiedade, usando um áudio gravado por alunas da equipe e cartazes presentes nos corredores da escola sobre a temática.

Na turma da tarde, o plano era realizar uma animação que já havia sido concebida por um dos alunos da turma, com a temática do desmatamento na Amazônia. A história era baseada no confronto entre um lenhador, seu cachorro e dois indígenas. Foram realizados três encontros para ensinar o básico das técnicas de animação *stop motion*, usando objetos simples do cotidiano da escola, celulares com o aplicativo *Estúdio Stop Motion*¹¹ e estruturas de PVC como tripés. A turma não se mostrou interessada na história pré-concebida, que foi a primeira proposta a ser apresentada. Então, após a turma ter assimilado o básico da técnica de *stop-motion*, foi realizada uma dinâmica de criação para conceber pequenas histórias, de autoria dos estudantes, com o objetivo de interessá-los em executar a animação de alguma(s) delas. Das diversas pequenas histórias criadas, cinco foram executadas usando cenários de papelão e *puppets*¹² pré-montados pela oficina de animação. Também foram usados cenários de massinha de modelar, blocos de montar lego, papelão e cartolina para o recurso de *Chroma Key*¹³. A relação entre todas as pequenas animações gravadas, foi feita usando uma história em que dois amigos assistiam a uma televisão, e trocavam de canal constantemente. Essa história foi executada em *stop motion*, mas usou os estudantes como *puppets*, na técnica chamada de

10 Disponível no canal do Educom.Cine no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=9tHHP7V-w_8.

11 Aplicativo gratuito para sistemas Android e iOS.

12 Bonecos, geralmente com um esqueleto de alumínio, usados na animação *stop motion* como personagens.

13 O *Chroma Key* é uma técnica de efeitos visuais que consiste em eliminar elementos de uma determinada cor, em um cenário ou figurino, por exemplo, e substituir o local em que a cor estava presente por qualquer outra coisa que se desejar.

Pixelation, resultando em uma animação de 2 minutos intitulada *Os Pipocas*¹⁴.

2.2.2 Imprensa Jovem e Imprensa Mirim

A primeira atividade de educomunicação do Projeto Integral foi a elaboração de um jornal impresso chamado *Educom Notícias*, que teve várias edições publicadas no mural da escola. A este trabalho de cobertura da agenda da escola foi somada a equipe do *Educom.Cine*, que incluiu a produção audiovisual e ajudou a formar uma primeira equipe com alunos do Fundamental I para a cobertura do IV Torneio Esportivo da Escola. A parceria do Laboratório de Educação Linguagem e Arte (LELA/UDESC) possibilitou o aporte dos equipamentos que viabilizaram a gravação e edição do material, de forma a se obter uma boa qualidade de imagem e som para os produtos realizados em equipe pelos estudantes. Entre os equipamentos, destacamos a câmera de vídeo com entrada de áudio, microfones de lapela (com e sem fio), gravador de áudio, vara de boom com microfone unidirecional, claquete de acrílico, notebooks com programas de edição gratuitos e rebatedor pizza cinco em um (prata, dourado, preto, branco e difusor). A qualidade do resultado é um fator importante para estimular os alunos a seguirem aperfeiçoando sua arte e técnica.

O grupo da escola teve um estímulo extra para investir nas ações de imprensa com a visita do educador da prefeitura de São Paulo Carlos Lima¹⁵, em uma vivência promovida pelo *Educom.Cine* em

14 A animação está disponível no canal do *Educom.Cine* no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ojonloopZyI>.

15 Carlos Lima coordena o Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP) desde 2006. Especialista em Educomunicação pela ECA/USP e radialista, foi ganhador do Prêmio Aprendizagem Criativa do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) em 2019. Em 2020 recebeu, pelo projeto *Imprensa Jovem* da SME SP, o Prêmio Global de Alfabetização Midiática e Informacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

parceria com a prefeitura, o LELA e a Associação Brasileira dos Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom/SC)¹⁶. A vivência envolveu professores e alunos da Escola Albertina, e de outras escolas, em momentos de sensibilização e diálogo sobre como trabalhar com as mídias em aula, no currículo escolar ou no contraturno. Após este encontro empolgante, outros professores e alunos da escola se apresentaram para colaborar com o trabalho. O grupo de Imprensa Mirim se fortaleceu e um grupo de Imprensa Jovem foi organizado para a cobertura de eventos da escola e da rede municipal de educação.

A implementação da Imprensa Jovem iniciou em novembro junto a um grupo de alunos do Projeto Integral e outros interessados, supervisionados pelo professor educador do Projeto Integral e uma educadora contratada pelos programas de extensão da UDESC. A proposta, nesse primeiro momento, foi priorizar a compreensão sobre educomunicação, o papel da Imprensa Jovem, bem como todas as etapas necessárias para um trabalho jornalístico: desde a escolha da pauta, a preparação das perguntas, equipe e equipamentos, gravação e edição.

Partimos da premissa que o grupo já tinha uma ideia sobre educomunicação. Quando questionados, os alunos mostraram o que entendiam sobre o conceito: comunicação escolar, edição, projeto dentro da área escolar, compartilhar, mostrar a educação às pessoas através de mídia/redes sociais/comunicação, participação e educação de comunicação tecnológica. Sobre a Imprensa Jovem, pedimos que falassem a primeira palavra que vinha à mente. Para o grupo, então, Imprensa Jovem está relacionado à edição, gravação, matéria, cartazes, escrever e reportagem.

16 Confira alguns vídeos da vivência com Carlos Lima no link: https://www.youtube.com/watch?v=7R4taypMmOA&list=PL6MAzgHV7ny16BEWN_FemDyACht3NozCL.

Todos esses conceitos e práticas foram vivenciados ao longo das oficinas, pois, logo na primeira semana de trabalho, o grupo já teve dois desafios de cobertura educ comunicativa: o IV Encontro de Grêmios Estudantis, realizado na EBM João Gonçalves Pinheiro; e o TechDay na EBM Maria Conceição Nunes – este último com foco nos trabalhos dos professores de tecnologia da rede municipal.

A preparação para a cobertura começou com a pauta. Para isso, o material produzido pelo projeto de jornalismo comunitário *É NÓIS*¹⁷ ajudou na compreensão do que é notícia, lide (o que, quem, quando, onde, como e por quê?) e a ideia de que todo jornalista - e também aluno –, é um pesquisador nato, no sentido de buscar informações e produzir conhecimento através da curiosidade e questionamentos.

A produção das pautas/perguntas foi feita de forma coletiva, após o grupo discutir os temas, definir os participantes que seriam entrevistados e a divisão da equipe. Os educ comunicadores priorizaram a vontade de cada estudante em exercer as funções, ainda que a maioria do grupo mostrasse interesse em ser câmera.

É interessante notar a descoberta de cada aluno sobre o que queria ser e o que realmente gostou de fazer. Houve uma aluna que mostrou interesse, desde o início, em ser repórter, mas ficou surpresa ao descobrir sua satisfação na edição de vídeo.

17 Principalmente os vídeos *O que é jornalismo* (disponível em: <https://youtu.be/UfvBU7iWmdY>) e *Como fazer uma pauta* (disponível em: <https://youtu.be/-YKAgsZGQOc>).

**Figura 1 – Reunião de pauta da cobertura do IV Encontro de Grêmios
Estudantis**



Fonte: Educom.Cine.

As coberturas dos dois eventos foram realizadas conforme planejado e superaram as expectativas, já que foram os primeiros trabalhos do grupo. Os alunos vivenciaram na prática os desafios de produzir comunicação, percebendo que, para além da apropriação da mídia e tecnologia, existe uma preocupação e responsabilidade pelo conteúdo captado e compartilhado.

**Figura 2 e 3 – Alunos da Imprensa Jovem durante as coberturas
colaborativas**



Fonte: Educom.Cine.

As coberturas resultaram, posteriormente, na gravação de um telejornal, o Albertina em Foco, dividido em duas edições e disponibilizado no Youtube¹⁸. A produção ilustra o processo de trabalho da Imprensa Jovem.

Figura 4 e 5 – **Processo de decupagem e gravação do telejornal Albertina em Foco**



Fonte: Educom.Cine.

3. Desafios de Gestão da Educomunicação

Um dos desafios em aberto é a continuidade do processo de forma autônoma e autogestionada, integrado às rotinas escolares. Como os professores do Integral são contratados temporariamente, não há uma garantia que voltem para a mesma unidade escolar no ano seguinte. Esta descontinuidade é um grande prejuízo, se levarmos em conta que o mais relevante na educomunicação é a construção de vínculos qualificados nas equipes de aprendizagem - formadas por estudantes, professores, colaboradores, oficinairos e voluntários. Houve um esforço em qualificar

18 Jornal Albertina em Foco – TechDay na Escola:
<https://www.youtube.com/watch?v=JLigheaYE1M> e Jornal Albertina em Foco - IV Encontro de Grêmios Estudantis
<https://www.youtube.com/watch?v=jbNkFN4tIYI&t=3s>.

e manter certa rotina de procedimentos junto às equipes, mas essa qualificação pode ser perdida no ano seguinte. Esta é uma reflexão a ser feita. Outro desafio é o de ampliar o vínculo com as ações do currículo, sem perder a autonomia dos estudantes na condução do processo.

4. Aprendizados na escola

Para além dos aprendizados instrumentais resultantes do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, percebemos que há muitos outros envolvidos nas Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) desenvolvidas na escola. Um deles é o aproveitamento das diversas inteligências dos alunos na sistematização de seus conhecimentos em produtos áudio-scripto-visuais. A comunidade escolar passa de consumidora para produtora de conteúdo, que inicialmente é informativo, mas que pode ser lúdico e se tornar a expressão do conhecimento adquirido nas diversas vivências registradas pelos estudantes (Freire & Guimarães, 2013). A oportunidade de se expressarem em diversos meios facultou o exercício das linguagens e alimentou, com suas visões, o ecossistema educomunicativo da escola. Cria-se um espaço de comunicação para o diálogo com os estudantes e suas novas e múltiplas linguagens (Martini, 2019).

Na Festa da Família de 2020 foram exibidos filmes realizados na escola desde 2015, com destaque para aqueles mais recentes. Incluindo um boletim sobre as eleições que ocorriam no mesmo dia da festa. Quase ao vivo! Nesta data, alguns alunos foram na sala de projeção especialmente para se verem na tela, em seus filmes. Um momento único de autoconhecimento e descoberta sobre a capacidade de expressão. Em outros filmes, os alunos e pais presentes reconheciam, surpresos, os colegas, amigos e parentes em encenações ou depoimentos. Ver a própria realidade retratada chamava a atenção de todos, por ser uma raridade. Este potencial de mobilização indica que estes produtos podem ser

aproveitados de forma mais abrangente, como conteúdo transversal a ser divulgado e usado em aula.

Figura 6 – Cartaz do filme Os Pipocas



Fonte: Educom.Cine.

Para além da sala de aula, em 2020 o filme *Os Pipocas* foi selecionado e entrou em cartaz na 19^a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis¹⁹. O evento aconteceu de forma gratuita pela plataforma online da mostra, devido ao período de pandemia da COVID-19. A Seleção Oficial para a Mostra foi um reconhecimento à qualidade do trabalho de expressão comunicativa por meio da arte, desenvolvido na escola. O resultado foi a amplificação da voz dos estudantes da escola básica pública, em um festival de cinema internacional.

Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Informação*, v. 2, n. 2, p. 176–187, 1999.

CLOUTIER, J. *Petit traite de communication. Emerec à l'heure des Technologies Numériques*. Montréal: Editions Carte Blanche, 2001.

CLOUTIER, J. *A Era de EMEREC ou a Comunicação Áudio-scripto-visual na hora dos self media*. 2. ed. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa, 1975.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a Mídia: Novos diálogos sobre a Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 11a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

19 Veja a lista de filmes selecionados onde consta *Os Pipocas*: <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/categoria/filmes/filmes-2020/curtas-2020/mostra-nacional-2020/>. Veja matéria sobre o filme no site da UDESC: https://www.udesc.br/cead/noticia/filme_curta-metragem_produzido_em_oficina_da_udesc_cead_integra_mostra_infantil.

_____. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HUERGO, J. A. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (Ed.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010. p. 65–104.

HUNG, E. S. et al. *Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Brasil e da Colômbia*. 1. ed. Barranquilla, Colômbia: Editorial Universidad del Norte, 2015.

KAPLÚN, M. Una pedagogia de la comunicación. In: APARICI, R. (Ed.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010. p. 41–64.

LAU, J.; SAYAD, A. L. V. MIL Alliance – UNESCO: Su relevancia en competencias mediáticas e informacionales. In: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciber conectado y empoderado*. Huelva, Espanha: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. v. 1p. 41–45.

MACHADO, E. S. *Educomunicação transforma escola em polo de reflexão e diálogo*. São Paulo NCE/USP, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/202.pdf>>

MARTINI, R. G. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. Doutorado em Ciências da Educação - Braga: Universidade do Minho, 2019.

PÉREZ TORNERO, J. M. La emergencia de la alfabetización mediática e informacional Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)* –, p. 4–7, 2015.

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, v. 25, n. 2, p. 20–30, 4 dez. 2020.

SARTORI, A. S. Ecossistema educutivo: comunicação e aprendizagem em rede. *Revista Linhas*, v. 22, n. 48, p. 62–79, 28 abr. 2021.

SOARES, I. DE O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, v. XXIII, n. 1, p. 7–24, 7 jun. 2018.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G. R.; MELO, J. M. DE (Eds.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013*. Brasília: Ipea, 2013. p. 169–202.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, v. 23, n. jan/abr, p. 16–25, 2002.

WILSON, C. et al. *Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Educação ambiental em tempos de COVID-19: dinâmicas educativas a partir da educomunicação

Sandra Rangel de Souza Miscali¹

Isroberta Rosa Araújo²

Fabiana Arruda Resende Reis³

Fernanda dos Santos de Oliveira Souza⁴

Introdução

O Núcleo de Educação Ambiental da Bacia de Campos (NEA-BC) é um projeto de educação ambiental que, desenvolve suas ações por meio do diálogo entre educação e comunicação, construindo assim, ações no campo da educomunicação. O objetivo é sensibilizar, mobilizar e engajar a comunidade por meio da organização comunitária para questões socioespaciais e socioambientais referentes aos impactos da cadeia da

¹ Dra. em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro. Coordenadora Executiva da Associação Raízes, Campos dos Goytacazes/RJ. E-mail: sandra@neabc.org.br.

² Doutoranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro. Pesquisadora Social da Associação Raízes, Campos dos Goytacazes/RJ. E-mail: isroberta@neabc.org.br.

³ Doutoranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro. Assessora de Coordenação da Associação Raízes, Campos dos Goytacazes/RJ. E-mail: fabiana@neabc.org.br.

⁴ Mestranda em Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense. Advogada da Associação Raízes. E-mail: fernanda.santos@neabc.org.br.

indústria de petróleo e gás, de maneira dialógica, na construção de conhecimentos para participação na gestão ambiental pública.

O projeto NEA-BC consiste numa medida de mitigação da empresa Petrobras, referente ao licenciamento ambiental conduzido pelo Ibama. A Associação Raízes, instituição de base comunitária sem fins lucrativos, é responsável pela execução do projeto que teve início em 2009 nas regiões das Bacias de Campos (São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Quissamã, Macaé Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Armação dos Búzios e Arraial do Cabo) e Santos (Araruama e Saquarema).

Seguindo as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da Associação Raízes, ancorado na educação popular, a comunicação se efetiva por meio da troca entre educando e educadores. Não se trata de uma relação de transferência de saber, mas de encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, na tentativa de superação do modelo de comunicação em que há o emissor - somente quem fala, e o receptor - que recebe as informações passivamente (Freire, 1975).

Nesse sentido, a comunicação vem ao encontro da educação ambiental crítica, uma vez que estimula o questionamento da comunicação de massa instituída como única fonte de informação e fomenta com os comunitários a construção, produção e disseminação de conhecimentos.

Assim, o capítulo abordará as atividades do Projeto NEA-BC desenvolvidas no período de distanciamento social ocasionado pela pandemia provocada pelo Coronavírus.

1. A educomunicação como produção de conhecimento na educação ambiental

No que se refere à educomunicação, entendida enquanto ‘processo de comunicação com intencionalidade educacional expressa e que envolve a democratização da produção e de gestão da informação nos meios de comunicação, em seus diversos formatos, ou na comunicação presencial” (Tassara, 2008 apud Ministério do Meio Ambiente, 2008) se traduz em práticas educativas a fim de garantir o direito ao processo de produção de informação e comunicação.

Em consonância com uma perspectiva democrática da comunicação no processo coletivo de ensino-aprendizagem, a educomunicação deve estar comprometida com a diversidade de olhares e expressões e se resguardar de características da comunicação conservadora (Quadro 1).

Quadro 1 – **Características da comunicação dominadora e da comunicação democrática**

Comunicação Dominadora	Comunicação democrática
Monólogo	Diálogo
Vertical	Comunidade
Unidirecional	Horizontal
Monopolizada	De dupla via
Concentrada nas minorias	Participativa
	A serviço das maiorias

Fonte: MMA/DEA e MEC/CGEA (2005).

Assim, a educomunicação deve estar comprometida com princípios voltados para o diálogo, a interatividade, a transversalidade, a valorização do conhecimento tradicional e popular, compromisso com a diversidade, a democratização e o direito à comunicação.

Quadro 2 – Os princípios da educomunicação socioambiental

- 1) Compromisso com o diálogo permanente e continuado;
- 2) Compromisso com a interatividade e produção participativa de conteúdos;
- 3) Compromisso com a transversalidade;
- 4) Compromisso com o encontro/diálogo de saberes;
- 5) Compromisso com proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular;
- 6) Compromisso com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental;
- 7) Compromisso com o direito à comunicação.
- 8) Compromisso com a não discriminação e o respeito à individualidade e

Fonte: Brasil/MMA (2008).

Tendo em vista que a educomunicação consiste numa ação dialógica sua importância para a educação ambiental voltada para a organização comunitária instrumentaliza as comunidades para o pensamento crítico e instrumentaliza os sujeitos para a produção de conteúdos com vistas a reflexão e ação para transformação, à medida que contam suas histórias a partir de estratégias para sensibilização e mapeamento das questões socioambientais locais, mobilização para a ação política, monitoramento de políticas públicas e sua avaliação.

Assim, na organização comunitária todo o processo criativo construído com a comunidade tem valor equiparado ao produto final, independentemente de suas características (documentários, fotos, boletins, cartilhas, *folders*, *fanzines*, enquetes, dramatizações, revistas), pois o processo de ensino-aprendizagem contribui para a reflexão e ação.

2. A educação ambiental em tempo de COVID-19: compreendo as possibilidades de comunicação

O Projeto Núcleo de Educação Ambiental da Bacia de Campos (NEA-BC) está inserido no Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC) e obedece aos parâmetros estabelecidos em Plano de Trabalho formulado a partir das condicionantes oriundas da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/2010, Linha “C”, na qual destaca o “Apoio à democratização, à discussão pública e à fiscalização do cumprimento das diretrizes de Planos Diretores municipais”.

Assim, o Projeto visa contribuir na mitigação de impactos da cadeia da indústria do petróleo sobre as questões socioespaciais na Região da Bacia de Campos, por meio da realização de atividades capazes de promover o controle social sobre o impacto da indústria do petróleo e gás natural no uso e ocupação do solo, por meio de metodologias participativas que permitam o processo de reflexão e ação dos grupos participantes do Projeto.

Para a participação na gestão ambiental pública, em cada município de atuação do projeto, há um Grupo Gestor Local formado por jovens, adultos e idosos que elegem um impacto socioeconômico da indústria do petróleo e gás a fim de contribuir na mitigação. Para isto, realizam grupos de estudos, grupos de trabalhos, intercâmbios, fóruns, participam dos comitês de bacias hidrográficas, conselhos gestores de políticas públicas, comissões, audiências públicas e reuniões com representantes do poder público para apresentação de propostas.

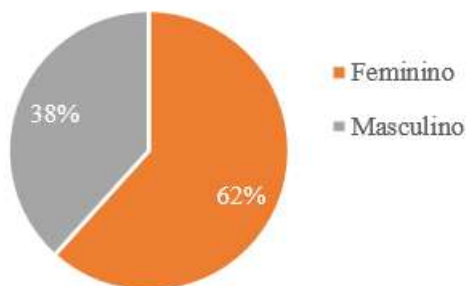
A partir de março de 2020, em função da pandemia ocasionada pelo Coronavírus, no cumprimento das medidas sanitárias, o projeto NEA-BC adotou o distanciamento social e suspendeu suas atividades presenciais. No mês de abril, a equipe gestora da Associação Raízes elaborou um plano de comunicação a fim de possibilitar a continuidade das atividades educativas na modalidade à distância com o desafio de mantê-las horizontalizadas, com a participação dos comunitários.

Contudo, não se podia pensar em uma paralisação total, haja vista o cenário tecnológico oferecido. Mediante a paralisação das atividades presenciais em função do distanciamento social necessário ao combate à Covid-19, duas medidas foram tomadas pela equipe do Projeto com objetivo de dar continuidade às atividades educativas e à mobilização: a criação de um plano de comunicação de emergência e um diagnóstico a ser aplicado aos Grupos Gestores Locais a fim de identificar suas condições e interesses de participação em atividades virtuais.

A primeira ação do plano de comunicação foi a realização de um diagnóstico com os sujeitos da ação educativa de forma a identificar as dificuldades e potencialidades em relação a adesão ao distanciamento social, acesso à internet e equipamentos, além do uso das mídias sociais e no interesse em retomar as atividades do projeto e a delimitação dos tipos de atividades.

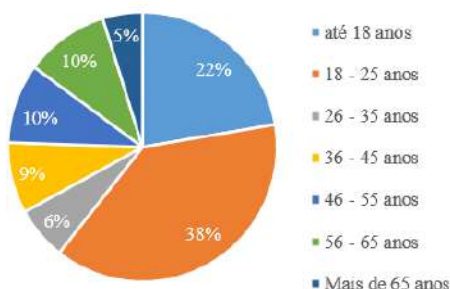
Em relação ao perfil dos participantes, a maioria dos respondentes é composta pelo sexo feminino (62%) e pelos jovens (60%), com idade entre 14 e 25 anos, conforme os dados dos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Divisão dos participantes por sexo



Fonte: Associação Raízes, 2020.

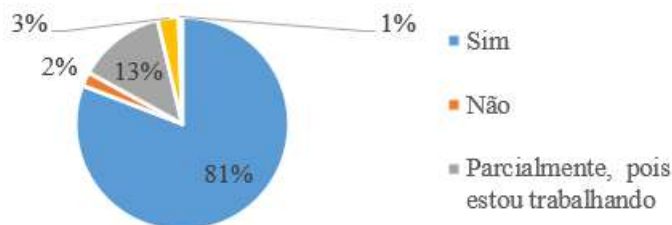
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: Associação Raízes, 2020.

Em virtude do cenário de pandemia ocasionada pelo Coronavírus e o eminente risco de contaminação pela população, perguntou-se aos comunitários se estavam cumprindo o distanciamento social, de acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), das legislações do estado do Rio de Janeiro e dos municípios de atuação do Projeto NEA-BC. Mais de 80% responderam que sim. Uma parte respondeu que estava cumprindo parcialmente, sobretudo em virtude do trabalho, e apenas 2% disseram que não. 1% dos GGLs não respondeu a esta questão (Gráfico 3).

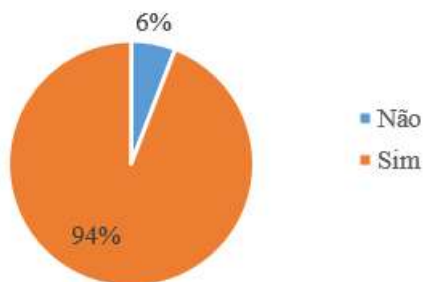
Gráfico 3 – Cumprimento do distanciamento social pelos GGLs



Fonte: Associação Raízes, 2020.

Com o objetivo de entender a situação dos sujeitos da ação educativa do Projeto NEA-BC diante do cenário da pandemia, que implica em reuniões on-line para evitar aglomerações e o contágio, identificou-se a vontade de participar das atividades e os principais empecilhos encontrados pelos comunitários, como acesso à internet, disponibilidade de tempo e de equipamentos. 94% dos entrevistados afirmaram que têm vontade de participar das atividades on-line, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Interesse em participar das atividades on-line do Projeto NEA-BC



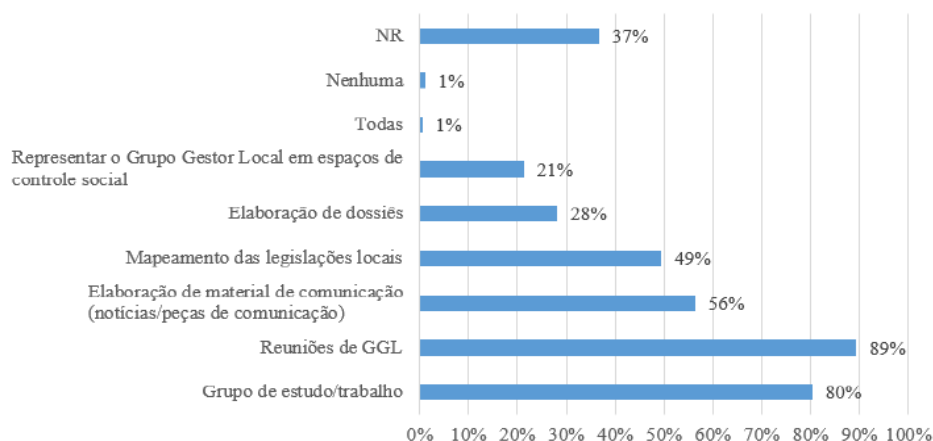
Fonte: Associação Raízes, 2020.

Mediante o interesse em participar, levantou-se com os GGLs os temas para capacitação on-line, nos quais destaca-se o meio ambiente e a educação ambiental (com ênfase em como se pensar o meio ambiente após a pandemia), orçamento público, saneamento básico, comunicação, políticas públicas, juventude, saúde, informática, mobilidade urbana, educação e a Linha C da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 001/1.

Mais especificamente se tratando das atividades do Plano de Trabalho do Projeto NEA-BC, identificou-se que 89% dos GGLs participariam das Reuniões de GGL, 80% dos Grupos de Estudo e de Trabalho, 56% de atividades para elaboração de material de comunicação, como notícias e

peças, 49% do mapeamento das legislações locais, 28% da elaboração de dossiês e 21% de atividades de controle social, como representação em espaços colegiados. Destaca-se que apenas 1% dos comunitários sinalizou não ter interesse em participar de nenhuma atividade, assim como apenas 1% disse querer participar de todas, tendo em vista o cenário de distanciamento social e a necessidade de reuniões on-line.

Gráfico 5 – Atividades do Plano de Trabalho que os GGLs participariam



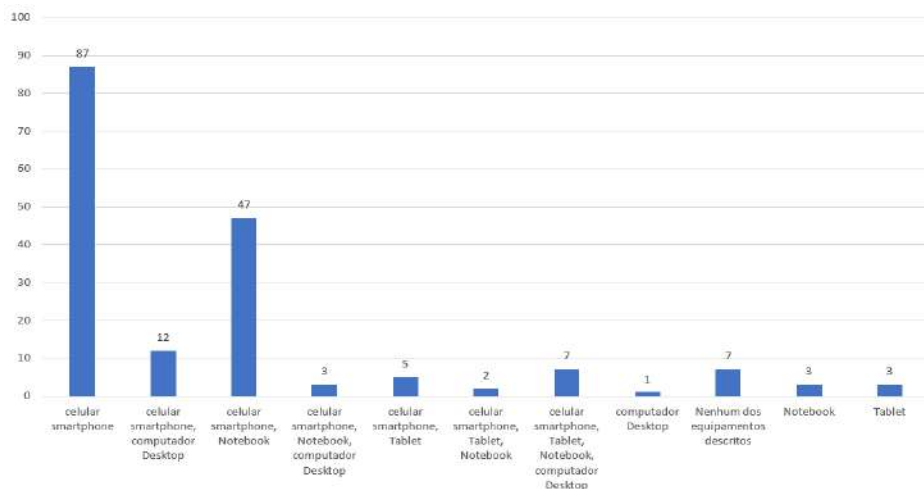
Fonte: Associação Raízes, 2020.

Quando questionado quais equipamentos⁵ possuem: 87 pessoas citaram o celular *smartphone*; 47 celular *smartphone* e *Notebook*, 12 celular *smartphone*, computador *Desktop*, 7 não possuem nenhum dos equipamentos descritos, 7 citaram celular *smartphone*, *Tablet*,

⁵ Destacam-se alguns casos que estão sendo identificados pela equipe, nos quais há apenas um computador por domicílio para uso coletivo de vários membros da família que frequentam o Projeto, porém cada participante respondeu possuir um equipamento.

Notebook, computador Desktop, 3 celular smartphone, Notebook, computador Desktop, 3 notebook, 3 tablet e 2 celular smartphone, Tablet, Notebook, computador Desktop.

Gráfico 6 – Equipamentos que possuem



Fonte: Associação Raízes, 2020.

No que se refere aos principais empecilhos elencados pelos comunitários foram a instabilidade na internet (61 pessoas relataram este problema, o que impossibilita participar de uma atividade on-line), conciliar o horário das atividades, não possuir computador, dificuldades de manusear a tecnologia (o que demanda letramento digital), não possuir telefone celular, falta de espaço adequado, acúmulo de atividades domésticas e a falta de acesso à internet.

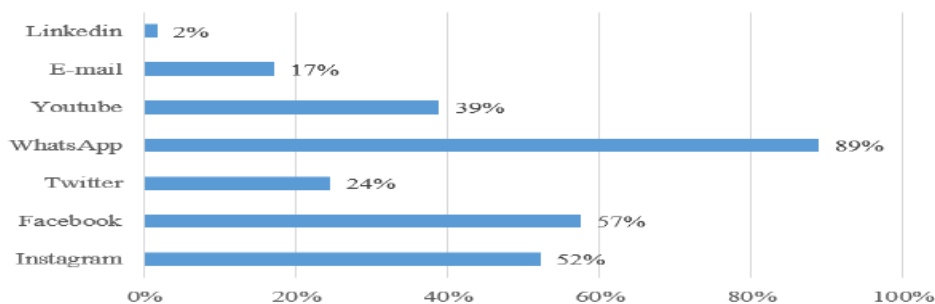
Quadro 3 – Empecilhos à participação na atividades on-line

Atividades domésticas	2
Dificuldade de manusear à tecnologia	8
Espaço adequado	3
Horário das atividades	26
Instabilidade na internet	68
Não possuir telefone	4
Não possuir computador	14
Não possuir acesso à internet	5
Outros	9
Não respondeu/não há empecilhos/não tem interesse	56

Fonte: Associação Raízes, 2020.

Pesquisou-se também quais as redes sociais mais acessadas pelos GGLs, visando compreender a realidade vivenciada por eles para adequar as atividades possíveis de se fazer, sobretudo neste momento de pandemia e distanciamento social (Gráfico 7).

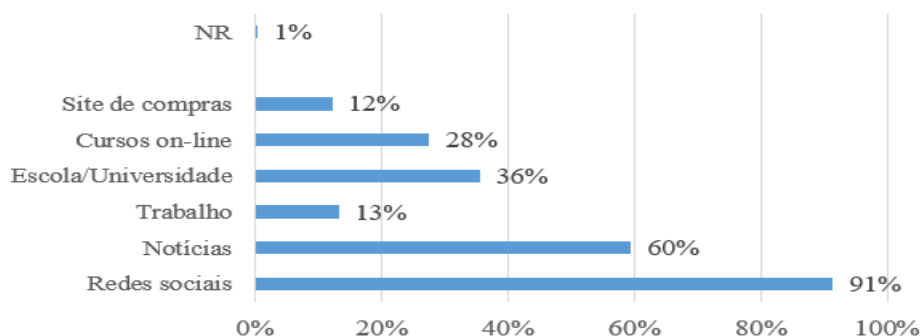
Gráfico 7 – Redes sociais mais acessadas



Fonte: Associação Raízes, 2020.

As redes sociais mais acessadas são o *WhatsApp* (89%), o *Facebook* (57%) e o *Instagram* (52%). Outras redes foram mencionadas como *Youtube* (39%), *Twitter* (24%) e e-mail (17%). O *Linkedin* não tem muito acesso por parte dos comunitários.

Gráfico 8 – **Conteúdo mais acessado**



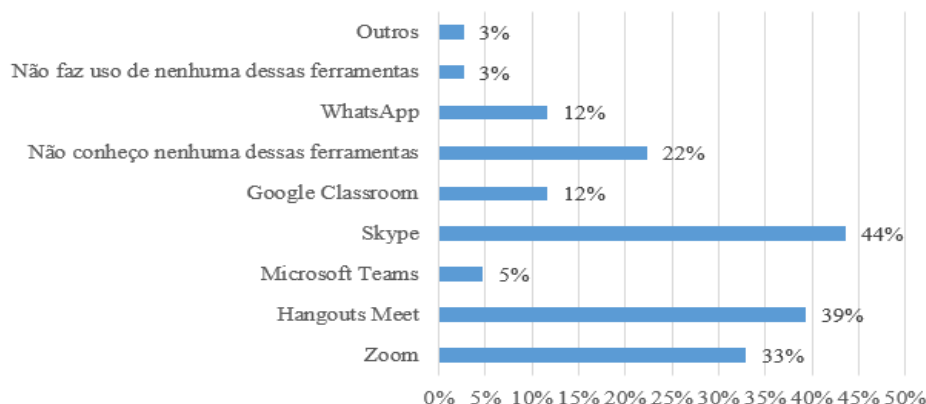
Fonte: Associação Raízes, 2020

Em relação aos tipos de conteúdo acessados e os formatos preferidos, a maioria (91%) prefere os conteúdos das redes sociais, seguido de notícias (60%) e o das escolas/universidades (36%). Ponderaram também o acesso a conteúdo de cursos on-line (28%), de trabalho (13%) e site de compras (12%). O formato preferido dos GGLs para acesso ao conteúdo foi o vídeo (90% dos respondentes), seguido de texto (78%), fotos (40%) e áudios (32%). Outros formatos foram citados, como *podcasts* (10%) e *e-books* (10%) e infográficos (7%).

O diagnóstico levantou dados sobre as ferramentas de reunião on-line mais acessadas pelos GGLs e as respostas mais evidentes foram *Skype* (44%), *Hangouts Meet* (39%) e *Zoom* (33%). É interessante destacar que

22% dos entrevistados não conhecem nenhum tipo de ferramenta e 3% não fazem uso de nenhuma, dado que denota a importância em relação ao letramento digital com os comunitários do Projeto NEA-BC para as atividades remotas.

Gráfico 9 – Ferramentas de reunião on-line mais acessadas

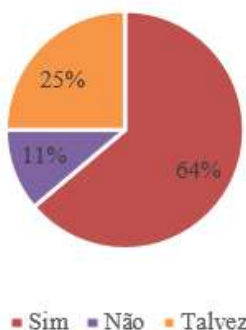


Fonte: Associação Raízes, 2020.

Perguntou-se também quais os tipos de notícias consideram mais interessantes de serem acessadas: 59% responderam que as relativas à política, 47% destacaram as notícias sobre a Covid-19, 43% sinalizaram lazer/entretenimento e 45% mencionaram as notícias sobre o Meio Ambiente. Outros temas como vida social, esportes, economia, tecnologias e cultura também foram mencionados.

Visando diagnosticar se os sujeitos da ação educativa têm interesse em participar da produção de conteúdos e vídeos do Projeto, 64% afirmaram que sim, 25% disse que talvez e apenas 11% apontou que não tem interesse.

Gráfico 10 – Participação na produção de conteúdos e vídeos do Projeto



Fonte: Associação Raízes, 2020.

Além do interesse, o diagnóstico mediu a disponibilidade para participação das atividades on-line: a maioria dos comunitários (52%) afirmou o período vespertino durante a semana, 41% têm disponibilidade a noite durante a semana, 29% aos finais de semana e 19% pela manhã durante a semana.

Além dos dados gerais, o diagnóstico contou com a coleta de dados e análise por Núcleo Operacional, a fim de entender a realidade específica por GGL, considerando as condições de acesso à internet, o tipo de rede que utiliza e os equipamentos que possui. Destaca-se que investigar estas variáveis foi essencial para viabilidade as atividades on-line, no sentido de estudar as possíveis ações de suporte aos grupos para continuidade do Projeto no momento de distanciamento social.

2. A educação ambiental em tempo de COVID-19: o caso do Projeto NEA-BC

O Plano de Comunicação manteve os processos de ensino-aprendizagem, conforme o Projeto Político Pedagógico da Associação, no qual estão interligados e são desenvolvidos a partir de metodologias participativas, rompendo com o formato do educador que apenas ensina e do educando que apenas aprende – subdivididos em processos educativos: Diagnósticos, Formativos e Interventivos (Associação Raízes, 2017).

Nos Diagnósticos, as atividades realizadas têm como objetivo compreender de forma coletiva as características de uma realidade – seu contexto e totalidade – para transformá-la. Já os Formativos consistem em construir e disseminar o conhecimento sobre temas pertinentes à educação ambiental, levando em consideração uma educação dialógica. Por fim, os Interventivos são planejados e executados levando em consideração as intervenções que serão realizadas e as formas de participação existentes, pois fomentam o enfrentamento dos problemas vivenciados pelas comunidades e a proposição de soluções (Miscali, Carvalho, 2019).

A partir dos resultados do diagnóstico foi possível identificar as potencialidades e dificuldades em relação à participação tanto no projeto quanto no controle social dos municípios. Na ocasião, o estudo realizado com 188 participantes do projeto revelou que 94% apresentaram interesse em participar de atividades remotas, 73% não tinham acesso ou apresentavam dificuldade de acesso à internet, 49% tinham apenas celular e 4% não tinham nenhum tipo de equipamento.

Destarte, levando em consideração as demandas identificadas, a instituição providenciou a distribuição de tablets e internet móvel. Além disto, elaborou um manual de letramento digital e capacitou a equipe para a utilização e construção de materiais de educomunicação responsivos. O apoio da equipe aos GGLs se deu desde a como ligar e

manusear o equipamento até a utilização de aplicativos para a produção de conteúdos.

Cabe destacar que, neste período os espaços de controle social municipais (conselhos gestores e audiências públicas) e regionais (comitês de bacias), lócus de ação políticas dos Grupos Gestores Locais, estavam realizando suas atividades na modalidade à distância. Como as atividades educativas partem de uma questão socioambiental, os grupos aprofundam seus conhecimentos sobre e apresentam propostas de melhorias ao poder público, as atividades passaram a acontecer com uso de aplicativos e salas de reuniões on-line.

Desta forma, os Grupos Gestores Locais produziram tutoriais em vídeo de como acessar os portais de transparência, animações e infográficos sobre o orçamento público, cartões sobre as políticas públicas socioambientais (mobilidade urbana, saneamento básico, unidades de conservação, dossiês digitais sobre suas atividades de controle social, participação virtuais em audiências públicas, conselhos gestores de políticas e audiências públicas.

Os resultados dos processos interventivos realizados pelos Grupos Gestores Locais contaram com atividades de controle social e monitoramento das legislações socioespaciais. Os GGLs identificaram as legislações socioespaciais, sua aplicabilidade e relação aos impactos da cadeia da indústria do petróleo. O orçamento público contou com 124 monitoramentos, desde a análise da gestão pública à aplicação do orçamento, que se desdobraram na divulgação de 74 notícias/vídeos. Ao todo, foram apresentadas 89 propostas de melhoria das políticas públicas, com aprovação de 70 e execução de 23. O projeto teve êxito ao solicitar a criação de um canal participativo no qual a comunidade pudesse encaminhar propostas e a realização de audiência pública, que aconteceu na modalidade virtual em Arraial do Cabo.

Os comunitários atuaram em audiências públicas, sessões da Câmara Municipal de Vereadores e reuniões com o poder público, sobre as

legislações que versam sobre as questões socioambientais e socioespaciais, desde as proposições orçamentárias com vistas à mobilidade urbana (construção de abrigos de ônibus, cartão universitário, pavimentação de ruas e sinalização do trânsito), construção de áreas públicas de lazer e propostas ao saneamento básico, até o planejamento e validação dos Planos Diretores, das quais as cinco propostas encaminhadas se concretizaram. Assim, em Quissamã foi realizada a revisão do Plano Diretor. De acordo com o Estatuto da Cidade, ela deve acontecer a cada cinco anos e estava atrasada no município. Em Arraial do Cabo, o GGL conseguiu a realização de audiências de revisão da legislação, a fim de validar o documento junto à sociedade civil. O GGL de Saquarema conseguiu que fosse publicado edital para inscrição nas oficinas de elaboração do Plano Diretor e para o Conselho/Comitê Gestor, com objetivo que as regras se tornassem claras e públicas. A partir da demanda do GGL foi disponibilizado um espaço virtual para consulta popular sobre o Plano Diretor e por fim, conseguiu que o processo de revisão fosse adiado para o período pós-eleição, visto que há restrições ao processo participativo nesse período.

O GGL de Quissamã aprovou a construção de espaço destinado aos ciclistas, a inclusão de ciclofaixas, o que permite ampliar a mobilidade urbana na cidade. Já o GGL de Macaé conseguiu a realização de pré-audiências de revisão do Plano Municipal de Saneamento Básico. Em Cabo Frio, os comunitários conquistaram a realização de diagnóstico participativo para o Plano Municipal de Educação Ambiental e a inclusão de instituições da sociedade civil no Grupo de Trabalho do Plano.

Em meio a um dos maiores desafios globais, os grupos realizaram atividades como análises das legislações, das realidades dos municípios, articulação com o orçamento público e propostas de melhorias das políticas públicas apresentadas em conselhos gestores municipais,

audiências públicas e reuniões com o poder público municipal (executivo e legislativo).

Durante a pandemia, 89 propostas foram apresentadas pelos grupos ao poder público, 70 foram aprovadas, o que representa um alto índice de aprovação, e 23 executadas, o que impulsiona a buscar novas estratégias para o exercício do controle social, na intenção de ampliar o acesso às políticas urbanas.

Considerações finais

Nas práticas educativas desenvolvidas com os comunitários, sujeitos da ação educativa, a produção de conteúdo educ comunicativo é cada vez mais caracterizada como uma ferramenta de transformação social, entendendo que a “educ comunicação contribui para a construção de processos educativos reflexivos, em que os atores e atrizes se decifram como transformadores do mundo, e os sujeitos receptores passam a ser também comunicadores” (Projeto Político Pedagógico da Associação Raízes, 2017, p.12).

Norteadas pela educação popular de Paulo Freire, considerando ação-reflexão-ação, as práticas educ comunicativas buscaram valorizar os saberes prévios dos comunitários e suas realidades culturais na construção de novos saberes, mesmo no período do distanciamento social.

Por fim, por meio das atividades educativas, principalmente as de educ comunicação, os participantes do Projeto NEA-BC puderam se organizar e participar de espaços de controle social, além de propor a melhoria de políticas públicas com vistas a garantia de direitos preconizados.

Referências

ASSOCIAÇÃO RAÍZES. *Projeto Político Pedagógico*. Campos dos Goytacazes, RJ: Associação NEA-BC, 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, *Programa de Educomunicação Socioambiental*. Brasília, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação*. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS - IBAMA. *Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10, de 10 de fevereiro de 2010*. Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás. Brasília: IBAMA, 2010.

MISCALI, Sandra Rangel de Souza. CARVALHO, Rachel. Educação ambiental crítica e organização comunitária: a importância da educação popular. In: REIS, F. de A. R.; ARAUJO, I. R.; MISCALI, S. R. de S. (org.). *Educação Ambiental na Gestão Pública: 10 anos de ação-reflexão-ação na região da Bacia de Campos*. Campos dos Goytacazes, RJ: Petrobras, Associação Raízes, 2019.

MISCALI, Sandra Rangel de Souza e REIS, Fabiana de Arruda Resende (Organizadoras). *Comunicação para incidência política*. Saquarema, Rio de Janeiro, 2018.



Mediação tecnológica na Educação

Educom Jeri: Conscientização para o descarte adequado de resíduos sólidos

Amaurícia Lopes Rocha Brandão¹

Introdução

O presente artigo é um relato de experiência do Educom Jeri, um projeto de extensão cadastrado ao Sigproext, realizado pelos discentes da disciplina optativa de Educomunicação do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do IFCE Campus Acaraú.

O projeto surgiu a convite do Parque Nacional de Jericoacoara — Parna Jeri, situado a 93 quilômetros do município de Acaraú, após iniciar parceria com o Laboratório de Estudos de Manguezais — Ecomangue, IFCE — Campus Acaraú, no final de 2021. A disciplina de Educomunicação possui algumas atividades e publicações realizadas junto com o Ecomangue.

¹Docente da área de Turismo, hospitalidade e Lazer, também ministra a disciplina optativa de Educomunicação no curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do IFCE Campus Acaraú. Coordenadora do Projeto de Extensão Educom Jeri, participa como professora colaboradora do Laboratório de Estudos de Educação Financeira, onde coordena o projeto de extensão Desbravando a Educação Financeira. Associada da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educomunicação — ABPEducom. Possui mestrado em Gestão de Negócios Turísticos pela UECE, especialização em Turismo e Meio Ambiente pela UECE e é graduada em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Integrada do Ceará e Gestão em Empreendimentos Turísticos pelo CEFET-CE. E-mail: amauricialopes@ifce.edu.br

Desta forma, o Parna Jeri solicitou a realização de um projeto educutivo a ser desenvolvido com os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II da Escola Criativa Nossa Senhora da Consolação na Vila de Jericoacoara, durante a Semana do Meio Ambiente, evento realizado na primeira semana de junho de 2022.

O evento promovido pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade — ICMBIO e Parna Jeri, tinha como objetivo conscientizar a população local sobre o descarte adequado dos resíduos sólidos, por meio de oficinas, mutirões de limpeza na praia e nas dunas, e a proposta de um projeto que contribuía com a continuidade de uma consciência crítica sobre a relevância da coleta seletiva pela população e turistas na vila de Jericoacoara, possibilitando os 5 Rs da sustentabilidade (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar). E com isso, amenizar a poluição do Parque Nacional de Jericoacoara e da praia com descarte inadequado de resíduos sólidos.

O projeto Educom Jeri foi planejado, desenvolvido e executado pelos discentes que cursavam a disciplina de Educomunicação no semestre letivo 2021.2, realizado no primeiro semestre de 2022. A disciplina iniciou com doze discentes matriculados, mas apenas sete frequentavam as aulas, destes apenas um, por motivos pessoais, não participou do projeto. Além das seis alunas matriculadas, duas discentes do curso de Ciências Biológicas, não matriculadas na disciplina, também se disponibilizaram a participar.

Além do Sigproext, a formalização do projeto também aconteceu pelo edital do Programa de Voluntários da Parna de Jeri no site do ICMBIO. Para a realização do projeto educutivo, as discentes foram divididas em quatro duplas, entretanto, apesar da divisão, as duplas colaboravam entre si. Cada dupla ficou responsável por uma oficina, que foram: Produção de Fanzine, Produção de Jingles e Produção de Vídeos e Fotografia em Smartphone, além do Workshop de Reciclagem, realizado antes de cada oficina com os alunos da escola, e na Cooperativa

de Catadores de Materiais Recicláveis de Jericoacoara. As atividades foram realizadas entre os dias 01 e 03 de junho.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir sobre a relevância da Educomunicação Socioambiental em sala de aula, a partir do relato de experiências do projeto Educom Jeri, com a análise das peças produzidas durante as oficinas e workshop. Para isso, utilizou-se como metodologia a pesquisa participante, na qual se dá “a presença constante do observador no ambiente investigado, para que ele possa ver as coisas de dentro” (Peruzzo, 2010, p. 126).

1. Educomunicação Socioambiental e a Educomunicação no Curso de Ciências Biológicas no IFCE — Campus Acaraú

A Educomunicação é um campo do conhecimento, em consolidação, contudo de extrema relevância, sobretudo, para promover o protagonismo estudantil diante de temas transversais, dentre os quais o meio ambiente. Citelli (2007) reflete que ao assumir um papel dialógico, promove “fluxos comunicativos que integram diferentes tipos de vozes e lugares onde os discursos são produzidos”.

Desde 2008, o Programa Nacional de Educação Ambiental — PRONEA reconhece a Educomunicação Socioambiental como um conjunto de ações e valores que permitem enfrentar os desafios cotidianos para o desenvolvimento de uma consciência sustentável. Sendo definida como uma:

dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, nesse caso em particular, tem foco no “como” se gera os saberes e “o que” se aprende na produção cultural, na interação social e com a

natureza (Programa Nacional de Educação Ambiental, 2008, p. 10).

Deste modo, Citelli (2004) destaca que a educação deve promover uma comunicação ambiental circulante que ultrapasse os muros da escola, e assim, possa mediar ações com os agentes que promovam atividades econômicas, contribuindo para uma percepção do meio ambiente aos nexos da realidade, abrangendo o entorno dos agentes envolvidos. Conforme Noivicki (2007), a escola deve estar conectada ao entorno físico, inserindo os discentes ao “meio ambiente com gente”, visão que abrange o homem, as situações de desigualdade, exclusão social e a diversidade cultural. Como forma de estabelecer a práxis, o autor sugere o envolvimento dos estudantes em demandas ambientais nos bairros em que habitam.

A disciplina optativa em Educomunicação é ofertada desde 2017, tendo como propósito a propagação do aporte teórico sobre o campo da Educomunicação aos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE — Campus Acaraú. E na segunda etapa, como parte do processo avaliativo, os discentes desenvolvem e executam um projeto educucomunicativo.

No semestre letivo 2021.2, os alunos tiveram a oportunidade de aliar a prática da disciplina à experiência em desenvolver um projeto educucomunicativo para um Parque Nacional. Diferente dos semestres anteriores, desta vez, o tema não foi escolhido pelos discentes, mas pelo proponente do projeto, no caso a Parna Jeri, que solicitou um projeto que abordasse a temática sobre o descarte inadequado de resíduos sólidos, tema necessário e cotidiano, sobretudo, em um lugar turístico como Jericoacoara.

Em 2019, segundo dados do *Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2020*, o país apresentou uma produção de 79,1 milhões de toneladas de resíduos sólidos, uma média de 379,2 kg de lixo por ano por brasileiro, o que corresponde a 1 quilo por dia. Percebe-se que apesar da criação da

Lei n.º 12.305 de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos — PNRS, entre 2010 e 2019, houve um aumento de 12,4 milhões de toneladas, em relação ao período anterior à lei. Dentre os objetivos da PNRS estão a não geração, a redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, com disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, por meio da transparência no gerenciamento de resíduos sólidos urbanos — RSU dos setores públicos e privados (EOS, 2020).

Entretanto, apesar das políticas públicas e de leis que tentam amenizar o descarte inadequado de resíduos sólidos, percebe-se que a problemática se expande das áreas urbanas a pequenas cidades praianas, como o caso da vila de Jericoacoara, no Ceará, que possui o turismo como a principal atividade econômica. E que mesmo com a instalação da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Jericoacoara - CCMRJ, a ausência de ações educativas sobre o descarte e separação adequada de resíduos sólidos, doméstico e dos empreendimentos turísticos, gera uma ineficiência do processamento, que no caso da CCMRJ seria de processamento de 150 toneladas de material por mês, atinge apenas 98 toneladas.

Percebe-se, assim, a urgência em ampliar o diálogo entre a população, turistas, poder público e privado, junto ao Parna Jeri no desenvolvimento de projetos educativos para contribuir com o turismo sustentável.

2. Relato de experiência do Projeto Educom Jeri

Com o intuito de formalizar a parceria entre a disciplina de Educomunicação e a Parna Jeri, o projeto Educom Jeri foi cadastrado ao Sigproext com o propósito de realizar projetos educacionais na Escola Criativa Nossa Senhora da Consolação (Figura 1), na Vila de

Jericoacoara por um período de um ano e com possibilidade de continuidade ao final deste período.

Figura 1:

Imagens interna da Escola Criativa Nossa Senhora da Conceição



Fonte: Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara — Ceará (2020)

A escola está inserida no programa de Escolas Criativas: Cultura, Educação e Sustentabilidade, que além da Vila de Jericoacoara também atende uma escola em Niterói (RJ). Em Jericoacoara o programa é realizado em nove escolas da Rede Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara, atendendo 3.300 estudantes do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e 250 educadores.

A Escola Criativa Nossa Senhora da Consolação possui parceria com a Agência Nacional de Energia Elétrica — ANEEL, Enel, Secretaria Estadual da Cultura do Ceará — Secult, Quitanda Soluções Criativas, Cinco Elementos e do Instituto BR Arte. Em 2019, o Instituto Brasil

Solidário (2019) realizou oficinas de xilogravura, produção audiovisual, pintura e desenho, teatro de sombras, *patchwork*, música, teatro, tendo como temática a consciência do uso racional e a importância da água. Durante o evento, o Instituto Brasil Solidário doou mais de 600 livros à biblioteca, além de equipamentos para o estúdio de rádio, que se encontra na biblioteca.

A instalação da escola (Figura 2) conta com salas de multimídias, estúdio de rádio, biblioteca, estúdio de gravação de vídeo e miniauditório. Segundo site da Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara, os espaços criativos de convivência da escola propiciam a transformação da “sala de aula em um novo universo plural de diversidade para maior interação nos processos educacionais e culturais”.

Figura 2:

Dependências da escola:

Sala de multimídia, miniauditório e sala de gravação de vídeo



Fonte: Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara — Ceará (2020)

O Projeto Educom Jeri, primeira edição, aconteceu entre os dias 01 e 03 de junho de 2022, durante as comemorações da Semana do Meio Ambiente promovida pela Parna de Jeri, com o tema “Uma Só Terra”, com foco na “Vida sustentável em harmonia com a natureza”. Durante o período, as oito discentes e duas docentes, sendo uma responsável pela disciplina de Educomunicação e a outra, da área de Ecologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ficaram hospedadas no alojamento da Parna Jeri, na vila de Jericoacoara.

Como as discentes estavam cadastradas no Programa de Voluntariado do ICMBIO, os responsáveis pela Parna Jeri conseguiram uma parceria com a Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara que contribui com o transporte para o deslocamento até a Escola Criativa Nossa Senhora da Consolação e a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Jericoacoara. E o traslado entre a vila e o município de Jijoca de Jericoacoara foi realizado por uma das cooperativas de transporte turísticos.

No primeiro dia, a equipe da Parna Jeri, encontrava-se em campo realizando o mutirão de limpeza das dunas e da faixa litorânea. Desta forma, seguimos para a escola para uma reunião com a diretora para a finalização dos últimos detalhes. Para cada oficina foram ofertadas vinte cinco vagas, todas preenchidas e devido a procura foi criada uma lista de espera.

No turno da tarde, aconteceu no primeiro momento o Workshop de Reciclagem, seguido pela Oficina de Jingle, dividida em duas etapas, explanação teórica com auxílio de slides criados pelo Canva e vídeos com jingles. Posteriormente, os alunos foram orientados a pesquisar sobre o tema para iniciar a composição dos jingles. A princípio, durante a parte teórica, muitos se mostraram inquietos, pois queriam iniciar a prática, além disso, estes não estavam familiarizados ao termo *jingle*. Contudo, à medida que sabiam do que se tratava, especialmente, motivados pela oportunidade de inserir o conteúdo produzido nas redes sociais, como o

TikTok, foram alterando o comportamento, tornando-se mais participativo com a proposta da oficina.

Após o intervalo, os alunos foram divididos em seis grupos, com um tempo de uma hora para a criação e produção das peças. Infelizmente, no dia o funcionário responsável pelo equipamento de gravação da rádio da escola não estava presente. Desta forma, a gravação dos jingles aconteceu na sala de gravação de vídeo e na sala de estudos da biblioteca. Como equipamento de gravação foram utilizados dois smartphones, um com o aplicativo de gravação e o outro para a parte instrumental, com a utilização de canais de karaokê da plataforma Youtube, dentre as melodias utilizadas para a composição os alunos optaram pelos hits do momento, como a música “Acorda, Pedrinho”, que fazia sucesso naquele mês.

Ao final da oficina, a diretora, alguns docentes e funcionários da escola foram convidados para a apresentação dos materiais produzidos. Apesar da relutância inicial, por parte de alguns alunos, todas as equipes conseguiram finalizar os jingles, com resultados satisfatórios. Inclusive, a diretora e alguns docentes relataram que os discentes da escola continuaram cantando alguns *jingles* dias depois do encerramento das oficinas.

No período da noite, ao retornarmos à sede do Parna Jeri, a diretora e a coordenadora, convidaram-nos para uma palestra ministrada por ambas no escritório da sede da Parna Jeri, com o propósito de apresentar sobre as ações do ICMBIO, a implantação dos Parques Nacionais no Brasil, os trabalhos desenvolvidos por estes, como destaque para Parna Jeri, e como este atua para conciliar a atividade turística realizada na Praia de Jericoacoara, e as áreas de delimitação de turistas e transportes no entorno do Parque Nacional de Jericoacoara.

No dia seguinte, 02 de junho, pela manhã, realizamos uma visita técnica a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Jericoacoara. A atividade foi dividida em dois momentos:

primeiramente, o responsável pela cooperativa explicou sobre o funcionamento e sobre o maquinário utilizado. Posteriormente, as discentes realizaram o Workshop de Reciclagem com os catadores (Figura 03), com a confecção de produtos a partir de resíduos sólidos, com materiais como garrafas pets, papelão, tampa, encartes de supermercado entre outros.

Figura 3:

Workshop de Reciclagem na Cooperativa de Catadores de Materiais
Recicláveis de Jericoacoara



Fonte: Acervo do Projeto Educom Jeri (2002)

No turno da tarde, retornamos à Escola para a realização da segunda oficina. A programação foi similar ao primeiro dia, iniciamos com o Workshop de Reciclagem, seguida pela Oficina de Produção de Fanzines (Figura 4).

Figura 4:

Oficina de Produção de Jingle



Fonte: Acervo do Projeto Educom Jeri (2002)

A atividade foi realizada na sala de informática, assim os alunos que participaram tinham a opção em escolher entre a produção de fanzines de papel e o fanzine digital com a utilização do Canva. Além disso, os computadores também foram utilizados para pesquisa sobre o tema, com destaque a preservação e conservação ambiental, praia limpa, lixo e conscientização ambiental, entre outros.

Durante a oficina foram criados oito fanzines, destes apenas dois foram no formato digital. Ao final da oficina, as equipes apresentaram as peças criadas, e entregues ao acervo da escola. Assim, as ministrantes da oficina digitalizaram os *fanzines* com o auxílio de aplicativo do smartphone.

No dia 03 de junho, último dia de oficinas, as discentes ficaram com a manhã livre para conhecer um pouco os atrativos turísticos da Praia de Jericoacoara. E à tarde, retornamos à escola para finalizar as atividades com o Workshop de Reciclagem, seguida da Oficina de Produção de Vídeo e Fotografia em Smartphones.

Após a explanação teórica, a turma foi dividida em cinco equipes e acompanhadas pelas discentes da disciplina de Educomunicação, e

iniciaram a atividade de produção audiovisual com duração de no máximo dois minutos, abordando a temática ambiental no contexto da Praia de Jericoacoara. Em razão da pouca disponibilidade de tempo, os alunos realizaram as gravações nas dependências e no entorno da escola. Ao final da oficina, as equipes apresentaram seus vídeos, com a utilização de *datashow*. Apenas uma equipe não conseguiu finalizar a edição, mas enviou, posteriormente, por e-mail.

A dupla responsável pela Oficina de Produção de Vídeo e Fotografia em Smartphone, foi convidada pela Parna Jeri para contribuir com a direção e produção da gravação de um vídeo promocional (Figura 5) de divulgação do projeto Etiqueta com a Filó, personagem interpretada pela atriz Gorete Milagres que reside na Vila de Jericoacoara. O projeto trata-se de uma série de vídeos publicados no Youtube e nas redes sociais do ICMBIO, e no Instagram do Parque Nacional de Jericoacoara, @parnajericoacoara.

Figura 5:

Vídeo de apresentação da série Etiquetas da Filó



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/CeY4NH3A5eM/>

No tópico seguinte, serão apresentadas algumas das peças produzidas nas Oficinas de Jingle, Oficina de Produção de Fanzine e Oficina de Produção de Vídeo e Fotografia em Smartphone.

3. Análise das peças produzidas nas Oficinas do Projeto Educom Jeri

A maioria dos *jingles* foi inspirada no estilo musical RAP, termo que tem origem do inglês *rhythm and poetry*, com bases construídas na Jamaica, na década de 1960, cujos cantores são conhecidos por MCs (mestre de cerimônias), com composições que trazem nos discursos temas sobre causas sociais em determinado contexto social de um determinado período histórico, com o intuito de estabelecer uma discussão social, ritmadas por batidas musicais ao fundo.

Abaixo seguem alguns *jingles* produzidos pelos participantes da oficina, dentre as temáticas abordadas observa-se que os grupos contemplaram a questão da reciclagem, como solução para amenizar o lixo nas praias. Observa-se, ainda, que em todos apareceram a palavra reciclar ou reciclagem. Os *jingles* 1 e 4, também abordam sobre a separação do lixo, como forma de contribuir com a reciclagem dos materiais.

Constata-se, também, os *jingles* são direcionados ao receptor, utilizando verbos no imperativo, como as expressões e palavras “preste atenção” (*jingle* 1), “acorda” (*jingle* 2), “vem”, “não enrola”, “você pode vim”, “mas venha agora” (*jingle* 3), “não precisa” (*jingle* 4) e “não fica” (*jingle* 5). Ressalta-se ainda, o rap, por criar uma relação de proximidade com o receptor, a concordância verbal em alguns momentos não contempla a norma culta. Como no *jingle* 4, em que a segunda pessoa do singular, tu, é utilizada ao invés de utilizar a 3ª pessoa do singular, para garantir a sonoridade da composição, o mesmo acontece com a omissão da letra s, em “vamo, vamo, vamo reciclar”.

Entretanto, o uso quase que unânime da 3ª pessoa do singular em todos os *jingles* produzidos, reforça a ideia de que a mobilização para a transformação da sociedade deve ser iniciada por cada indivíduo, contribuindo para uma ação coletiva que resultará na sustentabilidade, com foco nos aspectos ambientais, socioculturais e econômicos.

Jingle 1

Cada lixo vai para um lugar

Preste atenção

Olhe, o lixo no chão

Ai não pode jogar lixo não

Isso é falta de educação

Tome cuidado e preste atenção!

Jingle 2

Não sei mais para onde ir

Tem muito lixo aqui

Acorda menino, que hoje tem reciclagem

Vem cá comigo, vamos limpar a cidade

Dal, dal, dal, dig, dig, didal

Jingle 3

Acorda, Pedrinho!

Que hoje tem coleta
Vem reciclar comigo
Isso é muito importante
Sei que não dá pra crê, mas vai ser bem legal
Cê vai ver que hoje não tem muita coisa ali
Nem de segunda a sexta, não adianta nem negar
Você pode vim, mas venha agora, não enrola na hora de reciclar.

Jingle 4

Esse hit é chiclete e agora vou te ensinar
Vamo, vamo, vamo, vamo
Vamos reciclar (x2)
Não precisa muita coisa,
Agora eu vou te falar
Tu vai usar, vai separar, vai jogar o lixo no lugar (x2)

Jingle 5

Quer viver no mundo mais não ajuda não, não
Lutando contra a poluição
Fazendo a sua parte, ajudando a população
A tropa de Jeri está sempre na missão
Então cuida, bora reciclar
Não fica ai parado não, achando que vai melhor

Mas não é bem assim não

Todo mundo tem que ajudar e deixar o mundo limpo

Então vem, reciclando junto com os irmãos.

Sem lixo no mar, porque isso é vacilação

Bagulho é lixo no lixo, então mano não complica não

Essa fez sentido e é uma bela visão

Durante a Oficina de Produção de Fanzines, como mostra o exemplo abaixo (Figura 06), os temas abordados foram os mesmos utilizados durante o processo de composição dos jingles. Em conversas com os alunos que participavam da oficina durante o momento do *brainstorm* ou chuva de ideias, os discentes indagaram preocupação com a causa ambiental e demonstraram conhecimento sobre os impactos negativos que a atividade turística pode trazer ao local. Desta forma, destacaram a urgência em ampliar este debate também com os turistas.

Figura 06:

Fanzine produzido na Oficina Produção de Fanzine

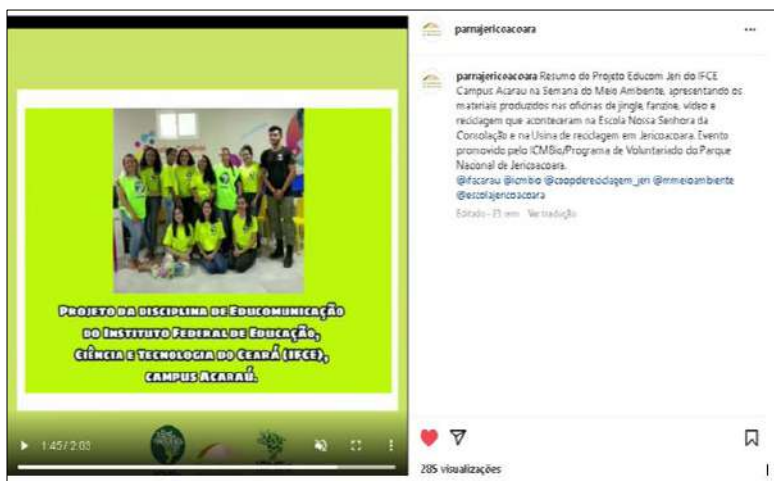


Fonte: Acervo do Projeto Educom Jeri (2002)

Como já mencionado no tópico anterior, durante a Oficina Produção de Vídeos e Fotografias em Smartphones, as equipes continuaram contemplando a temática apresentada no Workshop de Reciclagem. Desta forma, durante o momento de criação os alunos das equipes debateram sobre assuntos como o lixo na praia de Jericoacoara e a necessidade na ampliação de ações para amenizar esta problemática. Além de ampliar a divulgação da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Jericoacoara. E com isso, aumentar a participação para a separação dos resíduos sólidos.

Figura 7:

Vídeo Projeto Educom Jeri



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/CfJocHWFvw8/>

Considerações Finais

O relato de experiência apresentado neste artigo espera contribuir para que mais ações semelhantes sejam realizadas, possibilitando que

uma educomunicação socioambiental na práxis aconteça, para que sustentabilidade seja um tema transversal contínuo abordado no ambiente escolar, por meio da realização de projetos por docentes e discentes e a execução destes em comunidades no entorno.

O Projeto Educom Jeri somou com as outras iniciativas já desenvolvidas na Escola Criativa Nossa Senhora da Consolação em Jericoacoara, para impulsionar a autoestima e protagonismo dos discentes com ações que possibilitem a ideia de pertencimento ao local, e que estimule a consciência crítica sobre a necessidade de promover a sustentabilidade em Jericoacoara, uma das praias mais visitadas do Nordeste.

Além disso, estender o projeto a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Jericoacoara, permitiu que estes se sentissem inseridos no processo, pois como muitos relataram, a desvalorização socioeconômica da profissão de catador impede a esses visualizar a relevância do trabalho realizado por este grupo para o meio ambiente. Durante o Projeto Educom Jeri, os membros da cooperativa reativaram a rede social Facebook e criaram uma conta no Instagram, para postarem as fotos da oficina.

Infelizmente, devido aos cortes e bloqueios financeiros impostos pelo Governo Federal, a continuação do projeto no segundo semestre de 2022 foi inviabilizada, conforme o cronograma prévio apresentado ao Sigproext. Entretanto, o contato com o Parna Jeri continua, e assim que possível as ações serão reiniciadas.

Ao final, desta primeira parte, as produções foram encaminhadas ao ICMBIO pela Parna de Jericoacoara, para divulgação nas redes sociais, plataformas e sites vinculados ao Projeto de Voluntariado. A divulgação deste projeto educutivo, promove o engajamento e conscientização sobre a temática sustentabilidade, servindo de exemplo para a realização em outros Parques Nacionais do Brasil.

Referências

AGENCIA SENADO. *Aumento da produção de lixo no Brasil requer ação coordenada entre governos e cooperativas de catadores*. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/06/aumento-da-producao-de-lixo-no-brasil-requer-acao-coordenada-entre-governos-e-cooperativas-decatadores#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Panorama%20dos,de%201%20kg%20por%20dia>>. Acesso em: 11 out. 2022.

CITELLI, A. *Comunicação e educação*. São Paulo: SENAC, 2004.

EOS. *Os números dos resíduos sólidos no mundo*. 2019. Disponível em: <<https://www.eosconsultores.com.br/os-numeros-dos-residuos-solidos-no-mundo/>>. Acesso em: 11 out. 2022.

ESCOLAS CRIATIVAS: CULTURA, EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE. Jijoca de Jericoacoara (CE). Disponível em: <https://www.escolascriativas.com/jijoca-de-jericoacoara-ce/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

FREIRE, Bianca Vidal. *Gestão municipal de resíduos sólidos de Jijoca de Jericoacoara/CE*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) — Universidade Federal do Ceará, Centro de Tecnologia, Curso de Engenharia Ambiental, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45599/3/2018_tcc_bvfreire.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

NOVICKI, V. *Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira*. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org). *A Questão Ambiental no Pensamento Crítico — Natureza, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. *Observação participante e pesquisa-ação*. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (organizadores). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JIJOCA DE JERICOACOARA. *Inauguração da Escola Criativa Nossa Senhora da Consolação em Jericoacoara*. Disponível em: <https://jijocadejericoacoara.ce.gov.br/informa.php?id=261#prettyPhoto>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PRONEA. Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20>. Acesso em: 11 out. 2022.

VIEIRA, R. J. *O rap como uma voz para a periferia: a sublimação como uma via*. Dissertação da Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoca, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17701>. Acesso em: 04 Dez. 2022.

Ação educomunicativa insurgente: Cursinho E.I.T.A.! E o hackeamento estrutural

Ana Clara Costa Machado¹

André Aparecido Rocha Buccieri²

Stephany Oliveira Francisco³



*“Mundo grande, terra alheia.
Por mais depressa que eu ande,
mais devagar eu chego na minha Aldeia”.*
(Antigo ponto de Caboclaría)

Introdução

Erehé!

No idioma Krenak, *Erehé* significa algo voltado para seguir vivo, re(existir) - é a resistência pela existência. O nascimento de um movimento educomunicativo durante a pandemia, com ações voltadas para pessoas pertencentes ao espectro da neurodiversidade, em algumas

¹Discente do curso de Educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: anaclaracosta@usp.br.

²Discente do curso de Educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: andrebuccieri@usp.br.

³Discente do curso de Educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: olivecana@usp.br.

⁴ Símbolo internacional da neurodiversidade.

escolas públicas localizadas nas periferias, germinou uma semente de resistência contra a violência psicológica sofrida nesses espaços.⁵

O desafio de acessar pontos permeáveis no sistema educacional para identificar e encaminhar problemas complexos do processo de aprendizagem de jovens emocionalmente fragilizados pela conjuntura, trouxe possíveis soluções coletivas colaborativas que vêm sendo construídas pouco a pouco e compartilhadas entre estudantes de licenciaturas e vestibulandos de todo o Brasil.

A educação a partir da coletividade e do cuidado com o outro é capaz de construir pontes para os velhos saberes tradicionais (que hoje ganham contornos acadêmicos), aumentando o engajamento das pessoas sobre os saberes da floresta. A título de exemplo, quando abordado sobre o significado do termo “Gestão Ambiental” no contexto acadêmico, ouvimos do próprio Ailton Krenak⁶:

Algumas práticas é aquele velho cuidado que os antigos sabiam ter com os rios, com água, com os peixes e com os pássaros, com tudo que é a vida, e hoje chama de gestão ambiental, demarcar território, identificar território proteger esses lugares, vamos fazendo isso e isso dá razão pra [sic] gente ficar vivo. Erehé!.

A mensagem é clara: o que vemos como construção revolucionária da educação, é, em grande parte, a volta aos velhos saberes ancestrais de cuidado com o outro. Por isso, nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público (hooks, 2017).

⁵ O tema da violência tem sido objeto de estudos e debates por parte da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, como documenta o livro digital Educomunicação e Diversidade: múltiplas abordagens (Soares; Rosa & Machado, 2016).

⁶ Discurso proferido no evento USP Pensa Brasil, em agosto de 2022.

Dialogar sobre maneiras de construir pontes educacionais que sejam sólidas, capilares e suficientemente capazes de alcançar problemas profundos vividos nas escolas (principalmente as que atendem as populações periféricas) pode nos aproximar ainda mais de metodologias afirmativas que resgatam esses velhos saberes, como por exemplo a prática da escuta, do acolhimento e da construção de pertencimento e coletividade.

No contexto geral, o vírus começou a se disseminar pelas periferias (D'Andrea, 2020). Em pouco tempo de presença em solo paulistano, já se podia observar que o vírus escancarava desigualdades territoriais, raciais e de classe, o que intensificou ainda mais as crises vividas pelas pessoas emocionalmente mais frágeis.

Por isso, objetivamos replicar nossos êxitos e compartilhar nossos desafios. Observar com proximidade suficiente a situação das pessoas com necessidade de atendimento educacional especializado e/ou com transtornos e déficits de aprendizagem, de maneira colaborativa, para pensar coletivamente tentativas de soluções com as ferramentas adquiridas a partir da Educomunicação.

Reconhecer as interferências no processo de fruição da vida daqueles que já sofrem com a desigualdade social, é parte significativa na retomada de territórios importantes na luta pela democracia.

Todavia, o mais valioso desses territórios é a consciência daqueles que são vitimizados pelo sistema. Nossos objetivos gerais, portanto, são: reconhecer territórios para construção de pontes capilares educacionais para transmissão e recepção de informações, observando ao mesmo tempo o processo de inclusão das pessoas pertencentes ao espectro da neurodiversidade e/ou com transtornos e déficits de aprendizagem, para que seja produzido soluções coletivas para superar as dificuldades.

Por fim, compartilhar os resultados obtidos, procurando aprimoramento e melhorias para o fortalecimento das ações com esse tipo de impacto na sociedade.

1. Um pouco sobre o *hackeamento*: o cursinho E.I.T.A.!

Superficialmente falando, o exemplo análogo na informática é o do *Backdoor Trojan* (vírus trojan). Ele consiste em um programa desenvolvido para penetrar um sistema operacional e estabelecer uma *gateways* (porta de acesso) ao mesmo tempo que se camufla dentro do sistema para não ser detectado e expulso. Um trojan consegue produzir saídas escondidas para que o hacker consiga ter acesso às informações pretendidas.

O cursinho E.I.T.A.! (Estudos Intensivos para Tensos e Ansiosos) nasceu mais ou menos assim: pessoas com contatos profundos dentro de um sistema que opera sob diversas formas de violência com indivíduos pertencentes ao espectro da neurodiversidade foram capazes de construir uma ponte ligando estudantes de licenciaturas, professores, estudantes secundaristas de redes privadas e públicas, de diversos lugares do Brasil, em meio à pandemia do Covid-19, para ajudar os jovens vitimizados por problemas neurológicos a prestar o vestibular para as carreiras que desejassem.

Tal resultado não tem sido fácil de ser alcançado porque depende da construção de uma permeabilidade entre a escola e a sociedade, tornando visível tudo o que ali ocorre, na linha do fortalecimento do campo democrático. Por isso, é fundamental “entrar”, “formar”, “agir”, “insurgir” e “resgatar (sair)”, tal como agem os *trojans*.

Em outras palavras, é necessário formar voluntários, estabelecer planos de ações (e não parar de tentar), denunciar as violências sofridas e construir autonomias de aprendizagem entre os estudantes e suas famílias.

As escolas são o exemplo perfeito daquilo que o sociólogo Jessé Souza abarca como “uma contradição óbvia entre, de um lado, as novas possibilidades históricas de acesso à educação e à informação e, do outro lado, as forças mobilizadas para que isso jamais aconteça” (SOUZA, 2018).

Todavia, quando se torna possível superar minimamente essas forças, é possível abrir os potenciais *gates* para conseguir difundir a informação que precisamos, como são os casos mais urgentes de intervenção neuropsicopedagógica. Uma vez feito isso, é possível fazer refluir cada caso pelo *background* do sistema, possibilitando o seu encaminhamento para o encontro de soluções adequadas.

No caso em estudo, foi possível montar toda uma estrutura educ comunicativa, onde o atendimento remoto possibilitou promover os encontros necessários para que o processo de preparação para o vestibular fosse aliado com a escuta ativa e a educação humanizada (Jornal da USP, 2021; Machado, 2021).

2. Pelo que se *hackea* socialmente uma estrutura?

Um importante filósofo do Direito, Silvio Luiz de Almeida, cita, em seu livro *Racismo Estrutural*, o autor Anthony Giddens (2018, p. 40) quando afirma que a estrutura é *viabilizadora*, não apenas *restritora*, o que torna possível que as ações repetidas de muitos indivíduos transformem as estruturas sociais de tal sorte que pessoas que são racistas ou reproduzem o racismo, por exemplo, o façam dentro de um espaço como a escola.

Podemos, então, dizer que o mesmo se aplica ao capacitismo, à transfobia, à LGBTQIAPN+fobia, à aporofobia, ao machismo e a qualquer outra forma de intolerância. Todas essas violências se somam com problemas internos e externos à escola, tencionando as relações entre os estudantes, o que potencializa a depressão, a ansiedade, a

síndrome do pânico, convulsões, incluindo os *meltdowns*, *shutdowns*, *burnout*, etc.

Conseguir penetrar o sistema e promover a escuta ativa, o reforço escolar, o letramento midiático e as ações educativas formativas, dentro desses espaços, possibilita um pouco mais de esperança para quem está debaixo de toda essa violência. Educomunicação é o combate à humanidade que Krenak (2020, p. 5) define como a “abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”. Combate-se criticamente o tipo de humanidade zumbi que não tolera fruição de vida (Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2020).

Não temos medo! também não temos dinheiro ou estrutura, mas temos em abundância a revolta e a força de vontade, pois cansamos de ver sempre os mesmos corpos serem deixados para trás... E ninguém fica para trás!

Este humilde artigo é apenas um lembrete de que ainda estamos vivos, e de que vamos cobrar os responsáveis agindo na raiz. Vamos lutar na terra do rei.

Como escreve o filósofo Luiz Rufino (Simas, Rufino, Haddock-Lobo, 2021, p. 78), cada um de nós é nascido e criado em “uma cidade tramada às margens de um projeto excludente, que faz com que a sua população, na sua grande maioria, se ajeite na mandinga do fazer do pouco, muito”. Nos deem um computador velho e uma internet limitada, e montamos uma rotina de estudo! Nos deem os espaços das universidades e fazemos a revolução!

Uma aula doada por vez... e um licenciando encontrando um secundarista podem transformar a vida de centenas de estudantes sobreviventes do desmonte. O céu está caindo sobre nossas cabeças dentro das escolas, mas “não existe cabeça sem corpo!” (Rufino, 2021, p.

128). Somos seres integrais, corpos e movimentos são nossos pensamentos.

Da ginga da capoeira às ensinanças do axé, nossas mulheres (sobretudo as mães), crianças e velhos nos lembram o dever de não voltar para casa sem o diploma. É como dizem na vila, *se apanhar na rua, apanha em casa!* Criança criada na guerra sabe que *Papai Noel não veste farda*.

É por isso que o E.I.T.A! tem, como primeira diretriz, o bem-estar e o contornar da violência pelo acolhimento da afetividade. Distensionar uma mente e fazê-la sonhar é tarefa coletiva que pode garantir uma educação frutiva.

É dos saberes tradicionais que podemos construir o acesso aos saberes acadêmicos. É do cuidado com o outro no processo de construção da mobilidade social que nossa quebrada também tira o progresso. Por isso, comunicamos à nobre academia, e a quem interessar, que estamos em guerra (pela sobrevivência).

De um lado, eles têm as armas, a necropolítica e o aparelho estatal, do outro nós temos os nossos direitos e o poder de nos organizar e insurgir para reconstruir, acolher e ensinar, não deixando ninguém para trás.

Em meio à maior calamidade sanitária da história da humanidade, esses foram os objetivos do movimento educ comunicativo E.I.T.A.! - *Estudos Intensivos para Tensos e Ansiosos* que, a partir de agora, estão prontos para os próximos passos de replicabilidade e aperfeiçoamento, expansão e transformação social. Quer vir conosco?

Referências

Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.

D'Andrea, T. P. (2020). *Ideias de periferia: história, conjuntura e pós-pandemia* (1 ed.). São Paulo: Dandara.

Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2 ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Jornal da USP. (15 de outubro de 2021). Estudantes da USP lançam cursinho pré-vestibular com escuta psicológica. Fonte: *Jornal da USP*: <https://jornal.usp.br/universidade/estudantes-da-usp-lancam-cursinho-pre-vestibular-com-escuta-psicologica/>.

Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras.

Machado, L. (29 de setembro de 2021). Alunos do primeiro ano de Educomunicação na USP lançam cursinho pré-vestibular gratuito. Fonte: *LABIDECOM*: <https://labidecom.eca.usp.br/alunos-do-primeiro-ano-de-educomunicacao-na-usp-lancam-cursinho-pre-vestibular-gratuito/>.

Simas, L.A.; Rufino, L.; Haddock- Lobo, R. (2020). *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

Soares, I. O.; Rosa, R. & Machado, S. (Orgs.) *Educomunicação e Diversidade: múltiplas abordagens*. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2016. v. 1. 263p. ISBN 978-85-68365-05-2 Acesso: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/7>

Souza, J. (2018). *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

Mídias escolares: território, cultura e cidadania

Djanna Zita Fontanive¹

Lilian Blanck de Oliveira²

Palavras Iniciais

O contexto da recente crise da pandemia do novo coronavírus, que agravou e (des)velou contradições e desigualdades socioambientais e educacionais, e a intensificação do uso das mídias digitais, especialmente pelo público infanto-juvenil³, inscrevem a necessidade de repensar nossa

¹ Doutoranda em Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Professora de Ensino Religioso e coordenadora do projeto Mídias Escolares: território, cultura e cidadania, no Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (CEPLAS), município de Rio do Sul — SC, Brasil. E-mail: djannafontanive@gmail.com

² Doutora em Teologia pela Faculdade em São Leopoldo (EST), professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) — SC, Brasil. E-mail: lilianbo@uol.com.br

³ Pesquisa TIC Kids Online Brasil (2021), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre o acesso e o uso da Internet no Brasil, indica que 93% dos brasileiros com idades entre 9 e 17 anos são usuários de Internet.

relação com a Terra — Nossa Casa Comum e agir na direção de outro modo de vida, bem como, de *uma outra* educação e comunicação.

Diante disso, nos questionamos: Como fazer uma educação midiática que contribua na emancipação humana? Como utilizar as mídias para promover a cultura dos direitos humanos e da terra? Perguntas que nos movem na construção de respostas a partir da práxis da educação emancipadora, da comunicação dialógica, participativa e crítica, que reconhece a diversidade biocultural — referência para a construção e manutenção de identidades, de culturas, da vida em todas as suas manifestações, sejam biológicas, culturais e linguísticas, inter-relacionadas e em coevolução (Maffi, 2018).

Uma práxis educativa que possibilita a superação de lógicas e pré-conceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades e que transcende o território escolar, que fundamenta e desafia à implementação da proposta de educomunicação, expressa sob o título “Mídias Escolares: território, cultura e cidadania”.

O presente artigo objetiva socializar uma experiência de produção de podcast, na perspectiva da educomunicação, protagonizada de forma cooperativa e participativa por professoras e estudantes do Ensino Fundamental (anos finais), através da oficina de mídias, ofertada no contraturno do currículo escolar do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli, localizado no município de Rio do Sul, Estado de Santa Catarina, durante o ano letivo de 2022. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e traz contribuições e desafios acerca da educomunicação no contexto da educação formal.

Inicialmente apresentamos conceitos relacionados à experiência de produção do podcast no território escolar na perspectiva da educomunicação e, posterior, o percurso, as contribuições e os desafios desta iniciativa, financiada com recursos públicos por meio do Prêmio Nodgi Pellizzetti de Incentivo à Cultura de Rio do Sul/SC.

1. A Produção de Podcast na Perspectiva da Educomunicação

O podcast é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, geralmente com a finalidade de transmitir informações, podendo ser acessado em qualquer horário e local. A palavra podcast é uma junção das palavras *iPod* (o dispositivo portátil criado pela Apple que permite aos usuários baixar arquivos de áudio) e *broadcast*, em inglês, transmitir. Segundo Freire (2013, p. 42), o podcast consiste em um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons”.

A liberdade é uma característica desta tecnologia da comunicação, pois possibilita produzir programas virtuais com temáticas diversificadas por qualquer usuário da internet; usar diferentes formas de expressão e timbres vocais; há liberdade de expressão e flexibilização da escuta em tempos e locais diversos (Freire, 2013).

Ao propor a produção de podcast na perspectiva da educomunicação como ferramenta de aprendizagem e objeto de conhecimento a ser produzido no território da educação formal e difundido à população em geral, tem-se a possibilidade de ressignificar a educação e a comunicação, que na visão de Viana (2020, p.23) trata-se:

De não só entender a comunicação como um direito humano, conforme está no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e a liberdade de expressão como fundamental para a existência humana e da democracia como modelo político, e visando preparar o cidadão para manter e fortalecer estes aspectos. É também tomar a comunicação, existente ou que se quer promover, como eixo essencial para o exercício coletivo e colaborativo de construir-desconstruir-construir sentidos, valores, ações e fenômenos que estão presentes no cotidiano de cada grupo.

Nesta direção, a educomunicação pode ser compreendida como um território que, para além da ideia de espaço físico e propriedade privada, o território é espaço de poder político. Nesta concepção:

Território [...], tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional poder político. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação (Haesbaert, 2014, p. 57).

1.1 Mas o que é educomunicação?

É um conjunto de práticas na interface comunicação/educação com o propósito de promover processos comunicativo-educativos apoiados em relações dialógicas e colaborativas, voltados à formação cidadã. Oriunda na América Latina, desde os anos 60, a partir das lutas por políticas democráticas de comunicação e pelo uso das mídias para a defesa e promoção dos direitos humanos.

O professor Ismar de Oliveira Soares (2002, p. 24), conceitua o termo educomunicação como:

o 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 coeficiente nas ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

As ferramentas utilizadas na práxis da educomunicação propostas por Soares (2002) são organizadas em áreas de intervenção: a) a educação para a comunicação; b) a mediação tecnológica; c) a gestão comunicativa; d) a reflexão epistemológica. A educação para a comunicação estuda as mudanças resultantes das inovações tecnológicas na vida das pessoas e grupos sociais e o uso das ferramentas da informação nos processos educativos; a mediação tecnológica permite a

apropriação de conhecimentos técnicos midiáticas para uso das tecnologias da informação; a gestão comunicativa diz respeito ao planejamento, execução e avaliação de políticas de comunicação educativa ampliando os espaços de comunicação e por fim, a reflexão epistemológica permite o estudo sistêmico da relação entre educação e a comunicação.

Nesta perspectiva e, diante da urgência no enfrentamento à destruição da diversidade biocultural, a educomunicação pode qualificar as reflexões e ações sobre a relação do ser humano com a terra.

O teólogo Leonardo Boff (1999, p. 35) afirma que:

O ser humano se entende (ilusoriamente) como ápice do processo de evolução, o centro de todos os seres (antropocentrismo) e considera que as demais coisas, especialmente a natureza, só tem sentido quando ordenadas ao ser humano; ele pode dispor delas ao seu bel-prazer.

Os sistemas de ensino que consolidaram a política pública de educação integral, assegurada na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 — atual Plano Nacional de Educação (PNE) e nos respectivos planos municipais, como é o caso do projeto político pedagógico do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli.

Esta unidade escolar oferece uma jornada ampliada diária de 9h30min e no contraturno escolar, diferentes atividades educativas, o que entre elas, a inclusão da oficina de mídias, experiência recente que inaugurou um processo formativo na perspectiva da educomunicação na rede municipal de ensino de Rio do Sul/SC.

A oficina foi decorrente da mobilização de um coletivo de professoras que participaram de um edital público, classificando-se com o projeto cultural denominado *Mídias Escolares: território, cultura e cidadania*.

2. Podceplas: Podcast do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli

O projeto cultural *Mídias Escolares: território, cultura e cidadania*, foi financiado pelo Prêmio Nodgi Pellizzetti de Incentivo à Cultura de Rio do Sul⁴ — Edição 2021, na área de formação em cultura, atendendo aos critérios de diversidade cultural, acessibilidade e contrapartida sociocultural, e foi executado no Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli, escola pública de tempo integral, localizada no município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina.

A referida unidade escolar, oferta Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no contraturno, diversas oficinas, entre elas, a oficina de mídias, inserida no currículo escolar no ano de 2022, consequência deste projeto cultural, proposto e coordenado pela professora do componente curricular de Ensino Religioso (não-confessional).

A oficina de mídias foi realizada semanalmente com duração de 1 hora e 30 min. Integravam a oficina, crianças e adolescentes do 6º ao 8º ano, com idade entre 11 e 14 anos, totalizando 33 estudantes, divididos em dois grupos.

O projeto cultural *Mídias Escolares: território, cultura e cidadania* tinha por finalidades: a) Investigar a diversidade biocultural nos territórios local e regional para criar conteúdo relevante com e pelos estudantes na perspectiva da educomunicação; b) Produzir podcast com episódios relacionados a cultura e cidadania, possibilitando o reconhecimento do patrimônio da diversidade biocultural, a superação

⁴ O Fundo Municipal de Cultura de Rio do Sul, foi criado pela Lei Complementar 270/2013 e regulamentado pela Lei Complementar 281/2014, na qual prevê anualmente, valores que correspondam no mínimo a 1,15% (até o limite de 3%) da soma do Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISSQN) e do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) no exercício imediatamente anterior, para ser aplicado prioritariamente no incentivo de projetos culturais da sociedade civil nas mais diversas áreas, em anuência com as demandas das Conferências de Cultura e com as deliberações do Conselho Municipal de Política Cultural. Disponível em: <https://www.smcriodosul.com.br/fmic>

de lógicas e pré-conceitos, que legitimam processos de exclusões e desigualdades, contribuindo na promoção da cidadania; c) Comunicar e difundir informações de forma contextualizada e crítica sobre o patrimônio da diversidade biocultural dos territórios local e regional; d) Estimular a participação e o protagonismo estudantil a fim de uma aprendizagem significativa, autônoma e cidadã; e) Exercitar a escuta, a leitura e produção de textos pertencentes aos gêneros da esfera jornalística-radiofônica; f) Promover a cidadania digital assegurando que as informações sejam comunicadas com responsabilidade, ética e respeito, privacidade, direitos autorais, segurança digital e saúde; g) Possibilitar uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar no processo de execução do projeto, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e h) Propor aos estudantes a multiplicação do projeto com outros estudantes.

Cabe ressaltar que o projeto cultural tinha o prazo de seis meses para ser executado e, foi prorrogado pela Comissão de Acompanhamento de Processos — CAP, do Prêmio Nodgi Pellizzetti de Incentivo à Cultura de Rio do Sul por mais seis meses, devido às mudanças no calendário escolar e no currículo, ocasionando a diminuição da carga horária da oficina de mídias — o que postergou o cumprimento dos prazos do cronograma oficial do projeto cultural, mas que foram readequados em seu processo de execução.

Para o cumprimento dos objetivos do referido projeto cultural, foram realizadas diversas ações, como:

1. Realização de reuniões da equipe do projeto envolvendo professoras de diferentes componentes do currículo escolar, especificamente, Ciências, Ensino Religioso e Língua Portuguesa, a fim de dialogar e cooperar com a implementação da proposta. Neste processo, foi identificado a necessidade de buscar formação específica sobre a temática. Dessa forma, a coordenadora da oficina de mídias, por iniciativa própria, participou de uma oficina de podcast, realizada por

Breno B. Demarchi, acadêmico do curso de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, nos dias 15, 17 e 19 de fevereiro de 2022, na modalidade virtual e do IX Encontro Brasileiro de Educomunicação: práticas sociais e tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra, ocorrido nos dias 14 a 16 de novembro de 2022, na modalidade híbrida, bem como, realizou pesquisas e estudos acerca da temática.

2. Realização de rodas de conversa entre estudantes e professoras para dialogar de forma coletiva sobre o projeto, esclarecendo dúvidas, acolhendo proposições, bem como, a definição da identidade do podcast nos aspectos: conteúdo, visual, musical, duração e formato, estimulando a participação, a cooperação e o protagonismo estudantil, a fim de uma aprendizagem cidadã.

Figura 1:

Roda de conversa



Fonte: Arquivo do Projeto (2022)

3. Definição das temáticas dos episódios do podcast, que advinham de perguntas de interesse do estudante, a partir dos questionamentos: “O que você quer aprender? Por que aprender sobre isso? O que você precisa saber para aprender isso? O que você vai fazer para aprender isso? Como você vai fazer? Com quem vai contar?”.

Diante das possíveis respostas e registros individuais, os estudantes iniciavam a elaboração de seu roteiro de pesquisa/estudo, listando várias perguntas acerca do tema de seu interesse. Na sequência, socializavam entre os participantes da oficina, dos quais traziam contribuições que poderiam ser consideradas e/ou desconsideradas pelo autor(a) no percurso da pesquisa. Às temáticas identificadas como semelhantes, reuniam estudantes que desenvolviam juntos as etapas do roteiro de pesquisa/estudo.

Figura 2:

Produzindo o roteiro de pesquisa



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

Em seguida, iniciavam as pesquisas bibliográficas e de campo, por meio de livros, internet, entrevistas, visita a equipamentos públicos e privados.

Figuras 3:

Pesquisa na sala de mídias, à esquerda Nathania Costa Aroucha e
Bruna Geovania dos Santos Silva.



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

Figura 4:

Pesquisa de campo na biblioteca Pública Municipal
Nereu Ramos, estudantes e bibliotecária



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

Figura 5:

Pesquisa de campo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social
— CREAS de Rio do Sul/SC, à esquerda Gabriele Stihler, Djanna Zita
Fontanive e Caroline Conzatti Molverstet.



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

Durante o processo de pesquisa, haviam mediações individuais e coletivas, envolvendo todos os participantes da oficina. Os estudantes socializavam na turma suas pesquisas e dialogavam sobre possíveis dúvidas e sugestões à produção do episódio. Na sequência, a pesquisa era digitada em formato de roteiro e revisada, possibilitando a inclusão de outras contribuições.

Na próxima etapa, o texto era gravado e editado. Todos os episódios foram narrados pelos próprios estudantes, sujeitos da pesquisa e divulgam conteúdos científicos e pedagógicos. Observando o fluxograma abaixo, identificamos uma síntese do percurso de produção do podcast evidenciando as etapas percorridas pelos participantes na oficina de mídias.

Figura 6:

Fluxograma da produção do podcast

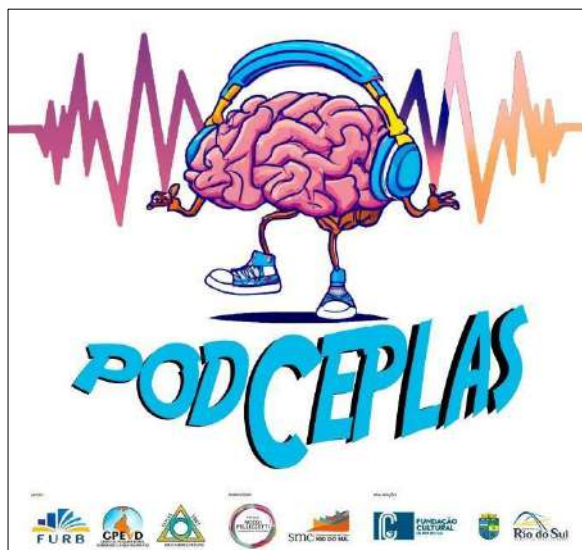


Fonte: Arquivo das autoras (2022)

4. Conhecer diferentes gêneros jornalísticos, através de diversas atividades de aprendizagem como, pesquisas sobre os gêneros notícia, entrevista, crônica, enquête, reportagem, opinião, publicidade, narrativas e campanha, produção de slogan, exibição de vídeos, exercícios de expressão oral por meio de poemas, estudo sobre segurança digital, visita a rádio e diálogos com jornalistas, exceto os dois últimos que, conforme registro do relatório de prestação de contas do projeto cultural, serão realizados no próximo ano.

5. Definir a identidade do podcast. Para isso, foi realizado levantamento entre estudantes e professores, através de cartaz fixado nas salas de aula para que, durante um determinado tempo, sugerissem nomes do canal do podcast. A fim de evitar plágio, verificaram diversos canais na internet e escolheram o nome do canal PODCEPLAS, o podcast do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli e também criaram uma identidade visual.

Figura 7:
Identidade visual



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

A imagem da identidade visual, retrata um cérebro com fone de ouvido apreciando o podcast, usando tênis que significaria os estudantes, público protagonista da ação e ondas sonoras se espalhando para além do cérebro, trazendo a ideia de disseminação pela internet de conteúdos contribuam com os direitos humanos e da terra, reconhecendo a diversidade biocultural.

6. Adquirir e instalar os equipamentos necessários à produção de podcast (estúdio, microfone, gravador, notebook e software). A gestão escolar dispôs de uma sala para a oficina de mídias e se comprometeu em adequar o espaço para um estúdio de gravação, já que os equipamentos seriam adquiridos com recursos financeiros do projeto. Entretanto, o estúdio não foi concretizado e, não havendo tempo hábil para parcerias

com estúdios locais e, sob o risco de terem que devolver os recursos já investidos nos equipamentos, a equipe improvisou parte das gravações dentro de um veículo automotor.

Figuras 8:

Gravação de episódio em veículo automotor, por:
Amanda Kuster Pereira e Edenar Fontanive Hespanhol



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

Além do uso de veículo automotor, a equipe teve que adequar tempos diferenciados para realizar as gravações na sala de mídias, devido ao barulho oriundo das salas adjacentes.

Figura 9:

Gravação de roteiro do PodCeplas a direita Jenifer da Silva e Yohana de Oliveira Domingos e edição de Edemar Fontanive Hespanhol



Fonte: Arquivo do projeto (2022)

8. Estreia do canal PodCeplas, abordando diferentes temáticas, em seis episódios, assim denominados: O que é um Grêmio Estudantil? (Organização Estudantil); Li, gostei e recomendo (Relatos de literatura de âmbito local, estadual e internacional); Vozes que não se calam: Diga não a violência! (Prevenção à violência contra a mulher); E eu com isso? (Racismo), podendo ser acessado através do link: <https://open.spotify.com/show/6noh94J5WbgGVxcSXmMxV7?si=bdo39b5d6f494bf6&nd=1>

De classificação indicativa livre, o formato dos episódios é variado, a duração é curta, a frequência semestral e a identidade sonora é de uso livre, auferida do software Audacity usado para edição. Já a hospedagem e distribuição do PodCeplas foram difundidas nas plataformas: Spotify, Anchor, Google *Podcasts* e Amazon Music.

Coube aos participantes da oficina divulgarem em grupos de WhatsApp, no Facebook, no Instagram e através de reportagem na Rede Bela Aliança de televisão que possui abrangência regional, contribuindo na divulgação à população em geral. As participações no projeto cultural possuem o consentimento no termo de esclarecimento e autorização de uso de imagem, concedido por seus responsáveis legais, atendendo os requisitos das legislações sobre o direito de imagem.

No que tange a avaliação do projeto cultural, o relatório de prestação de contas do projeto (2022), apontou que a avaliação do processo de produção do podcast ocorria em todas as etapas, a partir de critérios pré-definidos, relacionados às etapas e que possibilitavam a reorganização das ações.

Ao final do projeto cultural, foi aplicado questionário com questões objetivas e descritivas. Um total de 19 participantes responderam ao questionário, identificando como aspectos muito satisfatório e satisfatório: a participação dos estudantes e professoras, a integração e respeito entre os participantes, a pesquisa desenvolvida, os episódios que reconhecem a diversidade biocultural e ajudam na reflexão da superação de ideias e atitudes que excluem e discriminam; os episódios que comunicam e divulgam informações contextualizadas, responsáveis e críticas, o aperfeiçoamento da leitura, da escuta, a escrita e da comunicação e a produção de conteúdo de diferentes áreas do conhecimento, dos quais, poderão ajudar pessoas de todas as idades.

Quanto ao acesso aos recursos necessários para realizar o projeto (internet, livros, laboratório de informática, fotocópias, quadro, pincéis, estúdio, etc.), obtiveram empate nos indicadores satisfatório e insatisfatório. Já os aspectos regulares e insatisfatórios foram relativos à sala de mídias e a insuficiente carga horária semanal (1h30) da oficina.

Outra questão que compunha a avaliação, referia-se ao estudante assinalar se teria interesse em continuar na oficina de mídias no ano de 2023. Dos 19 estudantes, 12 afirmaram interesse em continuar na oficina

de mídias. E dos 07 que não participariam, duas estudantes justificaram que estariam mudando de escola e os demais não justificaram. Contudo, ressaltamos que não houve opção de escolha dos estudantes às oficinas ofertadas no contraturno da escola, o que, eventualmente, pode ter influenciado a descontinuidade de alguns participantes.

Já as questões descritivas solicitavam o registro de comentários relativos aos indicadores assinalados anteriormente e possíveis elogios, críticas e sugestões. Nestas, os estudantes confirmaram a necessidade de ampliação da carga horária da oficina, propuseram atividades ao ar livre, elogiaram a participação de estudantes e professoras e a liberdade para escolher o que aprender.

Observa-se que os aspectos avaliados indicam o êxito do projeto cultural e a necessidade de aperfeiçoar as condições materiais e subjetivas dos estudantes para que a oficina de mídias se consolide como um processo formativo de educomunicação na referida unidade escolar.

Ao final do percurso do projeto cultural *Mídias Escolares: território, cultura e cidadania*, foram emitidos certificados de participação aos integrantes da oficina, documento de declaração de recebimento de doação dos equipamentos para uso exclusivo na oficina de mídias e encaminhado o relatório de prestação de contas à Comissão de Acompanhamento de Processos — CAP da Fundação Cultural de Rio do Sul.

Considerações Não Finais

As contribuições da experiência socializada na perspectiva da educomunicação evidencia que a participação, o protagonismo discente e docente, as relações dialógicas e o exercício da pesquisa, são alicerces de/para uma educação emancipadora. O projeto cultural nasceu do e no território escolar e o transcende, disseminando informações e reflexões alinhadas com a promoção da cidadania por meio da internet. É um

processo educativo participativo, solidário e crítico, como também um recurso tecnológico à comunicação.

O projeto cultural contemplou interesses subjetivos, sobretudo, na escolha da temática da pesquisa pelo estudante e da iniciativa da professora em participar de processos formativos na área da comunicação, bem como, coletivos, vivenciados predominantemente por relações dialógicas e participativas nas diferentes etapas do percurso, a exemplo da discussão do projeto cultural com a turma, das rodas de conversa, dos trabalhos em equipe, da enquete com todos os estudantes da escola para escolherem a identidade do podcast, da avaliação da oficina.

A pesquisa foi um princípio condutor do processo de produção dos episódios do podcast, oportunizando aos discentes e docentes à prática de questionar, interpretar, compreender, argumentar, registrar, elaborar próprias ideias e se expressar. A pesquisa é base da educação cidadã, pois desconstrói práticas pedagógicas habituais de transmissão de conteúdos, cópia, passividade e submissão.

A utilização do recurso tecnológico da mídia podcast, foi possível devido ao investimento de recursos financeiros na aquisição de equipamentos básicos, adquiridos através de política pública cultural local, indicando o potencial efetivo de outra área, na implantação e implementação da oficina de mídias. Entretanto, seria insuficiente, se não houvesse a iniciativa do coletivo de professoras em elaborar o projeto cultural, concorrer ao edital público e executar a proposta premiada conjuntamente com os estudantes.

Apesar do intenso e sistemático uso das mídias no ambiente escolar, observa-se a necessidade de contemplar a temática em seus aspectos técnicos, éticos, políticos e estéticos na formação continuada de professores, bem como, definir ações que oportunizem a discussão, avaliação e reflexão entre os professores, contribuindo na apropriação de

conhecimentos e na reorganização de práticas pedagógicas, consequentemente à consolidação do projeto cultural em questão.

A experiência socializada contribui para subsidiar novas iniciativas, na garantia do direito à educação e comunicação, em convergência com os direitos humanos e direitos da terra, no e para além do território escolar. Reafirma o sonho e a práxis que é possível construir uma outra educação, uma outra comunicação e se responsabilizar por essa transformação por meio da educomunicação.

Referências

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____, Ministério da Educação. *Mídias*. Série cadernos Pedagógicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: São Paulo, 2013.

FONTANIVE, Djanna Zita. *Relatório de prestação de contas do projeto mídias escolares: território, cultura e cidadania*. Rio do Sul: Fundação Cultural, 2022.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco. *Educação, Formação & Tecnologias*. Rio Grande do Norte. jul 2013. 6 (1), p. 35-51. Disponível em:

<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340>. Acesso em: 10 mai. 2022.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 396 p.

MAFFI, L. *Biocultural diversity*. In: *The International Encyclopedia of Anthropology*, 2018. p. 1-14.

OFICINA DE PODCAST DE POESIA. [Loucação de]: Brenno Brandalise Demarchi, Graziela Simões, Ademir Demarchi, Wesley Vaz Oliveira, Jackson Francisco da Conceição Müller, Aparecida Larissa. Local: Santos, SP. Produtora, Podcasts de Marte:19 fev. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://linktr.ee/podcastdemarte> Acesso em: 30 mar. 2021.

PACHECO, José. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo. n 23. p. 16 a 25. jan/abr 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>. Acesso em: 20 dez. 2022.

TIC Kids Online Brasil 2021: 78% das crianças e adolescentes conectados usam redes sociais. *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)*. São Paulo, 16 de ago. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIANA, Claudemir Edson. Cultura infantojuvenil contemporânea na perspectiva da educomunicação: investigações sobre crianças e jovens quanto ao uso de mídias e internet. In: VIANA, Claudemir Edson. MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. PEREIRA, Michele Marques. (orgs). *Cultura Infantojuvenil na perspectiva da Educomunicação: Do uso das*

mídias à expressão criativa de crianças e jovens na sociedade brasileira contemporânea. 1 ed. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação, 2020. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/26/20/825-1?inline=1>. Acesso em: 20 jun. 2022.

O uso de podcasts nas discussões sobre direitos humanos e da Terra na EPT

Elidiane Poquiviqui do Nascimento¹

Erbs Cintra de Souza Gomes²

Introdução

Pensar elementos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem é uma atitude essencial e contínua no âmbito da educação formal, principalmente quando se refere ao ensino para o público jovem que está inserido na realidade da ampla utilização da internet e desenvolvimento tecnológico, como é o público da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse contexto as novas tecnologias quando inseridas no ambiente educativo têm potencial para despertar o interesse dos alunos e causar impactos positivos no processo de aprendizagem (Lostada; Souza, 2016).

¹Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, MBA em Mídias Sociais e Gestão da Comunicação Digital pela Universidade Potiguar, Bacharel em Comunicação Social nas habilitações de Jornalismo e Radialismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Servidora Técnico-Administrativo em Educação, Produtora Cultural, na Universidade Federal da Paraíba. elidianepoquiviqui@gmail.com.

²Doutor em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba, Graduado em Tecnologia em Fruticultura Irrigada pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano. É Diretor-Geral e docente efetivo do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural. erbs.cintra@ifsertao-pe.edu.br

Inclusive em cursos e disciplinas relacionados à agropecuária, preservação do meio ambiente, sustentabilidade e direito da terra e discussões sobre direitos humanos.

A ideia de realizar uma pesquisa alinhando as novas tecnologias, a educação, e a comunicação social surgiu de forma espontânea, uma vez que a pesquisadora e autora desta pesquisa, passou a atuar como comunicadora no ambiente escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, no campus localizado na cidade de Floresta-PE, e percebeu a oportunidade de desenvolver uma ação que desse visibilidade ao papel da comunicação social no ambiente escolar, ao passo que fosse uma proposta de ferramenta capaz de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, e adequar-se às especificidades inerentes à Educação Profissional e Tecnológica, e ao contexto do campus, que tem como área preponderante os cursos de Agropecuária, e conta com corpo estudantil um grande número de estudantes indígenas, quilombolas e residentes da zona rural.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é amplamente conhecida hoje no Brasil como o modelo adotado pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, dentro da Rede Federal de Educação Profissional (RFEPT). Segundo Ramos (2014) trata-se de uma modalidade educacional que objetiva garantir ao cidadão a aquisição de competências profissionais para inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Inserida no Capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9394/1996), a Educação Profissional e Tecnológica está organizada em eixos tecnológicos e, de acordo com a LDB, abrange Cursos de Formação Inicial e Continuada ou de qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Conforme Kuenzer e Grabowski (2006) a educação profissional conforme conhecida hoje tem suas origens marcadas pela consolidação

do ensino profissional perante as necessidades de manufatura à época da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra. Neste contexto, os trabalhadores que outrora precisaram aprender a dominar as máquinas para aumentar a produção de bens, em meados do século XVII.

Atualmente, o itinerário formativo proposto pela EPT, além da possibilidade do preparo para o mundo do trabalho, também pensa na formação pessoal para a vida em sociedade (Ramos, 2014), que deve ser conduzida em paralelo ao incentivo à inovação e estímulo ao desenvolvimento de pesquisas e ações extensionistas.

Para este trabalho se elegeu como perspectiva reflexiva o veículo de comunicação rádio e, por conseguinte, os produtos radiofônicos como ferramentas educacionais a serem estudadas. A princípio o fator motivador foi o conhecimento e identificação da pesquisadora que vivenciou anteriormente práticas de *web* rádio e pesquisas sobre a área; e por se adaptar às necessidades de comunicação do ambiente escolar, a priori, elencado como Campus Floresta do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

Levou-se ainda em consideração que o rádio é uma importante ferramenta da educação com marcos históricos configurados, como a utilização pelo Movimento de Educação de Base que fomentou a adoção do veículo de comunicação como instrumento pedagógico para a educação popular e alfabetização de jovens e adultos, no período anterior ao golpe militar de 1964 ocorrido no Brasil, iniciado com o fim do mandato do presidente democraticamente eleito João Goulart. Tal tomada de poder deu início a um governo ditatorial marcado pela sucessão de militares à frente do Governo Federal, até 1985.

Conforme Ferraretto (2014, p.19) o rádio é ainda um veículo de comunicação que se mostra capaz de adaptar-se aos avanços tecnológicos, não tendo desaparecido com o surgimento da televisão, tendo passado do formato do sistema de radiodifusão analógico (com modulação em AM, FM) para o sistema de transmissão digital, e se

transferido também para a internet, nos formatos de web rádio, de rádio *on-line*, e do *podcast*, adequando-se aos movimentos da cibercultura³

Considerando o contexto histórico apresentado, realizou-se em 2020 a pesquisa “Podcasts como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem” que resultou em uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). A investigação propôs um aprofundamento dos conhecimentos sobre a utilização pedagógica de produtos e práticas de radiofonia, por meio de podcasts, na Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa teve como base a Educomunicação como proposta de desenvolvimento da educação por meio de processos comunicativos democráticos; a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no âmbito escolar; e os conceitos e teorias sobre EPT e Ensino Médio Integrado, com o objetivo de averiguar de qual maneira um podcast poderia ser empregado como instrumento pedagógico educ comunicativo facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação profissional.

O estudo seguiu as abordagens quantitativa e qualitativa, sendo de caráter exploratório e de pesquisa-ação e teve como passo primordial a realização de um levantamento dos podcasts publicados por instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

³ Termo cunhado pelo filósofo francês Pierre Lévy para referir-se para a cultura criada pela mídia cibernética a partir da rede mundial de computadores e outros suportes tecnológicos. “O termo [ciberspaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junto ao crescimento do ciberspaço (Lévy, 1999, p. 17)

Levantamento realizado em abril de 2020, período que se enquadra no início do contexto de suspensão de aulas presenciais no Brasil, devido início da pandemia da Covid-19, quando instituições de ensino ainda iniciavam o planejamento de como realizar o ensino remoto emergencial.

A partir do recorte deste levantamento realizado é possível identificar os podcasts educacionais existentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, em 2020, que se enquadravam no interesse da difusão de práticas sociais e tecnológicas pelos direitos humanos e direitos da terra.

Desta forma, o objetivo do trabalho ora apresentado, é analisar a utilização dos podcasts como ferramentas educacionais para o ensino-aprendizagem no contexto dos direitos humanos e da terra nas instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil.

Para isso, ampliamos o levantamento realizado em 2020 sobre o uso dos podcasts educacionais na Rede Federal, identificando quais tratavam dos assuntos relacionados a direitos humanos e direitos da terra como foco principal, e comparamos a utilização desses podcasts como ferramentas educacionais na Rede Federal nos anos de 2020 e 2022, com foco em apontar a continuidade dos trabalhos e discussões realizadas por meio dos podcasts.

1. Métodos

O percurso metodológico utilizado nesta pesquisa serviu de base para orientar a pesquisadora na coleta de dados e na obtenção dos resultados. Para Gil (2008), os procedimentos metodológicos são meios para orientar o pesquisador no decorrer de suas ações, de forma ordenada e sequencial, de modo a se obter resultados confiáveis.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias objetivam proporcionar a intimidade com um problema, ou contexto no qual se desenvolve a pesquisa, para tornar esse problema mais explícito ou construir hipóteses, “para o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível de modo que possibilite as considerações dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p.41).

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa exploratória foi a qualitativa e quantitativa, uma vez que se busca aprofundar a compreensão do fenômeno uso do podcast como ferramenta educacional de ensino-aprendizagem no contexto do direito da terra, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e realizar o levantamento numérico desta utilização.

Para a realização do levantamento quantitativo nos períodos de 15 de abril a 05 de junho de 2020, foi realizado o levantamento on-line em todos os Institutos Federais, CEFETs e Colégio Pedro II a respeito da existência e do uso de podcasts na instituição. Para isso seguimos a lista de Institutos Federais por estado, conforme ordem alfabética disponível no site do Ministério da Educação⁴.

Para cada instituição foi realizada a busca no site institucional pelos termos “*podcast*”, e “*podcasting*”; consultamos a plataforma gratuita de distribuição de podcast Google Podcast, e o aplicativo de áudio Spotify, nestes aplicativos foram buscados o nome de cada Instituto Federal e a sigla de cada instituição.

Todos eles foram escutados pela pesquisadora em no mínimo 03 episódios (nos casos dos *podcasts* que possuem 03 ou mais episódios publicados, haja vista que alguns possuem edição única até o momento da coleta de dados) para identificar características como período de criação e veiculação, relação direta com o período de isolamento social

⁴ <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

devido à pandemia da COVID-19; e a categoria de podcast educativo a qual pertence, e a possível relação dos podcasts com as temáticas dos direitos humanos e/ou defesa da terra.

Para separar por categoria levamos em consideração a classificação de Freire (2015) que se baseia no uso da ferramenta podcast no contexto educativo, e de Nascimento, E.P (2020) que propõe 3 novas categorias de *podcasts* para a educação, conforme o objetivo de uso da ferramenta, sendo estas inspiradas especificamente nas características da Educação Profissional e Tecnológica, como a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; a pesquisa como princípio educativo; e necessidade de diálogo com a sociedade.

A partir do levantamento realizado em 2020, foi feito no período de 25 a 30 de setembro de 2022 um resgate dos *podcasts* identificados no contexto dos direitos humanos e direitos da terra para averiguar a continuidade ou declínio dos projetos.

2. Resultados e Discussões

Na pesquisa realizada desta forma em 2020 foi identificado o registro de produção de podcasts em 37, das 41 instituições de ensino. No total foram encontradas 114 produções de podcasts na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira até o dia 05 de junho de 2020.

O levantamento realizado demonstra que, durante o período de coleta, dos 114 podcasts identificados ainda havia 61 que seguiam em produção, ou tiveram produção iniciada durante o primeiro semestre de 2020, os demais eram de projetos já encerrados à época.

Dos 61 podcasts em produção, durante o período observado em 2020, 40% foram criados no contexto do isolamento social durante a pandemia da Covid-19, quando a paralisação das aulas presenciais nas instituições

da Rede Federal foi iniciada, em meados de março, como forma preventiva à disseminação da doença.

Durante o período de isolamento social, os podcasts educativos criados tiveram como principais objetivos: estreitar os laços institucionais com o público e conscientizar a população sobre a prevenção à Covid-19; e oferecer uma opção didática na tentativa de suprir a ausência das aulas presenciais.

Nesse contexto identificamos a existência de 12 podcasts, desenvolvidos por docentes ou por alunos da Rede Federal de EPT, relacionados aos contextos de discussões de direitos humanos e/ou direitos da terra. Os podcasts identificados tratavam, à época, principalmente de temas como: desenvolvimento regional, trabalhadores rurais e relação com o trabalho e a terra, discussões étnico-raciais, feminismo e direitos das mulheres, racismo, proteção do meio ambiente e sustentabilidade.

O podcast “A Hora do Chá”⁵ é realizado no Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, pelo Grupo de Pesquisa em Cultura e História da Alimentação. Com episódios quinzenais o produto revela diversos aspectos da alimentação humana, e dentro desta área apresenta conteúdo diversificado como diálogo sobre tipos de alimentação, dicas de livros, filmes e reforçam a correlação entre gastronomia com cultura popular. Um exemplo da valorização da cultura popular pode ser ouvido no quarto episódio do *podcast*, que apresentou a Marmelada do Quilombo do Mesquita, destacando a relevância do prato para o desenvolvimento regional, valorização da cultura local, e da sociedade do quilombo.

Há no bate-papo dos professores uma troca científica entre os docentes da área de história e de alimentos, com reflexões sobre o mundo do trabalho, formação social e política; e o pensamento crítico sobre a

⁵ <https://open.spotify.com/show/2MtDReeCXwk6GkXbKPy1yT>

alimentação, a gastronomia, e entender o ato de comer como um ato cultural, histórico, político, ético e estético.

No Instituto Federal do Ceará, o podcast “Fala aí Neabi” aborda temáticas relevantes para discussões sobre conceitos étnico-raciais. Com primeira publicação realizada em abril de 2020, a iniciativa foi inspirada no projeto de comunicação institucional Doc Neabi e teve como objetivo geral a produção de podcasts com temas que dão destaque no âmbito das relações étnicas, além de fomentar, por meio dessa mídia, debates com a comunidade interna e externa ao IFCE.

O podcast “Rasgando o Verbo” foi um produto realizado no campus trindade do Instituto Federal Goiano. Com primeira publicação realizada em dezembro de 2018, o podcast resulta de um projeto de extensão, e teve por objetivo realizar junto aos alunos a discussão e exercício da argumentação, para promover a socialização dos saberes multidisciplinares, como temáticas como o feminismo e direitos das mulheres, além de tratar temas comuns aos jovens, como ansiedade e depressão, e o próprio instituto.

No campus Betim do Instituto Federal de Minas Gerais foi publicado em 24 de abril de 2019 o único episódio do podcast “Senti na Pele”, produto informativo criado por docente para apresentação aos alunos em uma aula sobre racismo. No mesmo campus, o podcast “Senta que lá vem história”, também com único episódio, foi publicado em abril de 2020, como trabalho avaliativo da disciplina de Língua Portuguesa.

O podcast tem início com o depoimento de um casal de agricultores do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) dissertando sobre sua relação com o trabalho com a terra, e apresentando a temática da questão do trabalhador rural do Brasil.

O podcast foi desenvolvido exclusivamente por alunas que conversaram sobre a história do país por meio da literatura brasileira de Monteiro Lobato, e a sintetização do homem sertanejo no personagem

de Jeca Tatu. As estudantes encerram a discussão realizando uma contraposição ao apresentar as ideias do escritor, ativista e político brasileiro Guilherme Boulos em artigo sobre o MST, dialogando sobre as características semelhantes e divergentes entre as obras de Monteiro Lobato e Guilherme Boulos.

No Instituto Federal de Sul de Minas, campus Poço de Caldas, o podcast “Jacaré do Papo Verde” apresentou um diálogo divertido conduzido por estudantes, em discussões sobre temas relevantes de meio ambiente. Neste produto há a utilização do entretenimento e da ludicidade para compartilhamento do conhecimento científico sobre meio ambiente.

O diálogo é comandado por alunos, e a lista de convidados do podcast incluem especialistas sobre o tema discutido, entre mestres e doutores, e cientistas de outras universidades. No podcast, notícias de grandes veículos de comunicação servem de fios condutores e motivadores do diálogo. Os episódios variam entre os gêneros de entrevista, de programa jornalístico, gênero jornalístico informativo, e de diálogo em grupo.

No Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, campus Janaúba, o podcast “Sociologando no IF” foi criado para compartilhar conhecimentos da área de humanas, principalmente sociologia, durante o período de quarentena do novo corona vírus. A produção tem apenas um episódio, publicado em abril de 2020.

O podcast “IFTM Top Educa” foi realizado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Em único episódio disponibilizado ao público em dezembro de 2019, os discentes realizam um diálogo sobre educação étnico-racial, o que diz a legislação e também suas impressões particulares.

Entre os anos de 2016 e 2017, foi desenvolvido no Instituto Federal Fluminense, Campus Avançado Maricá, o “IFF Cast Ambiental”. Realizado a partir de um projeto de extensão, o podcast contou com a

atuação de alunas bolsistas e voluntárias do Ensino Médio Integrado. Os programas foram divididos em episódios regulares, bimestrais, com maior duração e abordagem de temas mais amplos, como o conceito de sustentabilidade, por exemplo, e os episódios pockets, com edições mais curtas lançadas semanalmente.

Os episódios pockets abordam temas ambientais diversos, tais como: análises de reportagens com temas ambientais publicadas na semana anterior, eventos relevantes na discussão ambiental e entrevistas. Algumas das temáticas foram a falsa impressão de que a crise hídrica acabou, a perda de biodiversidade causada pelas ações humanas, a Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas (COP 22) além de entrevistas com equipes dos projetos IFF Sustentável, do Campus Campos Centro, e Projeto Capivara, do Campus Campos Guarus da mesma instituição.

O projeto contou com site e página de Facebook para apoio na divulgação e diálogo com os ouvintes. No site do IFF é possível ouvir 7 edições do podcast IFF Ambiental, há ainda o direcionamento para um site que não mais existe, e uma página do Facebook que parou de ser atualizada em 2017, com a promessa de uma segunda temporada do podcast.

Como registro de prática pedagógica do podcast na EPT temos como exemplo o trabalho desenvolvido no Campus Nova Cruz do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, pela professora de Língua Portuguesa Patrícia Barreto. Para trabalhar o conteúdo da disciplina de língua portuguesa, “gêneros textuais”, a docente estimulou a redação de artigos de opinião sobre os problemas que cada aluno do 3º ano do Ensino Médio Integrado encontrava em sua cidade de origem. Por sugestão de um dos alunos, os argumentos criados pelos 115 discentes de 4 turmas resultaram na produção do Podcast “Dexculpa Aí!”, cuja primeira temporada intitulada “Minha Cidade, Meu lugar” foi lançada em junho de 2019.

Em cada arquivo de áudio, um aluno foi entrevistado pela professora e narrou as problemáticas de seu município de origem e suas opiniões sobre o problema levantado; destacando a possibilidade de protagonismo juvenil oferecida pela ferramenta. Pela criação da sequência didática, a docente foi uma das vencedoras do prêmio Educador nota 10⁶, realizado pela fundação Vitor Civita, em 2019.

No Instituto Federal de Rondônia campus Arquimedes encontramos o podcast “Café com Sociologia”, um dos finalistas da sétima edição do Prêmio Professores do Brasil. Nas edições dos podcasts os conteúdos de sociologia são intercalados com músicas, poesias e citações. O objetivo foi melhorar o desempenho, motivação, leitura e escrita dos discentes; e a disponibilização desse conteúdo para outros professores e alunos.

Os episódios foram publicados entre 2012 e 2019 sem seguir uma periodicidade, em 2019, por exemplo, houve apenas uma publicação no mês de fevereiro, assim, assume-se que o projeto do podcast não foi continuado. Os episódios foram produzidos por um docente, e tratavam sobre temas sociais, culturais, históricos e científicos relacionando com a sociologia. A forma da narrativa e as inserções musicais ilustrativas dos assuntos apresentados tornam o podcast atrativo e bastante similar a programas especiais de rádio FM. Cada episódio teve em média 20 minutos e o podcast foi utilizado como recurso didático no ensino da sociologia

No Instituto Federal de São Paulo, campus Hortolândia, o podcast “Cuidado! Sexo Frágil” foi produzido pelas integrantes da Agência de Notícias Comunicajovem, projeto de extensão acadêmica da instituição, em parceria com a Prefeitura de Hortolândia. A cada episódio são tratados temas relacionados às pautas feministas. Foi possível identificar Quadros como “Começou o mimimi”, no qual é realizada a discussão

⁶https://premioeducadornota10.org/wp-content/uploads/2019/07/vencedora_nova-cruz-rn_vf.pdf

principal do tema, “menina malvada” na qual é apresentada uma mulher ícone do feminismo, seja escritoras, artistas, cientistas, dentre outras, e suas obras. “Armário artístico”, no qual são apresentados projetos artísticos e educativos relacionados à militância, política e viés social.

Ao revisitar esses 12 podcasts educacionais no ano de 2022 foi possível identificar que nenhum projeto teve continuidade, bem como nenhum dos projetos contou com um episódio final de encerramento, sinalizando um planejamento de realização das atividades por um período pré-definido. Desta forma subentende-se que os projetos foram abandonados.

Considerando que direitos humanos e direito da terra são assuntos que coadunam com o propósito da educação profissional brasileira, haja vista que ao registrar a trajetória da educação profissional no Brasil, Ramos (2014) apontou que o ensino integrado, uma das características mais representativas da essência dos Institutos Federais, deve ir além da necessidade de atendimento de aspectos econômicos, e não pode se distanciar do comprometimento com a formação humana integral, superando o ser humano separado historicamente pela divisão social do trabalho; causa frustração avaliar que diante da importância dos temas os podcasts identificados no levantamento foram descontinuados.

O potencial da Educação Profissional e Tecnológica está na busca de uma formação geral e uma formação técnica profissional, que tenha como suporte o trabalho, a ciência, tecnologia e a cultura para a consolidação de uma formação humana integral, na perspectiva da politecnia e da formação omnilateral.

A educação omnilateral se volta para o sentido da emancipação humana, do despertar da criticidade, do reconhecimento do sujeito dentro do contexto no qual encontra-se inserido e no contexto mais amplo, para criar e construir sua própria história, significa “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2005, p.3).

Para que uma integração de fato aconteça com a Educação Profissional no Ensino Médio, é necessário que a relação entre conhecimentos gerais da educação básica em interação com conhecimentos específicos técnicos, profissionais, tecnológicos, científicos, ético-políticos, ou não-formais seja estimulada e construída ao longo de todo percurso formativo, um processo de construção social, e ainda, que esteja apoiada nos eixos: trabalho, ciência e cultura.

Diante do resultado da descontinuidade dos podcasts educacionais que estimulavam esse tipo de diálogo crítico sobre direitos humanos e disseminavam informações sobre direitos da terra, não apenas à estudantes das áreas agrárias, mas a todos, haja vista que a harmonia da natureza é de interesse de toda a sociedade, deu-se o interesse em verificar se nos campi de origem dos projetos de podcasts descontinuados surgiram novos ambientes educacionais na podosfera que incentivem o diálogo de temas similares.

No Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo; Instituto Federal do Ceará, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal de Minas Gerais Campus Betim; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; Instituto Federal do Triângulo Mineiro; Instituto Federal Fluminense e Instituto Federal de São Paulo, não foram identificados novos podcasts dentro das temáticas investigadas.

No Instituto Federal de Minas Gerais identificamos a iniciativa do podcast “Fala Produtor”, que teve início em agosto de 2021 e teve a última publicação realizada em março de 2022. O podcast foi criado e produzido pelos membros do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica do Campus Machado, em parceria com as mulheres do grupo HortMobi da COOPFAM (Cooperativa de Produtores Familiares de Poço Fundo e Região) e tratou de assuntos como mulheres e sementes crioulas, cozinha agroecológica, economia feminista, assistência técnica e extensão rural, agricultura familiar, dentre outros, com o intuito de levar as discussões para além dos muros da instituição.

Já no Instituto Federal do Rio Grande do Norte houve de agosto a novembro de 2021 a publicação de 08 episódios do podcast “Larga de Preconceito”, com o objetivo de esclarecer a população sobre a influência da cultura africana na formação do Brasil, além de combater o preconceito contra as religiões de origem africana e tratar de mitologia africana.

Considerações Finais

A educação profissional não pode ser encarada apenas como aquela que forma para o mundo do trabalho. Deve, antes, ser aquela que proporciona a compreensão das dinâmicas sociais e habilita o homem como ser autônomo e crítico.

Neste sentido, trabalhar ferramentas educacionais, como o podcast, para tratar as temáticas dos direitos humanos e direitos da terra são alternativas que já eram utilizadas em 2020 por docentes e alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No entanto, averiguar que essas iniciativas não tiveram continuidade, ou que após a finalização destas não foram substituídas nas mesmas unidades de ensino por iniciativas de podcasts em temáticas similares, proporciona a conclusão de que pode ter ocorrido uma diminuição da difusão para a sociedade dos debates realizados dentro dos ambientes acadêmicos da EPT sobre as temáticas dos direitos humanos e da terra, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Ou, que essas temáticas podem estar sendo tratadas em outras plataformas que não seja mais os podcasts.

Está em andamento um novo levantamento, tendo por base a mesma metodologia empregada em 2020, para elencar os podcasts educacionais trabalhados na atualidade nas instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim será possível uma observação sobre o contexto atual da utilização da

ferramenta podcast no trabalho de temas como direitos humanos e direitos da terra.

REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 3, n.3, dez 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 29 Jul 2023.

Ferraretto, Luiz Arthur. *Rádio: Teoria e Prática*. São Paulo: Summus, 2014.

Freire, Eugênio Paccelli Aguiar. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391 – 411, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015391>. Acesso em: 12 mai 2019.

Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gil, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed São Paulo, Editora Atlas, 2002. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./at_download/file. Acesso em: 05 mai 2019.

Kuenzer, Acácia; Grabowski, Gabriel. *Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10762/10269>. Acesso em: 20 jul 2023.

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

LOSTADA, Lauro Roberto; SOUZA, Edemilson Gomes. Educação e protagonismo juvenil: um novo olhar para a educação. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.7, n.20, p.140-158, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.26514/inter.v7i20.1233>. Acesso em: 25 set 2018

NASCIMENTO, E.P. *Podcasts como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/645>. Acesso em: 15 out 2022.

RAMOS, Marise. *História e política da educação profissional* [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

Educomunicação: jogos eletrônicos como ferramenta de ensino e aprendizagem

Helena Schiavoni Sylvestre¹

Introdução

Diante deste novo contexto tecnológico, em que somos rodeados por máquinas e aplicativos inteligentes o tempo todo, o método de ensino tradicional vem perdendo eficácia já há muito tempo.

Diante dessa realidade, passou-se a fazer uso do jogo eletrônico como uma ferramenta alternativa para estimular o aprendizado dos alunos. Embora tanto Caillois (1990) como Johan Huizinga (1938) enfatizem os aspectos especialmente lúdicos dos jogos, que fogem à seriedade e à realidade, no contexto digital, os chamados videojogos vêm sendo ressignificados e passaram a adquirir concepções que abrangem mais do que apenas o entretenimento.

De acordo com Silva (2002), jogos virtuais proporcionam um contato com diversos aspectos sensoriais, desde a memória (auditiva, visual e cinestésica), a orientação temporal e espacial, percepção auditiva e visual (cor, tamanho, posição, forma, entre outros), raciocínio lógico, até a

¹ Doutoranda em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo, mestra em TV Digital pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e graduada em Jornalismo pela mesma instituição. E-mail: helenassylvestre@hotmail.com. Bolsista pela CAPES.

inteligência linguística. Assim sendo, sob aspectos gerais, os jogos exigem de quem os joga, disposição para conseguir superar desafios, através da concentração em seu enredo e mecânica.

A partir dessa constatação, o jogo eletrônico passou a ser utilizado em sala de aula, como ferramenta de ensino e aprendizagem, uma vez que o método tradicional de educação começou a encontrar dificuldades para manter a concentração do aluno e despertar seu desejo pelo aprendizado.

Nesse sentido, a Educomunicação, área de estudo que busca a intersecção entre a comunicação e a educação, traz um aporte teórico metodológico fundamental no tema em questão. De modo geral, a Educomunicação busca um olhar conjunto do educador e das escolas frente às novas linguagens, em que o ensino deve ser dinâmico e interativo, a fim de criar um ecossistema comunicativo que tem por objetivo formar um indivíduo descentrado e apto a compreender criticamente as diversas formas de linguagens e mídias que estão presentes no cotidiano dos alunos (Soares, 2011).

O objetivo principal deste trabalho, portanto, é analisar, sob uma ótica educ comunicativa, como os jogos eletrônicos são utilizados em sala de aula. Para tal, a princípio farei uma revisão bibliográfica sobre jogos, jogos eletrônicos no contexto educacional e Educomunicação, para, em seguida, selecionar alguns trabalhos acadêmicos que realizaram a aplicação dos jogos eletrônicos em sala de aula. A partir desses trabalhos, realizarei uma análise buscando evidenciar de que maneira o processo educ comunicativo ocorreu em sala de aula.

1. Considerações iniciais sobre jogos

Huizinga (1990) caracteriza o jogo humano como um fenômeno cultural, social e não biológico, estudado em uma perspectiva histórica. Entretanto, o autor esclarece que o jogo é um elemento existente antes da própria cultura e, portanto, não é uma invenção humana.

Uma vez que o jogo transcende a esfera da vida humana, consequentemente não tem fundamento em qualquer elemento ligado à razão, o que o tornaria limitado à humanidade.

A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo (Huizinga, 1990, p.6)

Embora a sociedade humana não tenha acrescido qualquer característica essencial ao jogo, ela diversificou-o ao longo do tempo. O jogo é uma atividade situada em um nível acima dos processos puramente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. Segundo o autor, a essência do jogar está no divertimento, na distração, na alegria, na euforia e no prazer que o jogo provoca. Huizinga cita alguns aspectos que considera fundamentais para caracterizar os jogos.

O primeiro deles é a liberdade de escolha. O jogo deve ser uma atividade voluntária e, se sujeito a ordens, deixa de ser jogo em seu sentido original. Também é possível, a qualquer momento, interromper o jogo, sem jamais haver imposições por necessidade física ou dever moral.

O segundo aspecto decorre do primeiro: o jogo não é vida “corrente”, nem vida “real”. Ao contrário disso, busca-se a fuga da vida “real” para um universo temporário de atividades com orientações próprias (Ibidem, p. 10).

O terceiro aspecto se caracteriza pelo isolamento, limitação. O jogo deve ser jogado até o fim dentro de determinados limites de tempo e espaço. Ligada à sua limitação no tempo, o jogo possui ainda como característica interessante a fixação imediata como fenômeno cultural.

Mesmo com o fim do jogo, ele permanece como uma inovação criativa a ser preservada pela memória, tornando-se tradição. Por sua vez, a

limitação no espaço faz com que todo jogo se processe nos limites de um determinado campo, seja ele físico ou imaginário, de maneira deliberada ou espontânea (Ibidem, p. 11). O jogo, uma vez dominado por uma ordem específica e absoluta, permite concluir mais uma de suas características: ele cria ordem e é ordem. Em meio ao caos da vida e à confusão do mundo, cria um cenário de perfeição temporário e limitado, e exige uma ordem suprema e absoluta.

O elemento de tensão também desempenha um papel de grande relevância no jogo. Um garoto jogando fliperama, uma garotinha jogando bola ou um gatinho brincando com um novelo, todos buscam acabar com a tensão. Tais regras, por sua vez, são de vital importância para o conceito de jogo, determinando aquilo que é permitido ou não dentro do universo temporário por ele circunscrito. As regras dos jogos são absolutas e indiscutíveis.

Huizinga tenta resumir as características formais do jogo considerando-o uma atividade livre, encarada de forma consciente como “não séria” e divergente da vida cotidiana, mas totalmente capaz de entreter o jogador de modo intenso. É uma atividade desvinculada de todo e qualquer interesse material. Também é praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, de acordo com determinada ordem e regras, além de promover a formação de grupos sociais que tendem a alimentar segredos e a destacar sua diferença em relação a todos os outros, através de disfarces ou outras formas similares.

De forma análoga a Huizinga, Caillois (1990) caracteriza o jogo como sendo, também, uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Com base nesses conceitos, Caillois (1990) apresenta os fundamentos do jogo com mais profundidade, através de quatro classificações, denominadas como *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

O primeiro fundamento é referente à competição, faz alusão aos jogos agonais da Grécia antiga, onde a batalha entre dois oponentes fazia com

que fosse necessário vencer obstáculos para haver uma vitória. O segundo fundamento, por sua vez, faz referência ao uso do acaso, da aleatoriedade, da improbabilidade e da imprevisibilidade, em que consiste a definição de *ludus*.

O terceiro elemento é uma palavra de origem inglesa que significa mimetismo e consiste na ilusão de imersão, em que são estabelecidas estratégias de simulação de universos paralelos.

O quarto e último fundamento possui um significado em grego equivalente a “vertigem”; é um elemento que paralisa por algum tempo a estabilidade e percepção da consciência, fazendo com que o jogador entre em um tipo de “transe mental” (Melo, 2017, p. 129).

Quadro 1:
Divisão dos Jogos

QUADRO I DIVISÃO DOS JOGOS				
	AGÓN (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
PAIDIA ↑ algarazga agitação risada	corridas lutas etc. atletismo	lengalengas cara ou coroa	imitações infantis ilusionismo bonecas, brinquedos máscara disfarce	«piruetas» infantis carrocel balouço valsa
papagaio «solitário» paciências palavras cruzadas ↓ LUDUS	boxe esgrima futebol competições desportivas em geral	bilhar damas xadrez loterias simples, compostas ou transferidas	apostas roleta teatro artes do espectáculo em geral	volador atrações das feiras ski alpinismo acrobacias
N.B. — Em cada coluna vertical os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento <i>paidia</i> é sempre decrescente, enquanto que o elemento <i>ludus</i> é sempre crescente.				

Fonte: Caillois, 1990

Para Caillois, o fundamento *mimicry* possui algumas das características mais relevantes do jogo, tais como a liberdade, a divergência do real e a delimitação do espaço e tempo. De modo geral, o *mimicry* estabelece a aceitação temporária de um ambiente ilusório, simulado, a partir de um universo que instiga os aspectos imaginativos (Melo, 2017).

Partindo das definições acima, torna-se significativo constatar que o jogador, uma vez que aceita as regras do jogo, imediatamente consente em imergir na ilusão, em fazer parte do cenário espacial e seus elementos, e com o tempo de duração do jogo, possibilitando, dessa forma, realizar atividades que ampliem sua imaginação.

2. Os jogos como método de ensino e aprendizagem

Nos dias atuais, os alunos possuem acesso a variados meios de comunicação e, conseqüentemente, diversas fontes de informação. O que acaba tornando a escola, eventualmente, desmotivadora por conta de seus métodos de ensino.

O método expositivo permite ao docente alcançar duas metas de imediato: “promover a informação de forma ordenada, atualizada e sintética e, finalmente, proporcionar a compreensão de conteúdos”. A exposição oral é, possivelmente, o método mais antigo e mais utilizado pelos docentes em sala de aula. Entretanto, esse método vem sendo duramente criticado, uma vez que estimula a passividade dos alunos, acarretando desânimo e desinteresse destes.

A crítica mais contundente diz respeito ao processo de aquisição de conhecimento na exposição oral. Neste método, o estudante é um mero depósito de informações, quando, na verdade, o ensino deve ser realizado de modo engajador e que estimule o interesse do aluno (Pereira, 2013, p. 21).

Assim, a educação deve ser diversificada, uma vez que envolve múltiplas tarefas. É preciso que os alunos tenham domínio sobre o processo de aprendizagem, para que possam desenvolver suas competências, e não só absorver as informações expostas. Torna-se imprescindível uma educação que objetive desenvolver habilidades a fim de obter e utilizar informações (Moratori, 2003).

Nesse contexto, o jogo pode ser considerado uma ferramenta de auxílio educacional, uma forma de motivar os alunos na aprendizagem. Não podendo ser considerado apenas como foco de diversão e distração, o jogo deve ser associado a uma atividade com objetivos pré-determinados a serem atingidos e um meio de aprendizagem. Por meio do jogo, os alunos conseguem alcançar as metas traçadas de forma engajada.

Os jogos eletrônicos são potencialmente ferramentas estratégicas para as aulas, podendo ser utilizados de maneira interdisciplinar, além de ser um auxílio e um estímulo ao processo de ensino e aprendizagem, de modo lúdico e agradável para os alunos.

Em todas as fases da vida, jogar estimula o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo. Como uma atividade estimulante, através dela é possível gerar motivação espontânea nos jogadores, fazendo, assim, com que os estudantes despertem em si o desejo de aprenderem por si próprios. E quando esse desejo é realizado, o jogador sente prazer e tem um sentimento de recompensa, tendo ainda mais incentivo para continuar a adquirir conhecimento (Cunha *et al.*, 2009).

Os jogos vêm ganhando espaço na educação para a inserção de ludicidade nas salas de aula e facilitação do aprendizado. Ao se utilizarem dessa ferramenta, a maioria dos professores pretende fazer de suas aulas mais atrativas, visando uma aprendizagem mais envolvente. Ademais, esse tipo de atividade estimula em demasia o raciocínio, facilitando ao aluno a resolução de problemas em seu cotidiano.

Em muitos aspectos, os jogos eletrônicos possibilitam um melhor ambiente de aprendizado. Os jogos permitem um ajuste de nível de dificuldade conforme as habilidades do jogador provêm aos jogadores uma interação compartilhada imediata, e dá aos jogadores escolhas e controle sobre suas ações. Também despertam a fantasia e a curiosidade, além de oportunidades para colaborar, entreter-se, competir ou socializar-se com os outros jogadores, promovendo a superação de dificuldades de aprendizagens, indo além de seus limites (Melo, 2012, p. 11)

Segundo Grando (2001), os jogos aplicados no contexto de ensino-aprendizagem implicam vantagens e desvantagens para inúmeros estudiosos.

Quadro 2:
Vantagens e desvantagens dos jogos

Vantagens	Desvantagens
• fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; • introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; • desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); • aprender a tomar decisões e saber avalia-las; • significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; • propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); • o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; • o jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe; • a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; • dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; • as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; • as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos;	• quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; • o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; • as falsas concepções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum par ao aluno; • a perda de "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; • a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo; • a dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grando, 2001

Inserir os jogos eletrônicos nas escolas apenas porque chamam a atenção dos alunos, sem um contato prévio, uma contextualização, apenas tentando adequar um jogo ou outro nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, irá resultar em uma enorme frustração para professores e estudantes. Essa trilha já foi percorrida lá atrás, na década de noventa, quando os softwares educativos entraram nas escolas, tais como os livros eletrônicos, que logo foram ignorados (Alves, 2008, p. 8).

A proposta não é transformar escolas em *lan houses*, mas criar um ambiente no qual os professores possam utilizar a linguagem interativa dos jogos eletrônicos para debater com os alunos sobre questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, vendo, ouvindo e compreendendo as relações que os alunos criam com essa mídia através de questionamentos e mediações para a construção de novos sentidos para as narrativas. Ou ainda, aprender com eles, novas maneiras de enxergar e compreender essas ferramentas culturais.

3. Princípios da Educomunicação

Com a chegada de novos recursos tecnológicos nas últimas décadas, passa-se a discutir sobre os atuais e vindouros paradigmas da educação em sua associação com o mundo da informação e sobre o papel do docente/instrutor nessa revolução tecnológica.

Rena Palloff e Keith Pratt (1999), autores do livro “*Building Learning Communities in Cyberspace*”, por meio de seu trabalho realizado no ciberespaço, chegaram à conclusão de que a construção de uma comunidade educativa, com os professores participando em igualdade de condições com seus alunos, é a chave de todo um processo educacional efetivo. Ou seja, para Palloff e Pratt, o principal conceito norteador quando se fala em educação e tecnologia, é justamente a comunicação.

Mas antes mesmo de entrar na questão da relevância das novas tecnologias no contexto da comunicação e da educação, é preciso lembrar

que o educador Paulo Freire já trazia reflexões sobre a aproximação entre os campos da educação e da comunicação muito antes da emergência das inovações tecnológicas mais recentes, como no texto “Extensão ou Comunicação?”, de 1969. Para ele, educação é comunicação, é diálogo, em uma perspectiva que não consiste na transmissão de saberes, mas no encontro de sujeitos interlocutores que, juntos, buscam a significação dos significados.

Não à toa, embora a educação e a comunicação tenham sido campos de atuação bastante demarcados e cumprindo funções distintas entre si, no mundo latino-americano pode-se constatar uma aproximação entre as áreas, e Paulo Freire acabou se tornando uma das principais inspirações para o argentino Mário Kaplún² (1998), fundador da abordagem educ comunicativa. Kaplún enxerga a comunicação como um componente pedagógico, trabalhado como processo. Dessa forma, não se parte do princípio que a comunicação está fundamentada na tecnologia, mas sim no processo relacional.

Já na perspectiva de Helena Corazza (2016), a Educomunicação deve reunir os conceitos de educação e de comunicação embasados nos valores humanos e cidadãos, e o comprometimento social e de transformação precisa fazer parte do conceito. As bases que fundamentam a proposta são: o diálogo e a ação das pessoas no mundo, assim como a necessidade de ser e agir enquanto sujeitos dos processos da comunicação na produção, mantendo atitude crítica na recepção das produções da mídia.

De forma complementar, Ismar Soares (2000), um dos principais nomes da Educomunicação no Brasil, coloca que o novo campo de intervenção social, por sua natureza relacional,

² Além de Freire, Kaplún também obteve contribuições teórico-práticas do francês Célestin Freinet.

estrutura-se de modo processual, midiático, transdisciplinar, interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social” (Ibidem, p. 23)

O teórico ainda reconhece que o campo se materializa em algumas áreas específicas, tais como:

a) A área da educação para a comunicação — refere-se às reflexões em torno dos polos vivos do processo de comunicação, além de, no campo pedagógico, voltar-se para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios.

b) A área da mediação tecnológica na educação — refere-se ao uso das tecnologias da informação nos processos educativos, assim como o estudo das mudanças decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais.

c) A área da gestão da comunicação no espaço educativo — voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas educativos.

As práticas da gestão comunicativa buscam convergência de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas (Soares, 2002, p.24)

d) A área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente — é uma reflexão acadêmica que vem garantindo unicidade às práticas da Educomunicação, permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime.

Soares esclarece que as áreas de intervenção social da Educomunicação não se restringem a essas quatro, mas que, basicamente, podem ser resumidas a elas. Quando se fala na área da mediação tecnológica na educação, uma questão recorrente levantada é

sobre a forte presença dos meios técnicos digitalizados nos circuitos comunicacionais nas últimas décadas. O que se percebe, entretanto, é a forte restrição em sala de aula das linguagens à modalidade verbal,

deixando escapar as ricas sugestões permitidas pelos planos icônicos, cromáticos, sonoros, etc. Daí decorre, por exemplo, o tom dominante da aula expositiva, do livro didático, enfim, das estratégias que ao enfraquecerem o caráter multidimensional da linguagem e das próprias intermediações franqueadas pelos dispositivos da comunicação, contribuem para aumentar certas fraturas entre as expectativas dos jovens e os imperativos canônicos da instituição escolar. (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p. 8)

É preciso, entretanto, reconhecer que boa parte dos discursos traçados em sala de aula ganham maior efetividade nos contornos de um ecossistema educ comunicativo alimentado por dispositivos como smartphone, tablet, computador ou internet.

Os usuários, porém, quando assujeitados aos dispositivos, correm o risco de entregar seus destinos aos objetos. É por esse motivo que a mídia na escola deve requisitar sincronias entre os planos do fazer e do saber, a fim de possibilitar ao utilizador conhecer todas as possibilidades e potencialidades dos aparatos técnicos, especialmente em meio *on-line*.

4. Análise da aplicação de jogos eletrônicos em sala de aula

Para a realização da análise da aplicação de jogos eletrônicos em sala de aula, foram selecionados alguns artigos científicos. Estes foram encontrados a partir de pesquisas em bases de dados como o Google Acadêmico³, o Portal da CAPES⁴ e a SciELO⁵. As pesquisas foram feitas

³ <https://scholar.google.com.br/>

⁴ <https://periodicos.capes.gov.br>

⁵ <https://scielo.br>

a partir das seguintes palavras-chave: “jogos eletrônicos + sala de aula”; “jogos eletrônicos + aprendizagem”.

Como procedimento metodológico, optou-se por trabalhar com o Atlas Mnemosyne, em uma abordagem qualitativa. Visualizado como uma máquina de ativação de ideias e relações, o Atlas propõe uma cartografia aberta, regida por critérios próprios, de limites semânticos difusos, sempre aberto a sucessivas extensões de campo ou conteúdo. No caso deste artigo, foram reunidos três diferentes artigos científicos, a saber:

Quadro 3:

Corpus analisado

Autores	Título	Onde foi publicado
Welinton Martins Marques Diego de Magalhães Barreto	O Uso dos Jogos Eletrônicos e do <i>Role Playing Game</i> (RPG) no Ensino e Aprendizagem de História	Revista H-Tec Humanidades e Tecnologia
Sebastião Rogério da Silva Neto Higor Ricardo M. Santos Anderson Alves de Souza Wilk Oliveira dos Santos	Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula	II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013)
Cristiane Oliveira Pisani Martini Juliana de Alencar Viana	“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar	Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Fonte: Elaborada pela Autora

A ideia é que, ao desenhar uma rede de relações cruzadas abertas, nunca fechada ou definitiva, flexível e passível de ampliação para a incorporação de novos dados ou descobertas, conforme indicam Garcia e Ruiz (2013), tal atlas nos permita observar — a partir de uma análise

dos processos de incorporação dos jogos eletrônicos em sala de aula — como se dá a prática educ comunicativa em ambiente escolar.

4.1 Artigo 1: O Uso dos Jogos Eletrônicos e do *Role Playing Game* (RPG) no Ensino e Aprendizagem de História

O principal objetivo da aplicação dos RPGs para o ensino de História na sala de aula nesse artigo, na realidade, não diz respeito à aprendizagem dos conceitos históricos propriamente ditos, mas tem o intuito de fazer com que os alunos possam, ao longo do tempo, conseguir interpretar os discursos presentes nesse tipo de mídia. Só assim eles são capazes de desconstruir narrativas exageradas e anacrônicas presentes nos jogos eletrônicos que envolvem a História em seus enredos.

Sob a ótica da Educomunicação, pode-se dizer que o principal intuito desse artigo é promover a educação para as mídias. Mídia essa, no caso, os jogos eletrônicos. Quando se coloca o aluno diante de jogos de História dentro de uma sala de aula, é possível levantar questões que esse discente não notaria enquanto jogador, como, por exemplo: que versão da história esse jogo busca retratar? Porque a fidedignidade histórica, muitas vezes, não é levada em conta no processo de produção do *game*?

Tais perguntas permitem analisar que, além de ser um artefato histórico pensado e produzido por outrem, o jogo pode ter seu processo de produção enquanto mídia analisado pelos alunos para estes terem uma visão processual de como o historiador analisa suas fontes.

4.2 Artigo 2: Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula

No projeto exposto nesse artigo, o objetivo era com que os alunos desenvolvessem seus próprios jogos eletrônicos. Jogos que tivessem

relação com os assuntos abordados em sala de aula junto aos professores para obter maior assimilação dos conteúdos.

Antes da turma de alunos começar a desenvolver seus próprios jogos, foram apresentados conceitos pertinentes para estes poderem desenvolver seus projetos, tais como: história do design de games; jogos eletrônicos e educação; sobre a plataforma de desenvolvimento Game Maker 8.0; elementos históricos e tipologia dos games; games e educação; narrativas interativas; personagens; design de níveis; regras do jogo; plataformas e possibilidades; e documentação para o jogo.

Os alunos formaram equipes, as quais apresentaram propostas de jogos junto aos professores. Durante esse processo, percebeu-se que alguns alunos demonstravam dificuldades em certas disciplinas. Para solucionar esse problema, o auxílio dos professores foi fundamental, já que os tutores do curso auxiliavam as equipes de forma técnica na construção dos jogos, enquanto os professores auxiliavam pedagogicamente para que os jogos tivessem um objetivo bem definido dentro da área de conhecimento estabelecida.

Sob a ótica educ comunicativa, pode-se dizer que o principal intuito desse projeto é promover a mediação tecnológica na educação, uma vez que os alunos se utilizam de recursos tecnológicos (no caso, jogos eletrônicos) para construir o próprio conhecimento com o auxílio dos docentes. No caso, os professores servem como mediadores do processo pedagógico, e não como detentores de toda a informação a ser transmitida de modo passivo aos alunos. Os discentes, por sua vez, enxergam-se como elementos exclusivos e essenciais para o processo de construção do conhecimento a partir do desenvolvimento dos jogos eletrônicos.

4.3 Artigo 3: “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar

Nesse projeto ocorreu basicamente o seguinte: a partir de jogos eletrônicos como campo minado, Snake, Angry Birds, Donkey Kong Country, Mario Kart, entre outros, os alunos avaliariam os elementos constituintes desses jogos e observariam aquilo que favorecia a sua jogabilidade. A partir daí, seria realizada uma proposta de transposição de linguagem dos jogos eletrônicos para a realidade, a fim de se realizar aulas práticas na educação física escolar. Os alunos tiveram a liberdade de escolher entre os tipos de jogos, de construir suas narrativas, seus personagens, desafios e de criar elementos-surpresa.

Sob a ótica da Educomunicação, nesse caso em específico, é possível perceber certa mistura de um projeto voltado para a educação para as mídias, mas, ao mesmo tempo, também voltado para a mediação tecnológica na educação. Isso se dá por conta da oportunidade que os alunos têm de analisar criticamente os jogos eletrônicos aos quais têm acesso, podendo a partir dessa análise determinar quais elementos dos *games* podem ser de fato úteis para a criação de boas aulas de Educação Física. Uma vez que esses elementos são determinados, os alunos os transpõem para os jogos práticos criados por eles em conjunto com os professores para as aulas de Educação Física.

Considerações finais

Partindo-se da análise dos três artigos do corpus sob a ótica educ comunicativa, é possível chegar a algumas conclusões:

Por mais que os jogos eletrônicos também tenham a função de entreter, quando são pegos para serem analisados em seus aspectos estruturais, como narrativas e mecânicas, muitos desses *games* podem ser usados como ferramentas de aprendizagem que fogem muito do convencional. São ferramentas que de fato despertam o interesse do

aluno porque o tiram da condição de receptor passivo da informação para o colocarem na posição de crítico ativo.

Mais uma vez o discente é tirado da posição passiva e torna-se peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem quando é ele o desenvolvedor do jogo eletrônico. À medida que o aluno aprende sobre os aspectos estruturais dos *games* e que ele aprende sobre o conteúdo teórico que será abordado no jogo, mas ele se sente um elemento único, exclusivo e essencial para todo esse processo educacional.

Por fim, não importa se o aluno vai atuar como crítico de um jogo eletrônico, ou se ele mesmo vai desenvolver um jogo, o professor é peça fundamental em qualquer um dos casos. Não como elemento que se coloca superior ao discente, mas um elemento que se coloca como mediador de todo o processo.

No caso das críticas, por exemplo, o educador auxilia a elaborar as questões que serão levantadas para se debater acerca do jogo. No caso do desenvolvimento dos jogos, o docente poderá auxiliar, por exemplo, na fase da pesquisa sobre o conteúdo teórico que fará parte da narrativa do *game*.

Referências

ALVES, L. R. G.. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1, nov. 2008, p. 3-10.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CITELLI; SOARES; LOPES. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & educação*, Ano XXIV, N. 2, p.12-25, jul/dez 2019.

CORAZZA, H. Educomunicação na cultura digital. Desafios e perspectivas na formação pastoral. *Revista Espaços*, Nº. 24, vol. 1, p. 27-42, 2016.

CUNHA, M. M. et al. *O uso de jogos eletrônicos no processo educacional*. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE E NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, IV. 2009, Belém. Anais.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

RUIZ, C. T.; GARCIA, R. G. *Cartografías de la memoria – Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne*. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, [S.l.], n. 21, p. 226-235, sep. 2013.

GRANDO, R. C. *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática*. Unicamp, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KAPLÚN, M. *Una pedagogia de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

MARQUES; BARRETO. O Uso dos Jogos Eletrônicos e do Role Playing Game (RPG) no Ensino e Aprendizagem de História. *Revista H-Tec Humanidades e Tecnologia*, v.3, n.1, jul. 2019, p. 109-134.

MARTINI; VIANA. "Jogando" com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.38, n.3, fev. 2016, p. 243-250.

MELO, I. R. *O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UM ESTUDO DA SUÍTE DE JOGOS GCOMPRIS*. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2012. 39p.

MORATORI, P. B. *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

NETO, S. et al. *Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula*. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013). Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16654>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PALLOFF; PRATT. *Building Learning Communities in Cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PEREIRA, A. L. L. *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Tese (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2013. 132p.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. *Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação*, São Paulo, (19), p. 12-24, set./dez. 2000.

A prática educomunicativa no Ensino Superior

Liana Gottlieb¹

1. A gênese do papel de Educomunicadora

75 anos de vida! Olhar para esse percurso é bem desafiador. Entre tantas experiências, constato que fui me constituindo como Educomunicadora desde adolescente. Em 1953 já tínhamos televisão e com dez anos eu participava de programas televisivos ao vivo, e de radiofônicos pelo telefone, escolhendo músicas e ouvindo as radionovelas.

Em 1960 foi inaugurado o Cinerama na Av. São João (em São Paulo), na esquina com a Duque de Caxias. Eram três telas gigantes em semicírculo e a sensação era de imersão nas projeções. Entre vários filmes e documentários, um me impactou de forma significativa. Era um documentário sobre a forma como as crianças e adolescentes estavam sendo educados na Austrália. Num país com as mesmas dimensões que o Brasil, população muito menor e espalhada em fazendas, era grande o desafio para a educação. Somente os aborígenes não participaram da

¹ Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, mestre em Ciências da Comunicação pela UMESP, pedagoga, psicodramatista, pesquisadora, editora, autora e coautora de 21 livros, atualmente trabalhando com linguagem quadrinhística e novos projetos de pesquisa, editoriais e artísticos, além de orientação de pesquisas. Reside em São Paulo, capital. Email lianagottlieb934@gmail.com.

escolarização governamental. Resolveram da seguinte forma: estabeleceram centros onde ficavam os professores e as emissoras de televisão, equidistantes das fazendas, e usavam as mídias disponíveis na época: telefone e correio. Esse sistema de ensino teve início nos anos 50 do século passado. Em determinados horários os professores davam as aulas ao vivo pela TV, as crianças usavam os materiais didáticos recebidos pelo correio e o telefone para se comunicar. Conseguiram alfabetizar e educar todas as crianças, com exceção dos aborígenes, como salientamos acima, pois eram tratados como seres inferiores, explorados e torturados. A meu ver esse já era um trabalho embrionário de Educomunicação, principalmente pelo fato de terem abrangido todas as crianças, fornecendo uma ótima educação gratuita e utilizando todas as mídias disponíveis, num formato inédito para a época.

A vivência com o universo das artes teve início quando, ainda aos 5 anos, comecei a estudar piano e balé clássico. Cheguei a dançar no Teatro Municipal. A carreira de bailarina foi interrompida quando fui convidada a dançar no programa televisivo Grande Gincana Kibon, no canal 7, que revelava artistas infantis e juvenis em todas as áreas artísticas. Meu pai me proibiu de participar com o seguinte argumento: “Filha minha não mostra as pernas na televisão”. Até para dançar o Lago dos Cisnes na festa de final de ano na escola, só pude fazê-lo com saia comprida. Em desenho e pintura fui discípula do saudoso e querido Antônio Gomide. Adorava suas aulas no ateliê da rua Bela Cintra, nos fundos de uma indústria de estofados. Só deixei de ser sua aluna quando ele ficou cego e logo depois faleceu. Gomide vinha da escola francesa de Fontainebleau. Outros cursos de desenho e pintura em São Paulo funcionavam na contramão dessa escola e não consegui me adaptar. Também tive que abandonar o piano pois não havia abafador de som e poucas pessoas toleravam o barulho do estudo. A leitura e gosto pelos quadrinhos (chamados de revistinhas) nasceu logo com a alfabetização, que ocorreu simultaneamente em português e hebraico. Quando adolescente, além das radionovelas eu lia com assiduidade as revistas que traziam novelas

em fotos. Na televisão a dramaturgia era excelente: Teatro de Vanguarda, Teatro da Juventude, Teatro de Comédia e até o Teatro de Terror. Outros programas televisivos eu não gostava, mas assistia. Sempre aprendia algo de novo, como por exemplo a farsa das Lutas Australianas. Aí estava a gênese da Leitura Crítica da Comunicação, assim como participar do Movimento que deu origem à essa área do conhecimento: o Cineclubismo que consistia na projeção de filmes com a posterior análise e discussão. Foi com base nessas experiências que desenvolvi várias atividades psicodramáticas voltadas à análise dos meios de comunicação.

Vida que corria, casamento quando muito jovem, filhos. Enquanto criava meus bebês, trabalhei como professora particular de crianças e adolescentes por muitos anos, principalmente na área de matemática. Fui também o que hoje se chama de empreendedora: tive uma microempresa de tricô por encomenda e uma microempresa de jardinagem e paisagismo. No segundo caso, fazia matérias para o Suplemento Feminino do jornal *O Estado de S. Paulo* e fornecia plantas para os cenários do programa feminino da TV Gazeta.

2. Para além da Educação: trabalho com Comunicação e Psicodrama

Desempenhei vários papéis profissionais diferentes: relações públicas, assessora de imprensa e de comunicação, *ghost writer*, coordenadora de pesquisas de opinião pública, coordenadora de eventos e de grupos de análise do comportamento de políticos (quando da abertura política brasileira), administradora, secretária de redação de uma editora religiosa, responsável por um programa de casamentos por computador, além de trabalhos psicodramáticos em congressos e treinamentos corporativos.

3. Na vida acadêmica, mesclando as quatro áreas: Educação, Comunicação, Educomunicação e Psicodrama

Em 1988 fiz uma pós-graduação em Estrutura e Didática do Ensino Superior e comecei a especialização em Psicodrama aplicado à educação e a organizações.

Em 1989 comecei o mestrado na Metodista e a ministrar aulas no ensino superior.

Em sala de aula comecei a trabalhar com Comunicação e Educação: análise do uso dos corpos femininos nas revistas masculinas e femininas; análise crítica das telenovelas e de propagandas; jogos dramáticos; sociodramas com a utilização de Histórias em Quadrinhos sobre várias temáticas, o que serviu de base para a minha dissertação de mestrado.

Atuava também como assessora da direção geral do então IMES - Instituto Metodista de Ensino Superior.

Os feitos mais marcantes nesse período foram a organização do Fórum Nacional de Educação (gratuito, para 500 pessoas), no Hilton Hotel, no início de 1990. Nas mesas tínhamos quatro secretários de estado da educação e representantes de várias áreas do conhecimento. Os vídeos com o relatório das principais sugestões educacionais foram levados a Brasília por Arnaldo Niskier e entregues ao recém-empossado novo governo. Daquele evento saíram o novo Ministro da Educação e o presidente do CNPQ.

Outro projeto pioneiro no Brasil foi a idealização e criação em 1989 e início de 1990 da ULM – Universidade Livre da Mulher, um projeto educacional alternativo, baseado na Escola de Mulheres de Frankfurt, que conheci por meio de uma reportagem jornalística. Entrei em contato com o consulado alemão e o cônsul para assuntos Culturais, sr. Adams, prontamente me convidou para uma reunião e em uma semana providenciou um amplo material em que me baseei para montar o projeto da ULM. Na inauguração o cônsul fez questão de estar presente.

O principal jornal da região, *Diário do Grande ABC*, fez uma ampla cobertura antes, durante e depois da inauguração, e a partir daí foram realizados eventos em parceria. Outros eventos promovidos pela ULM: o Primeiro Encontro de Candidatas a Deputadas Estaduais e Federais, com a parceria e participação presencial do diretor do *Diário do Grande ABC*; Cursos e palestras não só para mulheres como também para homens; um Evento sobre Questões de Gênero, em parceria com o Grupo de Estudos da Condição Feminina da PUC/SP e outras organizações femininas; um Evento em parceria com a APP – Associação Paulista de Pediatria, sobre violência contra crianças. O projeto durou de 1990 a 1996.

Os cursos de graduação em que lecionei foram: Letras, Pedagogia, Biologia, Complementação Pedagógica, Matemática, Psicologia, Geografia e Publicidade e Propaganda. Na sequência vieram os de pós-graduação *Lato Sensu* de Fisioterapia e de Biologia, e de disciplinas didático-pedagógicas de várias áreas e Comunicação Social (Jornalismo, Comunicação Empresarial e Publicidade e Propaganda). Assim que defendi o doutorado comecei a trabalhar também no mestrado da Cásper Líbero.

Ao começar a desenvolver meu papel de professora universitária, refletia sobre questões de filosofia educacional primordiais para ser um professor, a meu ver, tais como: O que é um aluno? O que é um professor? O que é a relação professor/aluno? O que é uma aula? Quais as diferenças entre educar, ensinar e instruir? Que tipo de professora eu pretendia ser? Seria uma professora que só atuaria na Prática Educacional ou conseguiria atuar na Práxis Educacional? Eu me propunha a unir o Filosófico (o universo das ideias) com o Político (o universo da ação, do protagonismo social)?

Aos poucos, fui amadurecendo no papel de professora, educadora e orientadora de pesquisas, mesclando as experiências profissionais nas três áreas. Ainda não se falava em Educomunicação, mas tenho a

convicção de que eu já vinha me constituindo como uma Educomunicadora.

4. A práxis educ comunicativa no ensino superior

No Curso de Complementação Pedagógica: temas como obesidade e autoimagem, violência urbana, conflitos entre gerações, questões de gênero – mulheres e homens na Publicidade e Propaganda foram trabalhados em pequenos eventos, com a utilização de jogos dramáticos, utilização das mídias então disponíveis, e buscando a integração com outros professores e suas turmas, além de organizar palestras de especialistas.

No Curso de Letras, uma das atividades consistia no seguinte: durante uma semana os alunos assistiram e gravaram os capítulos de uma telenovela, escolhida pela turma. Na sequência fizeram a transcrição dos diálogos e em sala fizemos a Análise de Conteúdo dos textos. Além disso, projetamos em sala um outro capítulo, primeiramente sem som e depois com som, para que eles pudessem diferenciar a recepção das duas formas de comunicação, e conseguissem se colocar no lugar dos surdos (eu tinha sido professora particular também de um garoto surdo e procurava sensibilizar as pessoas para as dificuldades enfrentadas pelos surdos para frequentar a escola).

O resultado foi que os alunos reconheceram que a partir daquela experiência começaram a assistir televisão de outra forma, com mais lucidez, e a encarar as dificuldades de aprendizagem e interação com as mídias por parte dos surdos de outra forma. É bom salientar que naquela época conseguir instalar um equipamento televisivo em sala de aula era bem complicado, haja vista que no curso de mestrado não dispúnhamos de nenhuma mídia na sala de aula. Um dos meus objetivos era trazer o cotidiano dos alunos e das crianças e adolescentes que já eram e seriam

seus alunos para a sala de aula. Repetimos a atividade com outras mídias, principalmente com revistas e propagandas.

Outras atividades no curso de letras, com base nos programas da TV Cultura, que tiveram que assistir, cada grupo preparou e apresentou um SOS da Língua Portuguesa – os que já eram professores reproduziram a experiência com suas turmas e obtiveram excelentes resultados; ofereci diversos recursos pedagógicos para facilitar a aprendizagem da gramática da língua portuguesa, na forma de jogos divertidos e de fácil adaptação aos níveis de ensino, e estimulei o ensino de regras da nossa língua por meio de apresentações artísticas dos grupos com recursos de teatro.

A minha sala de aula, no curso de letras, era ocupada por nós, no período noturno, pelo 3º ano do ensino médio no período vespertino e pelo 5º ano do ensino fundamental no período matutino. Os armários do 5º ano ficavam num canto da sala. Um dia, a diretora do ensino fundamental me chamou para conversar e pediu minha ajuda. Tinha ocorrido um vandalismo nos armários do 5º ano, com destruição de vários materiais e cartazes das crianças. Quem fez foi a turma do 3º ano do ensino médio. Ela me deu carta branca para tentar resolver da melhor forma possível o conflito, pois as crianças estavam muito abaladas. Após refletir propus o seguinte projeto: primeiramente meus alunos escreveriam bilhetes anônimos para as crianças, deixando os mesmos colados nas carteiras. Os professores das crianças estimularam as crianças a lê-los, escolherem com quem gostariam de se corresponder e a responderem, também colando nas carteiras. Os professores do 3º ano cuidaram para que os alunos não mexessem nos bilhetes, o que os deixou curiosos. Aos poucos, durante um mês, os bilhetes foram sendo trocados e a turma do 3º ano quis participar também. Após quase três meses, as crianças prepararam uma apresentação para as outras duas turmas e houve um evento em que as três turmas se reuniram. As crianças fizeram a apresentação que deixou as outras duas turmas muito emocionadas e

depois ocorreu o conagraçamento com comes e bebes, além de muitos abraços e pedidos de desculpa por parte do 3º ano. Foi uma tarde muito emocionante. Educomunicação na prática integrando níveis de ensino bem distintos, com muito respeito e admiração.

Um outro episódio foi marcante também: num determinado ano, juntaram na minha disciplina as turmas de letras, matemática e psicologia. No início eles se distanciavam fisicamente e se estranhavam muito. Aos poucos, com o uso de vídeos de treinamento e jogos dramáticos, consegui que fossem se integrando.

Um dia, a diretora da faculdade me chamou para conversar. A turma da limpeza tinha feito uma reclamação da minha turma. Eles limpavam a sala antes da aula e quando a turma saía a sala estava um verdadeiro chiqueiro, com restos de comida pelo chão, papéis jogados fora das latas de lixo e outros objetos, como latas de sucos. Na aula seguinte, preparei a sala de forma diferente. Cheguei bem antes de começar, arrumei todas as cadeiras encostadas nas paredes, deixando todo o centro da sala (que era bem ampla) liberado. Eles foram chegando, estranharam a nova arrumação. Ao dar início à aula, pedi que deixassem seus pertences nas cadeiras e os juntei no centro da sala. Tinham que ficar colados, pelos braços, uns nos outros, num círculo que ia rodando bem lentamente. Isso durou alguns minutos. Pedi que observassem bem toda a sala, principalmente o piso e os parapeitos das janelas. Depois demos início à aula normalmente. Uns 20 minutos antes de terminar a aula, pedi que repetissem o que foi feito no início, dando mais uns minutos para que rodassem em grupo e observassem tudo. Após mais alguns minutos, perguntei a eles o que tinham observado na primeira vez e na segunda. Poucas vozes se manifestaram, mas estavam todos de cabeça baixa, constrangidos pela imundície. Propus que ali em pé mesmo, conversassem e procurassem resolver o problema. Resultado: escolheram um representante de cada turma, os três saíram e ao voltarem trouxeram vassouras, pás e sacos de lixo. Todos começaram a

recolher a sujeira, a varrer e deixaram a sala limpa, como a encontraram. A partir daquela data nunca mais ocorreu nenhum problema. Propus à diretora que os faxineiros pudessem nos visitar, se apresentar e integrar com as turmas. Eles passaram de seres invisíveis a funcionários respeitados e o clima interno mudou totalmente.

Paralelamente ao estudo das experiências de Jacob Levy Moreno – pai do Psicodrama (já em 1946) -, em estudos de TV, as reflexões do pedagogo francês Michel Tardy, em seu livro *O professor e as Imagens* (coedição da Cultrix e da EDUSP, em 1976), foram fundamentais para a minha passagem da prática para a práxis pedagógica, levando todas as mídias então existentes para a sala de aula. A obra de Martin Buber também pesou fortemente nessa passagem, notadamente suas ideias sobre educação num enfoque filosófico-social e sua visão de um novo tipo de comunidade.

Outra atividade com Jogos Dramáticos que criei foi com os quadrinhos da Mafalda que tratavam de meios de comunicação – TV, Jornal, Revistas femininas e masculinas, Rádio, Quadrinhos e Propagandas. Após muita insistência consegui levar uma câmera de televisão para a sala de aula e eu mesma gravava em VHS as aulas com a ajuda de um aluno. As análises posteriores das gravações foram muito enriquecedoras tanto para as turmas quanto para mim mesma. Estas atividades foram aplicadas em vários cursos, enfocando as diversas temáticas, inclusive questões ambientais,

Em 1989 publiquei o primeiro livro, *Diálogos sobre Educação...e se Platão voltasse?*, em parceria com meu orientador de mestrado, Jacques Vigneron.

O encontro com Ismar de Oliveira Soares se deu, primeiro, com seus livros e pessoalmente quando ele nos convidou para ministrar uma palestra para sua turma de pós-graduação na ECA/USP. Conheci também a UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social, que

promovia eventos de Comunicação e Educação e estimulava a edição de livros sobre Leitura Crítica dos Meios de Comunicação.

Em 1991, num curso de Biologia coordenei um projeto para o qual cada aluno levantou três dicas biológicas. Montamos um Manual de Dicas Biológicas que foi oferecido à Prefeitura da Cidade de São Caetano do Sul, onde ficava a faculdade. Na pós-graduação de Biologia, orientei duas monografias que utilizaram as tiras da Mafalda, uma sobre Cuidados com a Alimentação e outra sobre Cuidados com o Meio Ambiente. Trabalhos que não se limitavam só à parte teórica, mas também à parte prática envolvendo crianças e adolescentes, com o uso das tiras de HQ.

Em 1995, num curso de Psicologia da UNIP, as duas turmas não se integravam e a diretora, mesmo sendo psicóloga, me pediu ajuda, pois os professores não estavam conseguindo dar aula para aquela turma. Ao todo eram 120 alunos. Pedi carta branca para resolver os conflitos. Trabalhei da seguinte forma: num dia veio só uma das turmas. Fiz várias atividades procurando primeiro integrá-los. Quem estiver lendo meu texto e se interessar em saber os detalhes das atividades, pode me procurar que explico e ensino como fazer. Meu endereço de email estará no final do capítulo. No outro dia veio a outra turma e num terceiro dia juntei as duas turmas. Resultado: a partir daquelas atividades nunca mais se estranharam e passaram a trabalhar integradamente. Além disso, a minha disciplina era totalmente estranha a eles: Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (na época a denominação ainda não havia mudado para ensino fundamental e médio). Como motivar psicólogos a quererem estudar uma disciplina tão árida para eles? Resolvi a questão com a seguinte proposta: Trabalhariam com projetos. Cada grupo prepararia o projeto de uma escola, contemplando todos os itens necessários para a implantação de uma escola. O resultado foi muito interessante. Surgiram escolas de diferentes naturezas, desde confessionais até escolas públicas. E os conteúdos foram trabalhados de forma crítica.

Em 1993 defendi o Mestrado na Metodista. A dissertação teve como título: *Leitura Sociodramática de um Meio de Comunicação: HQ – O Universo Educacional da Mafalda numa leitura correlata de Buber e Moreno*. Foi difícil fazer um trabalho sobre quadrinhos. As HQ não eram consideradas dignas de pesquisas acadêmicas, mas eu acreditava na força do trabalho que vinha desenvolvendo pois, com o viés Buberiano e Moreniano, eu conseguia ir além da crítica dos meios de comunicação, o que, a meu ver, se constitui numa das principais premissas da Educomunicação. Em 1996 a dissertação foi publicada em livro com o título *Mafalda vai à escola. A Comunicação dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de QUINO*.

Em 1998 defendi o Doutorado na ECA-USP. A tese teve como título: *Como ajustar a sintonia da comunicação em mão dupla na sala de aula. As percepções anamorfóticas na comunicação professor-alunos no ensino superior através da práxis de um educador: um estudo de caso interdisciplinar – comunicação, educação e psicologia/psicodrama*.

Ao longo da tese descrevi várias atividades que desenvolvi para trabalhar com meus alunos. Sei que é uma tese de peso – literalmente falando, e hoje é impensável apresentar uma tese assim -, mas recomendo sua leitura para quem é educador, professor, comunicador. Ela está disponível na biblioteca da ECA-USP. Pretendo digitalizá-la. Assim que o fizer, a disponibilizarei para o nosso Núcleo de Comunicação e Educação e para a nossa Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

Recomendo a leitura e cópia de uma atividade descrita na tese, feita em cima das críticas de um concerto no *O Estado de S. Paulo* e na *Folha de S. Paulo*.

Curso de PP – numa proposta de pesquisa, os alunos foram convidados por mim para saírem do prédio a fim de levantar a cobertura vegetal da Paulista. Ficaram muito surpresos com os resultados do levantamento.

Um outro projeto de pesquisa abordou o *Folhateen*, suplemento para jovens da *Folha de S. Paulo* – especificamente a coluna do Jairo Bouer sobre sexualidade, em que ele respondia às dúvidas dos jovens. Sua coluna era ilustrada por charges. Os grupos fizeram o *clipping* durante dois meses. Depois selecionamos algumas questões, preparamos uma pesquisa e eles mesmos aplicaram nos outros cursos da faculdade. Dados recolhidos, tabulados e analisados convidei o Jairo para nos visitar e nessa visita as turmas apresentaram os dados levantados na pesquisa.

Além disso, ele deu uma palestra para minhas quatro turmas, comentou os resultados da pesquisa e respondeu as perguntas que surgiram. Qual não foi minha surpresa quando um professor do curso de Jornalismo veio conversar comigo e me pediu para participar com suas turmas do último ano de jornalismo. Nunca antes na história da Cásper Líbero ocorreu integração entre a turma de Jornalismo com os outros cursos. No anfiteatro mal cabiam todos os alunos. Muitos se sentaram no chão. Na mesa, eu, o professor Marco Antonio Piva, do Jornalismo, e Jairo Bouer no centro. Poucas vezes coordenei um evento acadêmico com tamanho interesse por parte dos alunos.

Bem, creio que consegui ilustrar um pouco o amplo leque de possibilidades de atuação de um educador com algumas das atividades que desenvolvi ao longo de minha carreira como professora universitária.

A seguir, uma relação dos livros de minha autoria, coautoria, organização e coorganização:

1.Coautora do livro *Diálogos sobre Educação... e se Platão Voltasse?* Iglu Ed., São Paulo, 1989. 2ª tiragem encomendada pela Secretaria da Educação do Município de São Paulo, em 2002. Em 2010 o livro foi transformado em audiolivro pela Universidade Falada.

Neste livro, infelizmente tão atual, eu e meu então orientador de mestrado, prof. Jacques Vigneron (querido amigo, falecido), vamos

conversando sobre os problemas da educação no Brasil, em todos os níveis. Infelizmente, pois nossas mazelas educacionais continuam as mesmas.

2. Coautora do livro *O Professor Universitário: Herói ou Vilão? Manual de Autodesenvolvimento do Professor*. Ed. Cedas, São Paulo, 1994.

Foi a primeira pesquisa realizada com professores universitários no Brasil. Em parceria com Arnaldo Niskier e Jacques Vigneron, elaboramos uma pesquisa cujo tema foi: *A arqueologia do sofrimento do professor universitário paulista*. De 2500 questionários aplicados por professores a seus colegas, só obtivemos um retorno de 127 questionários completa e respeitosamente respondidos. Taxa esperada para pesquisas no Brasil, mas assombrosa pois foi aplicada por colegas em mãos para outros colegas. Uma pesquisa que, em tese, era de seu total interesse.

Muitas páginas da pesquisa foram encontradas amassadas, jogadas no chão ou no lixo. Recebi manifestações assustadoras de quem leu o livro ilustrado por Spacca. Ouvi coisas do tipo: “Não dormi a noite toda por sua causa. Por que você fez esse livro?”. De outro lado, o querido amigo Maurício Tragtenberg me ligou cumprimentando pela coragem e pelo resultado da pesquisa e disse: “Parabéns, Liana, foi a primeira vez que alguém teve coragem de mexer com o professor universitário no Brasil. Excelente trabalho.” Talvez fosse interessante atualizar a pesquisa e aplicá-la novamente.

3. Co- Organizadora com Ismar de Oliveira Soares do livro *Comunicação e Plano Decenal de Educação: Rumo ao Ano 2003*. Ed. Faculdades Claretianas, São Paulo, 1996.

Organizei e coordenei, em parceria com Ismar de Oliveira Soares, um evento na Delegacia do MEC, aqui em São Paulo. O Brasil tinha acabado de assinar um compromisso, na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, visando erradicar o analfabetismo no Brasil

até 2003. As diretrizes da conferência foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos. Tanto o evento quanto o livro resultado do evento são exemplares em intenções. Creio que nem preciso comentar que ao mudar o governo esse plano simplesmente foi engavetado e ainda hoje seria tão necessário. Tanto trabalho e tanto esforço despendido e desperdiçados.

4. Autora do livro *Mafalda vai à Escola – A Comunicação Dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de QUINO*. Iglu Ed. e Núcleo de Comunicação e Educação do CCA - Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, São Paulo, 1996. Livro resultado da minha dissertação de mestrado.

5. Coordenadora e Coautora do livro *Comunicação e Mercado – Mestrado na Cásper Líbero: Orientação e Resultado*. Iglu Ed., São Paulo, 2004.

6. Coautora do livro *As aventuras de Lana e Drago, o dragão-voador*. Iglu Ed., São Paulo, 2005.

7. Organizadora e Coautora do livro *Comunicação Social. Pós-Graduação lato sensu na Cásper Líbero. Orientação, Pesquisa e Resultado*. Iglu Ed., São Paulo, 2007.

8. Organizadora e Coautora do livro *Cenários Comunicativos. A Pesquisa na Pós-Graduação da Cásper Líbero*. Iglu Ed., São Paulo, 2009.

9. Organizadora e Coautora do livro *Interfaces da Comunicação, Cultura e Educação. Um panorama para (re)pensar a atualidade*. Iglu Ed., São Paulo, 2011.

10. Organizadora e Coautora do Volume 1 da *Coleção Comunicação em Cena*. Scortecci, São Paulo, 2012.

11. Organizadora e Coautora do Volume 2 da *Coleção Comunicação em Cena*. Scortecci, São Paulo, 2013.

12. Organizadora e Coautora do Volume 3 da Coleção *Comunicação em Cena*. Scortecci, São Paulo, 2013.

13. Coautora do Volume I, *Palavras Desavisadas de Tudo*, Antologia Scortecci de Poesias, Contos e Crônicas, 2013. Scortecci, São Paulo.

14. Organizadora e Coautora do Volume 4 da Coleção *Comunicação em Cena*. Scortecci, São Paulo, 2014.

15. Organizadora e Coautora do Volume 5 da Coleção *Comunicação em Cena*. Scortecci, São Paulo, 2014.

16. Co-organizadora e Coautora do Volume 1, da Coleção *SOFIA Belas Artes. Encontro de Saberes. Artes, Arquitetura, Saúde, Ciências Sociais e Humanas*. Ed. Sermais +, São Paulo, 2015.

17. Co-organizadora e Coautora do livro *Psicodrama. Apontamentos e Criação*. Filoczar, São Paulo, 2016.

18. Coautora da *Pluralis*, Antologia HQ - Histórias em Quadrinhos. Scortecci, São Paulo, 2018.

19. Idealizadora e coautora do livro *Uma missão quase impossível! Do muro que separa, nos EUA, para a muralha que une, na África*. Scortecci, São Paulo, 2021.

20. Coautora do Volume 3 da *Antologia Scortecci 40 anos*. Scortecci, São Paulo, 2022.

21. Coautora do livro *Cancelados*. Org. Equipe Carreira Literária. Ed. Oito e Meio, Rio de Janeiro, 2022.

Só comentei os primeiros livros tendo em vista a preocupação de não extrapolar o limite de caracteres estipulado pela organização do livro.

Então, hoje, no início de 2023, são 21 livros publicados, afora textos em revistas e várias entrevistas para jornais e sites. Penso que todos refletem a construção do olhar e da práxis educ comunicativa, olhar que se constitui num leque muito amplo de olhares, e práxis em que o

educador faz essa ligação entre o filosófico e o político em todo o seu protagonismo acadêmico, profissional e social.

Referências

ACEVEDO, Juan. *Como fazer Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Global Ed., 1980.

ALMEIDA, Wilson Castelo de. *O que é Psicodrama?* Coleção Primeiros Passos, nº 228. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*, 2ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Sobre Comunidade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

CIRNE, Moacy. *Uma introdução política aos Quadrinhos*. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1982.

FONSECA FILHO, José S. *Psicodrama da Loucura – Correlações entre Buber e Moreno*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Ágora, 1980.

FROMM, Erich. *A linguagem esquecida*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1983.

GILES, Thomas R. *Filosofia da Educação*. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U., 1983.

KUNSCH, Margarida M.K. (org.) *Comunicação e Educação – Caminhos Cruzados*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

LIBÂNIO, João B. *Formação da consciência crítica*. Coleção Temas Atuais 9/11. Petrópolis, RJ: Co-Edição Vozes/CRB, 1985.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. (org.) *Histórias em Quadrinhos – Leitura Crítica*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1987.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica da Publicidade*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1988.

SOARES, Ismar de O. e GOMES, P.G. *Da formação do senso crítico à educação para a comunicação*. São Paulo: Ed. Loyola/UCBC, 1988.

SOARES, Ismar de O. e DIDONÉ, Iraci M. (orgs.) *O jovem e a comunicação*. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Ed. Cultrix e Ed. da USP, 1976.

VIGNERON, Jacques e GOTTLIEB, Liana. *Diálogos sobre Educação...e se Platão voltasse?* São Paulo: Ed. Iglu, 1989.

Educom livre: em defesa de recursos tecnológicos com padrões abertos

Prof. Dr. Marciel A. Consani¹
Henrique Inhauser Caldas²
Bruno Daniel Bortoleto³

Introdução

Este artigo nasce de uma discussão que, apesar de “antiga” — uma vez que se arrasta há décadas —, ainda parece muito longe de apresentar respostas satisfatórias: a democratização dos recursos tecnológicos/midiáticos na Educação.

Neste sentido se alinham as trajetórias profissionais e acadêmicas dos autores, cujo foco de interesse comum recai sobre os processos abertos de produção midiática. Tais processos, que abarcam a informatização, digitalização e também a intensificação das práticas contemporâneas de

¹ Doutor em Ciência da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP, 2008), professor do curso de Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicação e Artes (CCA) da ECA/USP e do PROLAM/USP. E-mail mconsani@usp.br.

² Graduando do curso de Licenciatura em Educomunicação pela ECA USP. E-mail henrique.inhauser@usp.br.

³ Graduando do curso de Licenciatura em Educomunicação pela ECA USP. E-mail bbortoleto@usp.br.

sociabilidade em rede tornam urgente pautar a discussão sobre os recursos tecnológicos abertos na perspectiva da práxis educ comunicativa.

A potência desse debate se evidencia, retrospectivamente, nos relatos das práticas empregadas na formação de educ comunicadores na Licenciatura do CCA-ECA/USP. Já numa perspectiva projetiva, já podemos delinear perspectivas viáveis para o trabalho dos educ comunicadores as quais demandam a escolha de soluções efetivas e consolidadas nas práticas educ comunicativas em todos os contextos — formais, não formais e informais — onde têm lugar a educação popular.

Dada a especificidade da questão abordada, nos ocuparemos principalmente dos aspectos técnicos e tecnológicos, que são abordados pela Educomunicação sob a rubrica de “Mediações tecnológicas na educação”.

Nosso texto se divide em três seções principais, sendo a primeira um breve resgate histórico sobre o uso e a defesa dos recursos tecnológicos educacionais abertos e o conceito de “inclusão midiática”. Na sequência, apresentamos o relato de práticas realizadas no âmbito da disciplina “CCA 0303 — Práticas Laboratoriais em Multimídia”, obrigatória na mencionada Licenciatura. A terceira seção expõe as potencialidades dos repositórios digitais de arquivos, bibliotecas e museus, enquanto espaços relevantes para ampliar as formas de interação, intercâmbio e colaboração, em especial nos processos de ensino e aprendizagem, ancorados nos aportes teórico-práticos da Educomunicação. Ao final, teceremos algumas considerações a título de conclusão de nossas reflexões preliminares.

1. A liberdade não tem preço, mas tem custos

No âmbito deste artigo, empregaremos de forma um tanto indistinta denominações diversas que se aplicam aos recursos tecnológicos compartilhados. Este debate não é novo, mas se mostrou

particularmente relevante na virada do século XX para o XXI, período coincidente com o advento da *WWW* (*World Wide Web*), isto é, da interface visual que possibilitou o acesso dos usuários domésticos ao então quase desconhecido território do ciberespaço (CASTELLS, 2003).

1.1. Recursos Livres, Abertos e Democráticos: o que alcançamos e o que ainda buscamos?

Os padrões abertos aplicados aos códigos, protocolos e até mesmo a dispositivos de hardware se constituíram no substrato técnico livremente compartilhado que viabilizou a própria existência da Internet.

A Internet não teve origem no mundo dos negócios. Era uma tecnologia ousada demais, um projeto caro demais, e uma iniciativa arriscada demais para ser assumida por organizações voltadas para o lucro. Isso foi particularmente verdadeiro na década de 1960, numa época em que as grandes corporações eram bastante conservadoras em suas estratégias industriais e financeiras, e não se dispunham a arriscar capital e pessoal em tecnologias visionárias (Castelis, 2003, p.24-25).

A adoção de modelos comerciais envolvendo patentes e licenças de uso restrito se impôs como uma nova lógica, à medida em que a microinformática se tornava um ramo bilionário de atividade econômica, porém, os defensores de soluções livres, abertas e/ou gratuitas, não tardaram a reagir fortemente.

Por um lado, no que diz respeito às licenças de uso, os pressupostos do *Copyleft*⁴ passaram a ser defendidos como um marco legal para reafirmar a necessidade de democratização dos códigos, priorizando os

⁴ Princípio defendido pela GNU Foundation que pode ser entendido, com um toque de humor, como “o oposto do Direito de Cópia” (Copyright). Em livre tradução, também pode ser entendido como “deixe copiar”.

direitos públicos da sociedade (GNU.ORG, 2022). Por outro caminho, também houve quem ressaltasse os direitos individuais do consumidor (STALLMAN, 2002) como balizadores da propriedade intelectual, traduzindo uma lógica que não se contrapunha à do capitalismo liberal, mas que, ao contrário, a exacerbava. Nos dias de hoje, a distinção prática que nos interessa, ocorre entre os conceitos de “software livre”, “código aberto” e “recursos educacionais abertos”.

Sem aprofundar outros aspectos mais técnicos, podemos traduzir o termo *Free Software* por “software livre”, isto é, aquele que respeita a liberdade e o senso de comunidade dos usuários. Grosso modo, isso significa que estes interatores desfrutam das quatro liberdades básicas para (1) executar, (2) copiar e distribuir e (4) estudar, mudar e melhorar o software. Embora o termo “*free*” também signifique “grátis” no idioma inglês, convencionou-se a ideia de que este conceito é sobre uma questão de liberdade, não de preço.

Com relação ao termo *Open Source* (“código aberto”) que foi popularizado pela *Open Source Initiative* (OSI), ele difere de um software livre por não considerar as quatro liberdades mencionadas. Assim, qualquer licença de software livre é também uma licença de código aberto, embora o contrário não seja necessariamente verdadeiro (OSI, 2007).

Já os Recursos Educacionais Abertos (REA) são definidos como

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. [...] Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (UNESCO, 2011).

Os processos de comunicação, interação, colaboração e fortalecimento da democratização do acesso aberto evidenciam que "o progresso da educação, ciência e cultura é fundamentalmente o de compartilhar informação e de criar novos meios de aprendizagem e conhecimento" (Werthein, 2000).

Dessa forma, a livre circulação dos conhecimentos gerados e utilizados pela sociedade, surge como potente estímulo para a mediação de intervenções tecnológicas na educação, com ênfase aos processos de ensino-aprendizagem.

Tais aspectos oferecem estímulo para a constante aprendizagem e transformação, agindo como salvaguarda da diversidade e garantia da participação ativa dos indivíduos na construção da sociedade na qual eles se inserem.

1.2. Inclusão digital e midiática

No contexto brasileiro, no início dos anos 2000, ainda se pensava na perspectiva da Inclusão Digital enquanto diretriz de políticas públicas, embora se pudesse constatar um aparente conflito de interesses entre o direito privado e o interesse público. Esta concepção colocava como pré-condição garantir o acesso aos serviços digitais antes do letramento digital como uma sequência necessária para a obtenção de uma Cidadania Digital (Cassino & Silveira, 2003).

Naqueles tempos de consolidação ainda incipiente da internet em nosso meio, as políticas públicas pela inclusão digital no Brasil encontraram diversos obstáculos para atingir suas metas, tendo conseguido algum êxito apenas junto às escolas, ou melhor, só daquelas que reuniam condições adequadas (cabeamento, estrutura de redes, suporte técnico etc.) e contavam com professores melhor preparados (Mercadante, 2008). Em outras palavras, grandes centros urbanos e regiões mais desenvolvidas registraram avanços muito maiores que os

setores do campo e os estados menos favorecidos, aprofundando a “desigualdade digital”.

Independentemente do contexto adverso, a simples disponibilização dos meios de produzir e circular a informação, sem enxergar as tecnologias digitais como fator de inclusão social, não atende à demanda de incluir “na” e “pela” Mídia. Para tanto, um bom caminho é sistematizar estratégias de produção midiática e incluir no currículo a produção em texto, imagem, áudio e vídeo. Isso tornaria possível contextualizar as mídias digitais nos processos educacionais e propiciar sua apropriação crítica nos espaços de educação.

Neste sentido, entendemos a compreensão da inclusão digital e midiática de forma mais ampla e indissociável da garantia ao direito de seu acesso e utilização livres. Ela se coloca como uma oposição à “exclusão digital” e, alinhada a análises de outros aspectos de nível social, cultural e econômico, nos permite inferir que não será possível eliminar esta última apenas oferecendo acesso aos dispositivos tecnológicos sem garantir sua conexão à Internet, uma vez que as práticas sociais vivenciadas pela cultura digital estabelecem grande influência nos processos de sociabilidade.

Cabe incluir aqui, ainda, a noção de “letramento digital”, que se torna relevante para gestar uma versão ainda mais ampliada da concepção de inclusão, enfatizando seu aspecto midiático, com vistas ao uso efetivo das tecnologias digitais e das estratégias que privilegiem a leitura crítica da mídia e a vivência da mediação tecnológica nos espaços educativos. Esta abordagem é defendida pela UNESCO sob a denominação de “Alfabetização Midiática e Informacional” (Wilson, 2013).

Tais concepções propiciam um debate pertinente e profícuo no âmbito da Educomunicação, particularmente, na esfera da formação dos educadores, bem como nos espaços que colocam a questão da circulação livre de informação, a livre utilização de conteúdos e a

democratização do acesso a determinado acervo digital, tais como os repositórios digitais de arquivos, bibliotecas e museus.

2. EDUCOM é livre (ou deveria ser)

Abordaremos nesta seção a apropriação de ferramentas abertas para a produção midiática no contexto da Licenciatura em Educomunicação da ECA-USP, apontando os desafios de se promover a inclusão digital e midiática na formação de educadores e, também, buscando entender como a Educomunicação se posiciona pelo uso de ferramentas livres em contextos educativos diante do monopólio dos softwares protegidos por licença.

2.1. Ferramentas abertas para Produção Midiática pelo viés educ comunicativo

A multiplicação dos produtores midiáticos na comunicação, apesar de cada vez mais constante com a disseminação da internet, desafia o combate à exclusão digital e midiática, principalmente em contextos não-comerciais e educativos, por conta do acesso desigual a determinados recursos e a necessidade de ações que visem a mediação tecnológica crítica voltada ao letramento digital. Pensando nisso, coloca-se a questão: “como fomentar uma produção midiática que se oriente para a apropriação crítica e gestão democrática das tecnologias de comunicação”?

A proposta que defendemos é a de uma produção midiática orientada pelo viés da práxis educ comunicativa (CONSANI, 2011), a qual prioriza a mediação tecnológica em espaços educativos como escolas, ONGs, coletivos, aparelhos culturais, museus e outros. Alguns dos diferenciais dessa abordagem de produção midiática seriam (1) a superação da apropriação meramente instrumental e comercial das tecnologias de

comunicação, (2) a valorização do processo colaborativo e (3) a ênfase em uma visão crítica a respeito de uma suposta neutralidade inerente ao campo da Comunicação. Assim sendo, uma das alternativas apresentadas para que projetos desse viés se efetivem é a preferência por tecnologias não-proprietárias, aspecto que relataremos a partir de uma vivência desenvolvida em sala de aula⁵ (CALDAS, 2022).

2.2. Relato da experiência na Licenciatura em Educomunicação

Temos como exemplo dessa proposição a vivência de apresentar programas *Open Source* na disciplina Práticas Laboratoriais em Multimídia da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP⁶, que se dá pelas ferramentas *Scribus*⁷ e *GIMP*⁸ para editoração, e *Audacity*⁹ para a edição de áudio. A produção gráfica e de áudio têm conquistado expressivo espaço entre educadores, os quais vêm expandindo

⁵ A vivência em sala de aula, e as observações decorrentes dela que serão apresentadas neste texto, aconteceu a partir de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido via programa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) sem bolsa, da Universidade de São Paulo, entre setembro de 2021 e 2022, denominado “O uso de estratégias e técnicas do Design em projetos de Educomunicação: Contradições e contribuições para produção midiática”, realizado por Henrique I. Caldas e orientado por Marciel A. Consani.

⁶ Disciplina CCA0303-Práticas Laboratoriais em Multimídia, oferecida no primeiro semestre da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0303&codcur=27570&codhab=4>.

⁷ O Scribus é um software de editoração eletrônica gratuito e de código aberto disponível para a maioria dos sistemas operacionais de desktop. Ele é projetado para layout, composição e preparação de arquivos para equipamentos de configuração de imagem de qualidade profissional. Disponível em: <https://www.scribus.net/>.

⁸ O GIMP é um programa de código aberto voltado principalmente para criação e edição de imagens raster (pixel), e em menor escala também para desenho vetorial. Disponível em: <https://www.gimp.org/>.

⁹ O Audacity é um software livre de edição digital de áudio disponível principalmente nas plataformas: Windows, Linux e Mac e ainda em outros Sistemas Operacionais.

suas possibilidades de mediação coletiva por meio de diversos formatos de comunicação, tais como capas de disco (Figura 1), Fotonovelas (Figura 2), revistas (Figura 3), postagens para redes sociais, podcasts e outros, o que os desafia a lidar com as tendências de comunicação em uma perspectiva crítica.

A relevância da apresentação das opções *Open Source* na Licenciatura em Educomunicação é, sobretudo, a de questionar a preponderância da intenção comercial e da experiência individual sobre a democratização de recursos na produção midiática coletiva/colaborativa. Nesse caso, o foco recai em priorizar ferramentas que façam sentido em situações educativas e colaborativas, preparando futuros docentes para atuar em contextos nos quais as ferramentas restritas (e pagas) como a Suíte *Adobe*¹⁰, não chegam, assim como debater essa apropriação para construir um senso crítico em vivências de produção midiática.

Dentre os desafios do uso de softwares *Open Source*, podemos citar, como exemplos, sua baixa popularidade, uma vez que a maioria do público com repertório de produção midiática não foi apresentado a essas opções em sua formação anterior; a dificuldade de usuários que não nasceram em um contexto digital em lidar com as interfaces e conceitos dessas tecnologias e a dificuldade em superar uma “cultura de consumo” em prol de uma postura autônoma enquanto produtores, reduzindo as barreiras impostas pela desigualdade socioeconômica.

Como já mencionado, a partir de uma pesquisa em campo, junto à Licenciatura durante o primeiro semestre de 2022, realizamos entrevistas para conhecer a visão de alguns discentes sobre as propostas de produção midiática pautadas no viés educ comunicativo e o uso das

¹⁰ Adobe Inc. é uma multinacional norte-americana que desenvolve softwares licenciados de forma fechada e paga, os quais são voltados para produção midiática, como editores gráficos, de audiovisual, e web. Seus produtos são largamente priorizados no mercado de trabalho, e geralmente abordados em escolas técnicas e instituições de ensino superior que formam profissionais da comunicação. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/>.

ferramentas de criação. Transcrevemos a seguir, aportes que consideramos mais significativos:

Me chamou a atenção conhecer outras plataformas que não tinha acesso, porque na minha outra experiência de disciplina sobre Design eu só fui apresentada à softwares que eram pagos, então sempre precisei aprender essas ferramentas com a visão que depois vou ao mercado e vão exigí-las. (...) Não usava o Canva com tanta frequência, não tinha noção que algumas coisas eram tão simples de serem realizadas. [...] Se a pessoa tem um celular, e sei que nem todo mundo tem, instala o aplicativo, e consegue se comunicar com mais clareza em um contexto onde todos se comunicam digitalmente, acho que tem uma possibilidade de modificar o contexto que ela tá inserida (informação verbal). (Depoente 1, 2022)¹¹

Nesse depoimento, evidenciou-se como um profissional experiente em produção midiática habituado com softwares da *Adobe*, uma vez apresentado o debate sobre as ferramentas e suas licenças, demonstra interesse em conhecer outras opções. Porém, sua nítida preferência pelo *Canva*¹², — recurso gratuito, mas não livre — sinaliza uma lacuna nas opções *Open Source* apresentadas, uma vez que menciona a possibilidade de uso em telefones celulares, vantagem que ganha destaque quando se pensa na predominância de acesso desse dispositivo em relação a computadores por crianças e adolescentes de diferentes classes sociais¹³.

¹¹ Informação fornecida por Depoente 1 durante entrevista para o mencionado projeto de iniciação científica realizado pelo autor. São Paulo, 2022.

¹² Canva é uma plataforma online de design gráfico, disponível para uso gratuito com recursos básicos e por assinatura paga para uso dos recursos avançados, que permite a criação de materiais para mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/.

¹³ O relatório Tic Kids Online Brasil 2021 (CETIC-BR, 2022) sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil, aponta que, cerca de 91% das crianças e dos

Não ter o uso das ferramentas (em laboratório) foi o que complicou muito, das pessoas não saberem mexer ou quais dúvidas teriam, como nessa última atividade do áudio [...] eu senti em amigos meus, mais velhos, que falavam "onde coloca isso?", ou "como baixo som?", e eu acho que realmente faltou essa parte que é ter contato com as ferramentas pra saber quais dúvidas teriam com ela, até para ensinar. Se eu fosse uma professora de artes acho que não conseguiria ainda ensinar o Audacity para meus alunos. (...) Por exemplo a revista, uma pessoa ficou super sobrecarregada no design porque sabia mexer no Indesign. (Depoente 2, 2022)¹⁴

A habilidade para manuseio das plataformas se reflete na fala de um segundo depoente, que menciona diferentes percepções sobre o *Audacity* de acordo com a faixa etária, justificando esse aspecto como razão da dificuldade de alguns com a ferramenta. Portanto, apesar de valorizarem as opções livres, em alguns, casos ainda recorrem aos programas de seu repertório prévio, como o *Adobe Indesign*.

Eu dou aula, além de tecnologia, de maker, e a gente tinha um trabalho sobre espécies em extinção com o sétimo ano, e tinham que montar uma ficha explicando, qual animal é esse, porque está extinto... e depois fazer um cartaz sobre. [...] O mais importante desse trabalho era o que eles (alunos) fariam no Canva depois. [...] Eu usava 10% do Canva, e depois da disciplina percebi que o buraco é muito mais embaixo. (Depoente 3, 2022)¹⁵

O último depoimento aqui transcrito demonstra como, apesar da falta de formação prévia para a mediação tecnológica, a apropriação de

adolescentes de 9 a 17 anos viviam em domicílios com acesso à Internet. Porém, parte de seu uso ainda é restrito ao telefone celular (47%), principalmente nas classes D e E.

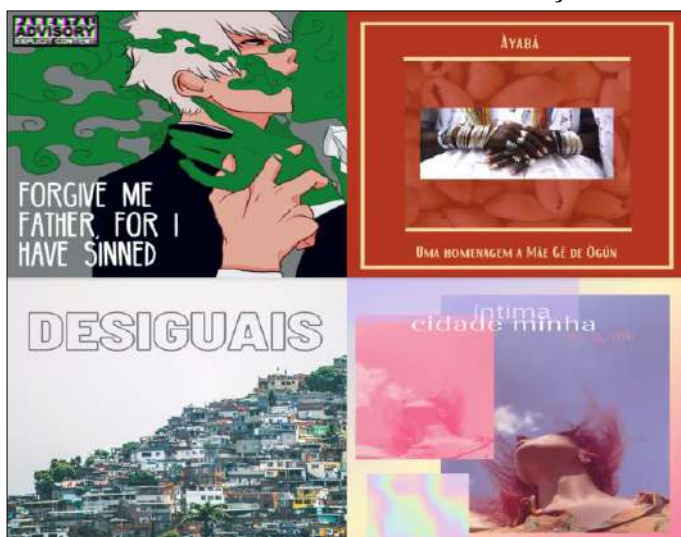
¹⁴ Informação do Depoente 2 dada por entrevista ao projeto de iniciação científica do autor. São Paulo, 2022.

¹⁵ Informação do Depoente 3 dada por entrevista ao projeto de iniciação científica do autor. São Paulo, 2022.

ferramentas de produção midiática já têm lugar no ambiente escolar, mesmo quando essas não são ideais para o uso em contextos pedagógicos, tais como o mencionado *Canva*.

Mesmo com as limitações impostas pelos dilemas anteriormente mencionados, foi possível fazer uma defesa do uso de softwares livres por meio de oficinas, apresentando aspectos técnicos e éticos envolvidos na comparação entre uso de softwares livres ou restritos. A diversidade de perfis e repertórios dos discentes no contexto da Licenciatura da Educomunicação, que conta com diferentes recortes etários, raciais, sociais, de gênero, e de domínio instrumental de ferramentas midiáticas, se refletiu, em nossa análise, no desenvolvimento de produtos midiáticos com temas, estéticas e formas de se comunicar plurais e engajadoras. A seguir, exemplificamos alguns produtos midiáticos resultantes das vivências em sala de aula:

Figura 1 — Capas de disco produzidas por discentes da Licenciatura em Educomunicação



Fonte: Acervo do autor (2022).

Por fim, outro aspecto que chamou atenção foram as diferentes soluções encontradas pelos estudantes para incluir mídias visuais em suas composições. Enquanto alguns produtos gráficos se beneficiaram da presença de fotógrafos e ilustradores profissionais nos grupos de trabalho, o que possibilitou autonomia criativa, outros grupos, sem esse recurso, recorreu a imagens que encontraram na internet, as quais, apesar de atenderem à necessidade, restringiram a expressão e valorização da autoria pela limitação das opções gratuitas.

Figura 3 — Revistas produzidas por discentes da Licenciatura em Educomunicação



Fonte: Acervo do autor (2022).

Diante disso, recomendamos o *Unsplash*¹⁶, banco colaborativo de imagens online que possui uma política de licença própria, e propõe a construção de uma comunidade em que criadores profissionais de mídias visuais diversas compartilhem-nas gratuitamente sem a necessidade de atribuição de licença.

3. Acesso livre é possível, mas não sem esforço

Abordaremos nesta seção a potencialidade oferecida pela gestão dos processos comunicativos mediante diretrizes de atribuição de licenças de uso abertas e estratégias de difusão digital. Estas, no âmbito dos repositórios digitais de arquivos, bibliotecas e museus, podem contribuir para efetivar a inclusão digital e midiática por meio da produção de mídia de acesso livre.

3.1. Gestão de processos para acesso aberto pelo viés educ comunicativo

A intensificação do uso das mais diversas tecnologias digitais no cumprimento da função social dos arquivos, bibliotecas e museus, sobretudo as ações de comunicação e difusão na Internet, torna necessário delinear diretrizes e estratégias para aproximação do público aos mais diversos produtos digitais. Considerando as diferentes aplicações, difusões e experimentações estéticas promovidas pelas mídias, a presença digital dessas instituições pode atingir seu potencial pleno à medida que seja promovida uma gestão dos processos comunicacionais, para dinamizar de forma inovadora os processos de difusão, articulando ações dialógicas, criativas e acessíveis para todos os tipos de públicos.

¹⁶ Disponível em: <https://unsplash.com/>.

A gestão dos processos de comunicação nos leva a repensar a estrutura de poder dentro das instituições no âmbito de qualquer relação comunicacional, seja interpessoal ou mediada, visando à implantação e manutenção de ecossistemas relacionais abertos e participativos. Ainda, admite a importância e a necessidade de ampliar "as mediações sociais no ato de comunicar" (Soares, 2009a), a fim de que as práticas de produção, gestão e distribuição midiática contribuam para a leitura e produção crítica de mídia, em especial nos processos de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias nos espaços de educação, ciência e cultura. O que caracteriza a perspectiva educ comunicativa dessa área de intervenção são os valores que sustentam as diretrizes e definem as estratégias relacionadas aos processos no ecossistema comunicativo das instituições.

O planejamento participativo é o principal parâmetro a ser adotado em todas as etapas do processo de gestão, e envolve o diagnóstico, elaboração, implementação e avaliação dos ecossistemas (SOARES, 2009a). Tal concepção está amparada nos aportes teórico-práticos que se materializam no planejamento, execução e realização de projetos, "criando e implementando ecossistemas comunicacionais caracterizados pelo livre fluxo da informação e pela gestão democrática de seus recursos." (Soares, 2009b).

Dessa forma, a importância da gestão democrática para a garantia do acesso livre decorre da elaboração de diretrizes e estratégias institucionais que privilegiem ações dialógicas, criativas e plurais, uma vez que tais parâmetros vão balizar as ações de ensino, pesquisa e extensão das instituições. Tais políticas devem se compatibilizar com as possibilidades trazidas pelo uso das tecnologias digitais que expandem, convergem e transformam, oportunizando aos públicos novas experiências interativas e colaborativas promovendo a participação e a cooperação.

3.2. Acesso aberto para difusão de acervos em repositórios digitais

Os repositórios digitais são espaços virtuais criados para gerenciar objetos digitais que, por meio do acesso e manejo do acervo disponibilizado, propiciam a geração de conhecimentos, demonstrando, assim, sua relevância para as questões referidas no direito de acesso à informação e, sobretudo, do compartilhamento da autoridade e domínio das instituições sobre os acervos e a construção de novas formas interpretativas e narrativas por parte dos usuários (Martins, 2020).

O acesso livre aos acervos digitais na Internet, por meio de repositórios digitais, advém da definição de diretrizes e escolha de estratégias de difusão digital que envolvem a atribuição de licenças abertas e uma infraestrutura adequada para oferecer recursos de integração e intercâmbio. Tais aspectos incluem também as implicações da designação de licenças de uso que definem a permissão ou restrição dos direitos de (re)uso e acesso, regras e condições autorizadas de exploração, recombinação e difusão¹⁷.

Conforme salienta Monteiro (2017), a indicação de licenças de uso em um repositório digital fornece segurança e apoio para as instituições, orienta os públicos para a reutilização adequada do acervo digital e evita as preocupações relacionadas aos usos indevidos e problemas jurídicos.

A perspectiva educ comunicativa de gestão dos processos articula com a potencialidade oferecida pelos repositórios para a difusão dos acervos em mídia digital. Também, evidencia a importância do planejamento, gestão e implantação de uma cultura digital permanente, acompanhada por diretrizes e estratégias que ofereçam suporte apropriado aos públicos no acesso, uso, com ênfase na articulação com as ações educativas das

¹⁷ Por exemplo, as licenças Creative Commons oferecem uma forma simples e padronizada de atribuir autorização de uso e direitos conexos. Disponível em: <https://creativecommons.org/>.

instituições. Possibilitam ainda, a consolidação de um ecossistema relacional democrático, certificando que, com a atribuição de licenças de uso abertas, os acervos digitais possam ser reusados, recombinaados e redistribuídos. Assim, é possível potencializar as oportunidades associadas à livre utilização de conteúdo, a democratização do acesso e a produção de mídia que permitem aos públicos novas experiências e ampliam as formas de interação e colaboração por reuso, remixagem, hiperlinkagem e difusão.

Nesse sentido, o sistema Wiki¹⁸ se constitui numa ferramenta auxiliar que incentiva os usuários a contribuírem para a sofisticação dos serviços atrelados aos repositórios. Ao oferecer recursos para a produção de conhecimento num processo de autoria e co-criação, o qual ocorre na dialógica de redes e conexões decorrentes da hipertextualidade, ele rompe com a hierarquia comunicacional, viabilizando novas interpretações e narrativas. A mesma tecnologia que os publiciza permite que os acervos possam ser interpretados, manuseados e recombinaados, propiciando a emergência de diversos desdobramentos nessas conexões, garantindo a sua interatividade e visibilidade. Por fim, também ocorre a apropriação das informações deles obtidas, a recombinação dos conteúdos e, em última análise, a construção coletiva de conhecimento derivados, remetendo às práticas contemporâneas de sociabilidade “em” e “pelas” redes digitais.

Considerações finais

Assumindo que os pressupostos e reflexões aqui expressos se constituem ainda em um delineamento parcial sobre a pertinência — e urgência — da defesa de padrões tecnológicos abertos na

¹⁸ Wiki é um recurso em linguagem web que permite a adição e edição de conteúdo pelos usuários, criando um ambiente colaborativo para a produção progressiva de conhecimento.

Educomunicação, resumimos, nesta seção final, alguns pontos que podem orientar futuros desenvolvimentos.

Sobre o uso e defesa das ferramentas *Open Source* voltadas para a inclusão midiática, se faz necessário assumir que a produção midiática tem mobilizado pessoas em contextos diversos, como as escolas, organizações do terceiro setor, bibliotecas, museus e outros. Se, por um lado, a democratização da comunicação mediada por tecnologias possibilita o desenvolvimento de estratégias mais plurais, e, portanto, democráticas, pois parte de públicos com recortes sociais, raciais, etários e de gênero distintos; por outro, requer soluções específicas para cada contexto nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Além disso, os espaços educativos, nos quais os futuros docentes vão atuar, podem apresentar, como demandas estruturais, a necessidade de laboratórios equipados para que as vivências educativas incluam tanto processos reflexivos quanto práticos, a fim de efetivar a práxis educacional. Nesse sentido, a dificuldade de acesso a dispositivos midiáticos variados, somada à cultura de uso de *softwares* restritos por licenças, representam obstáculos para a democratização e o direito à comunicação.

Portanto, a apresentação de ferramentas livres na formação de professores abriu um importante debate sobre a apropriação crítica de tecnologias, o que reiterou (1) a importância de abordar tais recursos de forma ampla, não se restringindo à instrumentalização, mas requerendo abordagens crítica e educação para as mídias e também (2) a necessidade de fortalecimento de processos que envolvam a escuta e entendimento da realidade dos possíveis usuários das ferramentas *Open Source*.

A gestão democrática dos processos, a maior abertura dos repositórios e das licenças a eles atribuídas, articuladas à participação e contribuição dos usuários, apontam para um incentivo às práticas de produção, gestão e distribuição midiática na perspectiva educacional. Estes aspectos podem promover a superação do caráter de instrumentalização das

tecnologias digitais, visto que, no âmbito dos repositórios digitais, apenas o alargamento da disseminação virtual pela Internet não é suficiente para ampliar a difusão dos acervos.

Elaborar programas e projetos para difusão digital por meio do planejamento participativo, promove a emergência de práticas que podem efetivar o (re)uso dos acervos digitais e consolidar a aproximação das instituições junto aos seus públicos. A participação dos usuários no ecossistema comunicacional é peça chave para dar conta da dimensão das informações e conteúdos disponibilizados nos repositórios digitais, com vistas a autoria e cocriação de conhecimentos deles derivados, ampliando as formas de produção de mídia educativa, com ênfase na aprendizagem como processo coletivo.

O surgimento de investigações relacionadas às implicações dos recursos tecnológicos com padrões abertos para inclusão digital, gestão e produção de mídia tem por contribuição ampliar o arcabouço teórico e prático sobre os novos modos de relacionamento social na Internet, no âmbito da práxis educacional.

A defesa dessa abordagem inovadora visa delinear as perspectivas que podem contribuir para a tomada de decisão das instituições que adotam padrões abertos e, no que se refere a gestão comunicativa, efetivar um planejamento participativo capaz de implantar diretrizes, estratégias e práticas consolidadas para a mediação tecnológica nesses espaços, integrando, no mesmo esforço, caminhos para consolidar sua presença digital com vistas às práticas contemporâneas de sociabilidade em meio digital.

Referências

ADOBE INC. *Adobe*. Disponível em: <<https://www.adobe.com/br/>>. Acesso em 20 dez. 2022.

CALDAS, H. I. *Projeto de iniciação científica: O uso de estratégias e técnicas do design em projetos de Educomunicação: contradições e contribuições para a produção midiática*. Relatório final não publicado apresentado à PRCEU-USP em setembro/22, São Paulo, 2022.

CASSINO, J.; SILVEIRA, S. A. da. *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

CONSANI, M. A. *Produção midiática em Educomunicação: Uma vertente a ser construída*. In: La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje. Sevilla, Egregius Editores, 2011.

GNU.ORG. *O Que é Copyleft?* Texto online. Disponível em <<https://www.gnu.org/licenses/copyleft.html>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, L. C.; MARTINS, D. L. *O desafio da formação de educadores museais e a cultura digital: perspectivas profissionais no século XXI*. Educação museal: conceitos, história e políticas. In CASTRO, F., SOARES, O. & COSTA, A. (orgs.). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020. Disponível em: <<https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mhn&pagfis=75934>>. Acesso em: 18 set. 2022.

MERCADANTE, A. *Inclusão Digital: Um Projeto para o Brasil*. Publicação Institucional do Senado do Brasil. Brasília, 2008 [sem ISBN].

MONTEIRO, E. C. de S. de A. *Direitos autorais nos repositórios de dados científicos: análise sobre os planos de gerenciamento dos dados*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/149748>>. Acesso em: 18 set. 2022.

CETIC-BR. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2021*, São Paulo. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2021/>>. Acesso em 20 dez. 2022.

OPEN SOURCE INITIATIVE (OSI). *The Open Source Definition*. Texto online. Disponível em <<https://opensource.org/osd>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOARES, I. O. *Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa*. In: COSTA, C. (org). *Gestão da Comunicação, Projetos de Intervenção*. São Paulo: Paulinas, 2009a.

(______). *Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação*. In: COSTA, C. (org). *Gestão da Comunicação, Projetos de Intervenção*. São Paulo: Paulinas, 2009b.

(______). *Educomunicação: um campo de mediações*. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. 2a ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

STALLMAN, R. (28 de outubro de 2002). *My Lisp Experiences and the Development of GNU Emacs*. GNU. Acesso em: 27 dez. 2019.

UNESCO. *Guidelines for open educational resources (OER) in higher education*. Unesco Paris, 2011. Livro digital online disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605>>. Acesso em 20 dez. 2022.

WERTHEIN, J. *A sociedade da informação e seus desafios*. In: *Ciência da Informação*, 2000, vol.29, no.2, p. 71-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2022.

WILSON, Carolyn et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Projeto Padarrú: Extensão Universitária da Terapia ocupacional com a Educomunicação por uma Educação Libertadora

Mauricio Virgulino Silva¹

Joana Rostirolla Batista de Souza²

Magno Nunes Farias³

Maria Alice Vieira Pacheco⁴

¹ Professor do Departamento de Educação da Unesp, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto, no ano letivo de 2022. Doutor (2021) e Mestre (2016) em Artes pelo PPGAV/ECA/USP, pela linha de pesquisa *Fundamentos do Ensino e da Aprendizagem da Arte*. É especialista em Mídias na Educação pelo MEC (2013). Licenciado em Educomunicação pela ECA/USP (2016) e radialista graduado pela Universidade São Judas Tadeu (2002). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. Mora em Ribeirão Preto-SP. E-mail: mauriciovirgulino@gmail.com

² Doutora em Terapia ocupacional pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, atualmente é docente da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Terapia ocupacional, em João Pessoa/PB e coordena o "Projeto Padarrú/UFPB – Terapia ocupacional por uma Educação Libertadora". Integra o Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia ocupacional”, especificamente a Linha “Escola, Terapia ocupacional e Inclusão Radical” (CNPq). E-mail: joana@ccs.ufpb.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB). Lidera o Grupo de Pesquisa “Terapia ocupacional Social e Juventudes/ UnB” e integra o Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia ocupacional/UFSCar”. Coordena os projetos de extensão “Padarrú/UnB – Terapia ocupacional por uma Educação Libertadora” e o “Núcleo Metuia Cerrado/UnB”. E-mail: magno.farias@unb.br

⁴ Especialista em Saúde Coletiva pela Escola de Saúde Pública de Pernambuco (ESPPE). Professora Substituta na Universidade Federal da Paraíba- UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. Email: mariaalice.to@outlook.com

Rafael Garcia Barreiro⁵

Sarah Raquel Almeida Lins⁶

Maria Clara Cavalcanti Cabral⁷

Ana Beatriz Ferreira Barros⁸

Introdução

Iniciado em março de 2022, o projeto de extensão *Padarrú - Terapia ocupacional por uma Educação Libertadora* tem em sua proposta a ampliação da compreensão de estudantes e demais interessados sobre a inter-relação das áreas da terapia ocupacional e da educação.

O projeto é desenvolvido a partir da colaboração entre acadêmicos da área da Terapia Ocupacional vinculados à Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e da Educomunicação, vinculados à Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom), reunindo atualmente professores e estudantes do curso de Terapia Ocupacional da UFPB.

O Projeto Padarrú segue os princípios que fundamentam a noção sobre o que Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação

⁵ Doutor pelo Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (2019), com período sanduiche (2017) no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professor Adjunto I da Universidade de Brasília (UnB) e está na presidência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional - Reneto. E-mail: rafaelbarreiro@unb.br

⁶ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente adjunta do curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Ceilândia - Universidade de Brasília (FCE/UnB), Ceilândia, Distrito Federal, Brasil. E-mail: sarah.lins@unb.br.

⁷ Estudante de Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante do "Padarrú - terapia ocupacional por uma educação libertadora". E-mail: mccc@academico.ufpb.br

⁸ Estudante de Terapia Ocupacional pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do "Padarrú - terapia ocupacional por uma educação libertadora". E-mail: barros.ferreira@aluno.unb.br

compreende quanto a Extensão Universitária, bem como as diretrizes apresentadas pela Política Nacional de Extensão Universitária; também parte da ideia de que a relação da terapia ocupacional com a educação se dá pelo caminho de uma práxis educativa libertadora; e por fim o projeto se vale dos conhecimentos e ações da Educomunicação como eixo orientador para promover o desenvolvimento de um melhor ecossistema comunicativo por meio de processos dialógicos e construções colaborativas, fazendo uso de processos relativos à área de intervenção da Mediação Tecnológica na Educação, incluindo produções midiáticas sobre o tema do projeto.

Neste sentido, este texto apresenta inicialmente os conceitos que embasam o Projeto Padarrú, a Extensão Universitária, a Educação Libertadora, a Educomunicação, e a relação da terapia ocupacional com a Educação, para trazer os objetivos, ações e produções e resultados do projeto.

1. A Extensão Universitária

Consideramos como extensão universitária processos organizados, vinculados ao currículo de cursos de graduação e pós-graduação, e projetos de docentes, pensados para que sejam estabelecidas inter-relações entre as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades etc.) e a sociedade. Estes processos buscam estabelecer uma colaboração dialógica entre conhecimentos produzidos em pesquisas, estudos e práticas da comunidade universitária e os conhecimentos da sociedade, ditos não-acadêmicos, mas que tem tanta relevância quanto os conhecimentos acadêmicos.

Neste sentido, a Resolução no. 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação (MEC/CNE/CES), define como em seu artigo 3º.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Brasil, 2018).

Os processos estabelecidos para promover a interação entre instituições de ensino superior e a sociedade, como ações de extensão,), são classificados em cinco categorias: projetos, programas, eventos, cursos e prestação de serviços (UFPB, 2011), previstos na Política Nacional de Extensão Universitária e indicados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Vale ressaltar que o Fórum é “entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” (UFMG, 2022, s/p).

As ações de extensão universitária devem estar diretamente ligadas ao Ensino e Pesquisa, compondo o tripé que orienta o Ensino Superior no Brasil, compreendendo “que tanto a pesquisa como a extensão promovem uma construção social de conhecimento, e tanto ensino como a extensão são formas de aprendizagem” (UFPB, 2012, p. 4), e, em todas as suas modalidades, as ações de extensão devem: ser baseadas no diálogo e na troca de saberes entre universidade e sociedade; ter caráter interdisciplinar e interprofissional; estar associadas ao ensino e à pesquisa; gerar impacto na formação dos estudantes; e gerar impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

Para que sejam coerentes com as bases que definem ações extensionistas, as abordagens metodológicas utilizadas devem ser colaborativas, críticas e participativas, garantindo que o diálogo seja o eixo de construção de relações entre as pessoas que fazem parte da ação,

e que os caminhos e saberes construídos possam contemplar os envolvidos.

Para tanto, mesmo que seja uma proposta que parte da universidade, e em geral com docentes como proponentes, ela deve considerar os conhecimentos prévios, práticas e saberes dos sujeitos participantes da ação. Neste sentido, saber do grupo participante quem são, o que fazem, o que sabem, o que desejam e quais são seus desafios, é uma prática que busca desenvolver conhecimentos reais.

Assim, uma ação de extensão deve relacionar a teoria e prática, atuando com a comunidade interna e externa à universidade, como um trabalho que se relaciona diretamente com a sociedade, em uma construção, aprofundamento e busca de soluções, que envolvem e valorizam todos os participantes.

2. A Educação libertadora

Partindo da ideia de que a área da educação é um campo de longos debates sobre definições, teorias, metodologias e abordagens, é importante definir qual visão deste campo referencia o Projeto Padarrú, considerando que estamos trabalhando a relação da terapia ocupacional com a educação.

Compreende-se aqui que a educação, dentro da sociedade contraditória que vivemos, um caminho de mudança social, considerando que o desenvolvimento do olhar crítico, em processos educativos de qualidade, pode formar comunidades de pessoas oprimidas que, compreendendo sua situação, atuarão coletivamente para uma transformação social, garantindo direitos. Essa perspectiva crítica busca a mediação de um projeto social, sem reproduzir a sociedade opressora (Saviani, 1986).

Neste sentido, Paulo Freire (1986) apresenta suas propostas para a educação que desejam trabalhar a prática social das classes populares, com a valorização o diálogo entre alunos, professores e comunidades, na busca de solução de situações-problema vinculados à reflexão sobre os contextos político-sociais.

A partir da ideia de ler para compreender o mundo, e escrever para transformar o mundo, Paulo Freire (1989), em *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, atrela a luta contra o analfabetismo à luta contra a não compreensão sobre a realidade. Para ele, a educação só faz sentido se estiver diretamente conectada com o contexto e o cotidiano das pessoas, que ao se perceberem sujeitos de direitos, também, de forma coletiva, lutarão por condições melhores de vida.

Para Freire (1986) todo trabalho pedagógico deve ser um ato libertador, no sentido de que as pessoas entendem e transformem, como agentes de sua própria libertação, deixam situações de opressão e alienação para ser sujeitos da sociedade que querem criar. Como busca permanente, a educação deve promover em seus processos a conscientização e a criação de consciência da realidade pelos educandos. Para isso deve ser problematizadora, no sentido de questionar o *status quo*, vinculada ao contexto e buscando que os conteúdos não sejam apenas despejados nos educandos.

O papel da pessoa educadora, que é fundamental neste processo, deve ser o de mediar os aprendizados, promovendo a curiosidade epistemológica, dos educandos e educandas e dela mesma, considerando que o aprendizado, de todas as pessoas envolvidas no processo educativo libertador, é constante. Educadores e educandos, em relação dialógica compreendem que aprendem e ensinam uns aos outros, já que as experiências, visões e formas de agir no mundo são plurais.

Ainda, a Educação Libertadora (Freire, 1986) só é possível a partir da relação imbricada entre teoria e prática, ação e reflexão, considerando

como prática a busca concreta por intervenções sociais que provoquem mudanças e conquistas de direitos. Logo, a Educação Libertadora promove processos de consciência e autonomia dos educandos, para que construam seu aprendizado e seu mundo de forma ativa, e coletiva.

2. A Educomunicação

A educomunicação é uma das perspectivas que abordam as relações das áreas da educação e comunicação, ao lado de conceitos ou paradigmas como *media literacy*, *media education* e alfabetização midiática e informacional (AMI), entre outros. Cada abordagem que relaciona a educação e a comunicação está vinculada a contextos e perspectivas educativas que buscam construir uma sociedade almejada e suas referências teóricas e práticas.

O principal eixo que diferencia a educomunicação dos outros conceitos citados é que *media education*, *media literacy* e alfabetização midiática e informacional colocam no centro dos seus processos o fenômeno midiático (Soares, 2013), ou seja, os meios de comunicação, seus recursos, linguagens, tecnologias, em uma perspectiva de reflexão crítica e produção de conteúdos, para buscar transformações sociais. A educomunicação, influenciada diretamente pelas experiências e reflexões da organização popular latino-americana, em seus movimentos, modos de fazer educação e comunicação, e sua luta pela garantia de direitos, tem como ponto central a comunicação, a inter-relação entre pessoas, pessoas e suas comunidades, trabalhando também aspectos de reflexão sobre os meios de comunicação e produção midiática, mas trazendo como elemento principal a expressão e o diálogo como motor essencial de uma mudança social (Silva, 2016), elaborando estratégias e agindo em busca de garantia de direitos para todas as pessoas.

Como forma de mapear e elaborar processos, pesquisadores e profissionais de núcleos de pesquisa como o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE-USP), apresentaram alguns caminhos, que são chamados de áreas de intervenção. As áreas de intervenção da educomunicação abordam a Gestão de Processos Comunicativos em espaços educativos, Comunicação para a Educação, Expressão Comunicativa por meio da Arte, Reflexão epistemológica sobre o campo, Produção de conteúdos midiáticos-educativos e Mediação tecnológica na Educação. Vale apontar que em muitos projetos educacionais, mais que uma área de intervenção pode ser ativada, visto que a prática perpassa por uma diversidade de procedimentos. Também vale apontar que, por conta de ser um campo aberto à construção, por ser sistematizado e dialógico, novas áreas de intervenção podem surgir, ou mesmo podem ser modificadas as que já estão definidas pela literatura sobre educomunicação (Silva; Viana, 2019).

O ponto central de todas as áreas de intervenção é desenvolver os Ecossistemas Comunicativos, ou seja, o conjunto de relações entre os seres que se convivem, com seus diferentes papéis e formas de interferir na sua comunidade, na busca por melhorar essa comunicação. Para isso, procura estabelecer que essas relações de comunicação sejam dialógicas, participativas, colaborativas e criativas, respeitando a diversidade de saberes e experiências de cada ser do ecossistema.

Nesta perspectiva a base educacional do Projeto Padarrú se identifica com a construção e melhoria de ecossistemas comunicativos de estudantes e docentes de terapia ocupacional, e destes com profissionais da área da terapia ocupacional, para compreender melhor a relação desta área com a educação, as práticas de profissionais, e poder compartilhar com outros estudantes, pesquisadores e profissionais da terapia ocupacional essas reflexões. Para isso opta-se por encaminhar as ações do Padarrú a partir da área de intervenção Mediação Tecnológica na Educação, que busca “a contribuição da Educomunicação para o

empoderamento e o uso ético dos recursos tecnológicos a serviço da educação e do bem-estar social”. (ABPEducom, 2022, s/p).

O motivo de se pensar a área de intervenção da Mediação Tecnológica na Educação é de, partindo da proposta do Projeto Padarrú, existem camadas de relações que precisam ser mediadas pelas tecnologias digitais, como será apresentado adiante.

3. A Terapia Ocupacional na Educação

A relação da terapia ocupacional com a educação vem se tornando um campo de pesquisa que se configura como uma subárea da terapia ocupacional, isto porque remete à especificidades de práticas e reflexões da área, e que devem ser estudadas para o estabelecimento de referenciais, para também uma maior dedicação de horas de formação de novos profissionais da terapia ocupacional nesta inter-relação e para que a própria área da educação e os processos educativos interdisciplinares reconheçam e valorizem a contribuição que a terapia ocupacional pode oferecer.

Compreendendo que as atividades desempenhadas por este profissional no campo da educação podem ser complexas, Souza (2021) aponta que, para que novos olhares sejam desenvolvidos, os terapeutas ocupacionais, formados e em formação, devem ser estimulados a refletir sobre a função social da escola, tanto nos setores público e privado, a partir de uma proposta, politicamente referenciada. Esses sujeitos devem estar atentos para não reduzir, por exemplo, “a discussão acerca da educação inclusiva a seus aspectos técnico” (Souza, 2021, p. 76), e que também busquem ampliar, como o cenário de produção de conhecimento na subárea tem apontado, o “foco de atenção da terapia ocupacional nas escolas, para além do público tradicionalmente alcançado pela Educação Especial” (Pereira, 2018 apud Souza, 2021, p.76).

O texto de Souza (2021), que tem como objetivo apresentar um mapeamento da subárea da terapia ocupacional na educação no Brasil, observando as práticas e reflexões de profissionais, propõe que seja colocada em pauta a importância de que pensar as

ações de terapeutas ocupacionais direcionadas para uma educação formal básica de qualidade, pública, diversa, radicalmente inclusiva, portanto, democrática, que proporcione o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, dotando a todos das ferramentas necessárias para o bem viver. Isso pressupõe a superação de uma inserção profissional que se pauta apenas pelo preenchimento de lacunas no plano imediato [...] A reflexão que se coloca vai em direção a identificarmos os reais problemas, para oferecermos respostas que contribuam verdadeiramente para a transformação desejada. As demandas dos grupos sociais que se formam a partir das necessidades específicas provenientes de uma diversidade neurológica, funcional, genética ou corporal, podem vir a somar nas lutas em andamento que interessam a todos os grupos que hoje não acessam a escola e/ou não se beneficiam dela em todo potencial que ela pode oferecer (Ibidem, p.195).

Outro motivo que impõe a importância de que sejam feitas reflexões sobre a terapia ocupacional e a educação é a percepção de que os profissionais que já atuam nesta inter-relação, frequentemente apresentam uma sensação de solidão, e de pouco subsídio para atuarem profissionalmente fora do âmbito da reabilitação, por apontarem que não há diálogo e trocas suficientes sobre o campo (Oliveira, 2020; Souza, 2021).

A desarticulação sentida por terapeutas ocupacionais que compõem equipes profissionais na inserção direta em escolas/no setor da educação no Brasil também desvelam o distanciamento entre o campo da prática e o campo acadêmico, mas que guardam ricas possibilidades encontros e

cooperação, isto porque, no campo profissional, terapeutas ocupacionais elaboram proposições de práticas diversas e teóricas que contribuem para o desenvolvimento teórico e metodológico fora da saúde e da clínica (Borba et al., 2020; Souza, 2021), e que essas experiências podem apoiar, com uma melhor relação dos campos citados, o desenvolvimento acadêmico que delineia a subárea da terapia ocupacional na educação.

Desse modo, no Projeto Padarrú, tem-se como objetivo a construção de espaços para dialogar com a comunidade sobre as contribuições profissionais dentro do campo de saber e de prática da educação, elaborando também aprofundamentos acadêmicos, tendo como horizonte o enfrentamento das amplas dificuldades vividas hoje na sociedade, orientando-se pelo conceito de uma inclusão radical (Lopes; Borba, 2022).

4. A Proposta do Padarrú

O projeto vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva de adensar o diálogo entre as diferentes possibilidades da terapia ocupacional no campo da educação. Até aqui já foram realizados momentos de reflexão e estudo sobre a temática, em que os discentes pudessem refletir sobre o campo da educação e da terapia ocupacional, bem como as possibilidades da educomunicação na criação de redes dialógicas. Além disso, foi constituída a rede social do projeto, via *Instagram*, onde tem sido divulgado informações e debates sobre as temáticas. E já foi iniciado o projeto de experimentação da construção de *podcast*, como ferramenta de comunicação para o grupo articular com a comunidade externa os temas que envolvem o campo da educação na terapia ocupacional, trazendo convidados para discutir temas como a história dessa inserção profissional, experiências do âmbito da prática, entre outros.

Vale apontar que o uso de redes sociais e recursos midiáticos, a partir da área de intervenção da educomunicação voltada para a Mediação

Tecnológica na Educação, é feito no intuito de comunicar e educar, de modo a apresentar de forma organizada o que tem sido demonstrado pelo campo profissional, sistematizar os principais conceitos que o orienta, apresentar as produções teóricas e as proposições de prática que as universidades têm desenvolvido, chegando a uma coletivização dos interessados no desenvolvimento da terapia ocupacional na educação - contemplando o máximo possível todos os níveis, etapas e modalidades da educação formal, como também as experiências relativas à educação não-formal.

Com o objetivo de relatar as experiências desenvolvidas, o projeto envolve três etapas: realização de grupos de estudos; produção de conteúdos digitais em rede social sobre os temas; e, por fim, essa rede se constituirá como a etapa inicial para a consolidação de diálogos com a comunidade externa à universidade.

A primeira etapa promove os estudos coletivos, feitos pelo grupo que compõe o projeto, voltados para a leitura e organização do conhecimento produzido em terapia ocupacional e educação, pelos estudantes de terapia ocupacional das universidades participantes do projeto. A primeira etapa precede as demais, mas não se encerra, pois o fluxo de estudos deve ser constante para construção de saberes e produção de conteúdos.

Compreendendo que a produção midiática, bem como a mediação das tecnologias nos processos educativos, atua tanto para o aprendizado do grupo quanto de pessoas externas ao grupo, a segunda etapa desenhada no Projeto Padarrú, é composta por oficinas específicas, e pela produção de conteúdos digitais, e a criação e administração de rede social sobre terapia ocupacional na educação. A ideia é que o perfil criado na rede social se constitua como a etapa inicial para consolidação de diálogos com a comunidade externa à universidade (terapeutas ocupacionais, discentes de outras instituições e demais profissionais interessados nas temáticas).

A terceira etapa é a ampliação do público, levando as reflexões e produções feitas pela equipe do Projeto Padarrú ao envolvimento das profissionais que compõem esse campo profissional e, da comunidade em geral que se interessar pelo tema, principalmente pessoas que atuam em diferentes espaços e papéis da educação e que não sejam terapeutas ocupacionais, na direção de popularizarmos essa ação profissional e passarmos a compor também os espaços coletivos que se destinam a ampliação da inserção de terapeutas ocupacionais nos serviços desse setor, sendo uma inserção melhor subsidiada nos termos apresentados anteriormente.

Conforme apresentado nos parágrafos anteriores, o projeto se organiza em etapas que são sequenciais mas que não se findam, porque se dão em ciclos, para prever a formação de grupo (composto por estudantes, professores e educadores).

Assim sendo, nomeamos as etapas como: ESTUDAR – COMUNICAR - REVERBERAR.

1- ESTUDAR (Semear o Projeto de Extensão *Padarrú*):

- 1º público: estudantes de terapia ocupacional
- A proposta é criar a perspectiva dialógica, para formação do ecossistema educacional do grupo;
- Realizar estudos, produção de textos, aprofundamento no tema “Terapia ocupacional e Educação Libertadora”
- Experimentação no foco próximo (estudantes)
- Elaboração e tomada de decisão coletiva de como elaborar produções para COMUNICAR e REVERBERAR o tema estudado e as experiências.

2 - COMUNICAR

- 2º público: rede ampla – convidados externos
- Encontros com o grupo ampliado
- Produção coletiva e colaborativa de “drops” para suscitar interesses
- Criação, produção, compartilhamento de reflexões, entrevistas, experiências em grupos em redes sociais (Whatsapp, telegram)

3 - REVERBERAR

- 3º público: espaços da sociedade
- Ampliar a divulgação das produções com foco de trabalhar com o público indireto relativo à relação terapia ocupacional e educação
- Reverberar o trabalho para superar o estigma sobre qual é o papel da terapia ocupacional na educação

Atualmente, estamos fortalecendo as produções do grupo a fim de compartilhar e difundir os conhecimentos articulados sobre as temáticas. Assim, estamos trabalhando na fase de elaboração de episódios de *podcast* ligados a páginas nas redes sociais, voltados a proporcionar fundamentação e o acolhimento necessário aos profissionais da área, estudantes e demais atores da comunidade externa.

5. Metodologia de trabalho e atividades desenvolvidas

Considerando as etapas acima descritas e o fato de uma não se encerrar com a(s) anterior(es), compartilharemos aqui os caminhos já traçados nos encontros desse primeiro ciclo de trabalho do Padarrú, formalmente iniciado em março de 2022.

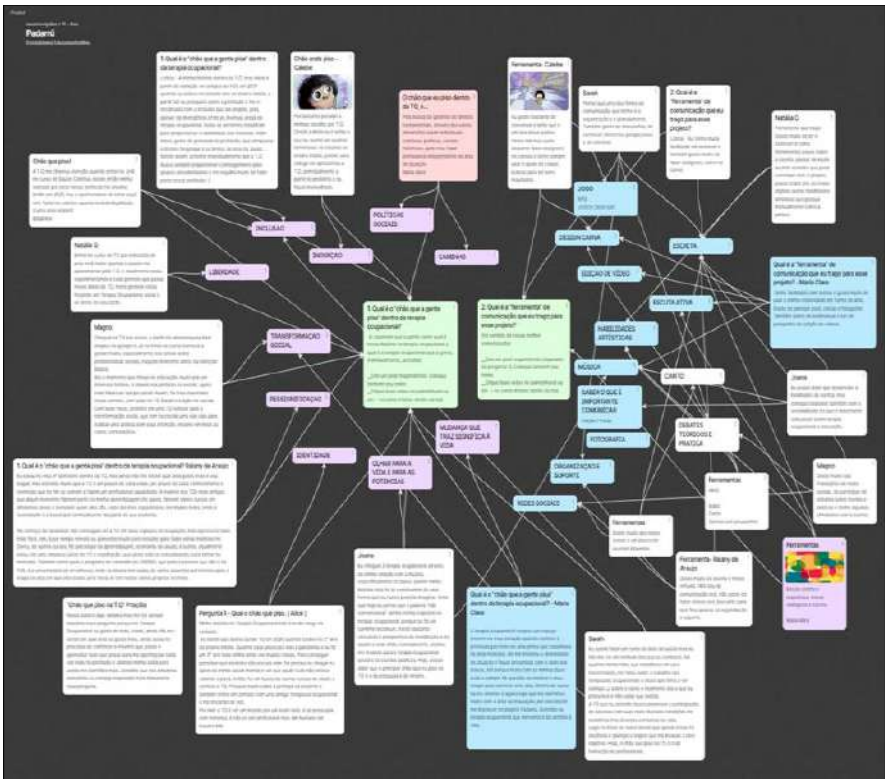
Nos encontros iniciais, houve um esforço de contextualização aos participantes, no sentido de justificar as escolhas metodológicas e temáticas do projeto, uma vez que diferentemente do que é comum na terapia ocupacional, nossa proposta não envolvia a prestação de serviços terapêutico-ocupacionais no setor da educação, via extensão universitária. Fomos, assim, à apresentação do projeto e de conceitos-base que conformam seus principais princípios orientadores, como a dialogicidade, a participação colaborativa, a educomunicação, a educação libertadora e conceitos fortemente associados à terapia ocupacional na educação, como a inclusão e sua recente elaboração para uma *inclusão radical* (Borba; Lopes, 2022).

Como já relatado, o início do projeto coincidiu com um período conturbado em que o país ainda vivia a Pandemia de Covid-19 e que os estados brasileiros e as instituições diversas produziam medidas diferentes e não nacionalmente padronizadas, levando, por exemplo, as universidades a retomarem as atividades presenciais em momentos bastante distintos, como foram os casos da UnB e da UFPB. O desafio que se colocou, então, foi o de como trabalhar de forma virtual com grupos e pessoas de localizações geográficas e realidades (inclusive institucionais) tão diferentes.

Com isso, nosso principal foco nesse início foi formar e estabelecer um grupo de trabalho. Fazíamos uma circulação da coordenação dos encontros principalmente entre os coordenadores e as coordenadoras da proposta e uma das primeiras atividades foi coordenada pelo único profissional da educomunicação do grupo, que visou o levantamento das expectativas, habilidades, e conhecimentos prévios dos e das integrantes

do projeto, utilizando a ferramenta *Padlet* (FIGURA 1). Numa relação dialógica, encontros como esse foram nos ajudando a tornar mais nítidas as linhas do desenho da nossa proposta.

Figura 1 – Resultado do levantamento de informações via *Padlet*

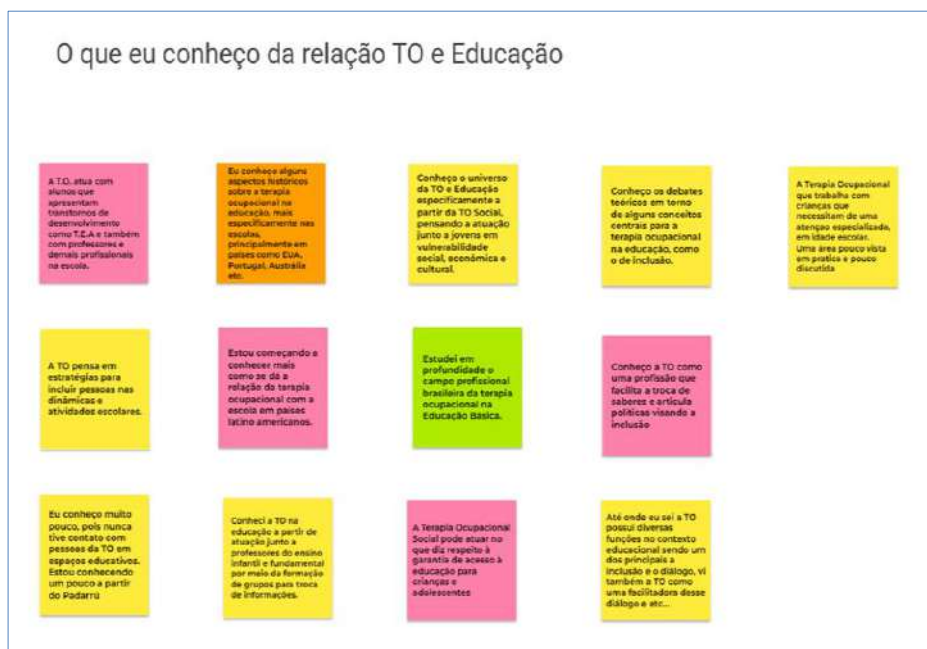


Fonte: Acervo do projeto.⁹

⁹ Para melhor visualização, sugerimos acessar o mural do aplicativo *Padlet* utilizado, pelo endereço: <https://padlet.com/mauriciovirgulino/tduk2askwcyn25zo>. Acesso em 20 dez. 2022.

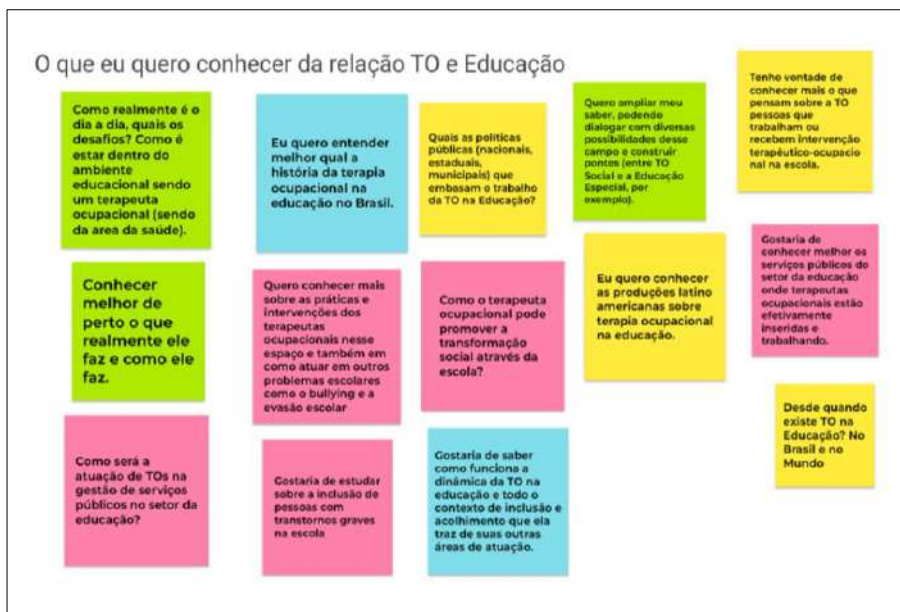
Ainda na esteira do reconhecimento do que o grupo trazia de repertório prévio, outra ferramenta foi utilizada, a lousa interativa do *Google Meet* (plataforma escolhida para os encontros virtuais). Foram duas as perguntas orientadoras do debate: “O que eu conheço da relação terapia ocupacional – educação?” (FIGURA 2) e “O que eu quero conhecer da relação terapia ocupacional - educação?” (FIGURA 3).

Figura 2 – Resultado do levantamento de conhecimentos e interesses do grupo (pergunta 1)



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 3 – Resultado do levantamento de conhecimentos e interesses do grupo (pergunta 1)



Fonte: Acervo do projeto.

Esse caminho fomentou nos e nas extensionistas uma discussão sobre todos esses anseios, no sentido de que tais informações estão disponíveis, os e as coordenadoras do projeto reúnem uma gama de conhecimentos sobre parte do que move a curiosidade dos e das estudantes, que concluíram então sobre a importância de pensarmos em formas de amplificar essas informações, pois a maioria está na graduação em terapia ocupacional e não tinha acesso a elas.

Diante disso e com a condução de nosso parceiro educador, concluiu-se que uma das primeiras tarefas seria conhecer as diferentes ferramentas disponíveis para essa tarefa – que é nuclear para a proposta

do projeto. Para tanto, o grupo se organizou para estudar sobre diferentes linguagens possíveis nas mídias sociais, como *podcast*, *Instagram*, *YouTube* e *blog*. No debate, concluímos que investiríamos em duas frentes: o *Instagram*, como local de publicação e divulgação de informações mais rápidas e de viabilização da formação de uma rede de pessoas interessadas na temática; e o *podcast*, para entrevistas com acadêmicas e profissionais da área e com informações mais detalhadas e adensadas.

A partir disso, uma série de encaminhamentos direcionaram as pautas dos encontros, envolvendo as etapas *estudar*, *comunicar* e *reverberar*. Para comunicar, é preciso antes ter acesso aos conhecimentos que interessam ao grupo e aos nossos possíveis interlocutores. Diferentes referenciais foram estudados e fomentaram a produção de conteúdos para o perfil do *Instagram* (FIGURA 4).

Figura 4 – Print do perfil do *Instagram* do Projeto Padarrú



Fonte: Acervo do projeto.

Além disso, com a proposta do *podcast*, surgiu também a necessidade de elaboração de roteiros de entrevistas. Concluímos conjuntamente que, para saber quais perguntas fazer, precisamos ter certo domínio dos assuntos, o que levou também a outras formas de estudo e preparação.

Diante da tarefa de *comunicar*, também percebemos a necessidade de se conhecer sobre os vários aspectos que essa ação envolve. Diferentes oficinas foram oferecidas para discutir e trabalhar por exemplo o desenvolvimento da identidade visual que adotaríamos para as redes sociais, para compreender as etapas envolvidas na produção de um *podcast*, como o desenvolvimento de uma identidade sonora que envolve efeitos sonoros, locução, criação de quadros, etc., bem como os aspectos envolvidos no processo de edição dos episódios.

Os e as extensionistas assumem tarefas que envolvem estudos, experimentações, relações interpessoais para a articulação com possíveis pessoas a serem entrevistadas, o registro sistemático das memórias dos encontros.

Chegamos ao final deste primeiro ciclo do projeto, com um perfil do *Instagram* do Projeto Padarrú¹⁰, com publicações frequentes, com o primeiro episódio do Podcast, Educa.TO, nome escolhido pelo coletivo, publicado em quatro plataformas – *Spotify*¹¹, *Anchor*¹², *Radiopublic*¹³ e

¹⁰ Perfil do Projeto Padarrú, na rede social *Instagram*, disponível em <https://www.instagram.com/projeto.padarru/>. Acesso em 20 dez. 2022.

¹¹ Podcast Educa.TO, disponível pelo serviço *Spotify*, em: <https://open.spotify.com/show/4SHGWdAXD6cmwBI3c0oCp1>. Acesso em 20 dez. 2022.

¹² Podcast Educa.TO, disponível pelo serviço *Anchor*, em: <https://anchor.fm/projeto-padarru>. Acesso em 20 dez. 2022.

¹³ Podcast Educa.TO, disponível pelo serviço *RadioPublic*, em: <https://radiopublic.com/educato-terapia-ocupacional-na-e-Wlj9PV>. Acesso em 20 dez. 2022.

*Google Podcasts*¹⁴ – todas com acesso gratuito. O episódio contou com a participação de duas convidadas, uma acadêmica e uma profissional da terapia ocupacional que atua no setor da educação e também possui um quadro de curiosidades que se pauta nos estudos e discussões do grupo.

Em uma primeira avaliação coletiva do encerramento do primeiro ciclo do Projeto Padarrú, podemos observar que a experiência trilhada, vinculada aos objetivos de ampliação do diálogo sobre a subárea da terapia ocupacional na educação, e baseada em processos comunicativos como eixo organizacional e de apresentação de produtos, se configura como caminho de construção de repertório, teste de processos e suporte inicial para elaboração de uma metodologia para a reflexão e ação sobre a terapia ocupacional na educação, e que, por ser colaborativa, por tanto aberta, pode ser ajustada conforme a necessidade do grupo que compõe o projeto. E, de forma adicional, também auxilia para reforçar a importância de profissionais da terapia ocupacional como articuladores sociais.

Referências

ABPEDUCOM. *Texto de apresentação do IX Encontro brasileiro de Educomunicação*. 2022. Disponível em <https://www.even3.com.br/ixeducum/>. Acesso em 20 dez. 2022.

BORBA, P. L. O. et al. Occupational Therapy Research in Schools: A Mapping Review. *Occupational Therapy International*, 2020.

BRASIL. MEC/CNE/CES RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, 2018. Disponível em. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=down

¹⁴ Podcast Educa.TO, disponível pelo serviço Google Podcasts, em <https://podcasts.google.com/feed/aHRocHM6Ly9hbmNob3IuZm9vYy9kNDIwZDZlNC9wb2RjYXNoL3Jzcw>. Acesso em 20 dez. 2022.

load&alias=104251-rcses007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária, Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária*. 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O. A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. *Rev. Ocup. Hum. (Em línea)*, v. 22, n. 2, p. 202-227, 2022.

OLIVEIRA, M. L. *Qual é a “SUAS”? A terapia ocupacional e o Sistema Único de Assistência Social*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

PEREIRA, B.P. *Terapia ocupacional e Educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a Escola*. 2018. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SILVA, Mauricio Virgulino; VIANA, Claudemir Edson. Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação. *Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 7-19, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i1p7-19. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144685>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, Mauricio da. *A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educomunicação*. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In. LIMA, J.C.G.R.; MELO, J. M. (Orgs.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013*. Brasília: Ipea, 2013, pp. 170-202.

SOUZA, J. R. B. *Terapia ocupacional na Educação: Composição e Delineamentos do Campo Profissional*. 2021. 242 f. Tese (Doutorado em Terapia ocupacional) – Programa de Pós-Graduação em Terapia ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Sobre o FORPROEX e a RENEX*, 2022. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). *Extensão na UFPB*, 2011. Disponível em: <http://www.ctdr.ufpb.br/ctdr/contents/documentos/pdf/cartilhadeextensao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Residência pedagógica: desafios e perspectivas frente à crise sanitária- (2020-2022)

Orlando José de Almeida Filho¹

Luiz Francisco Albuquerque de Miranda²

Introdução

A proposta temática procura refletir sobre o processo da primeira experiência do Programa de Residência Pedagógica do curso de História do Departamento de Ciências Sociais (DECIS), desenvolvido na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), situada no município de São João del-Rei no estado de Minas Gerais - MG. A Residência Pedagógica foi desenvolvida na E. E. Iago Pimentel que teve como preceptora a professora Adriana Gomes Tavares com a contribuição da professora voluntária Bruna Vianini da E. E. Dr. Garcia de Lima sob coordenação dos professores Orlando José de Almeida Filho e Luiz Francisco Albuquerque de Miranda que atuam no curso de História. Participaram do programa oito bolsistas: Bruna Giovanna da Silva, Caio Antunes Diniz, Carlos Eduardo P. Martins, Lara Cristina da Mata Giarola, Laura Ramos Xavier Barbosa, Pedro Augusto Rodrigues Silva, Rodrigo Dias Silva e Victória Rodrigues de Souza.

¹ Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais, curso de História da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ - MG

² Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais, curso de História da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ - MG

O trabalho do Subprojeto da Residência Pedagógica de História nessas escolas fez parte de um projeto maior, situado no interior do Programa Institucional da Residência Pedagógica, financiado pelo Governo Federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa envolve as treze licenciaturas da universidade em uma dupla perspectiva: formação profissional dos futuros professores nas trocas de experiências da universidade e escola onde professores supervisionam os trabalhos desenvolvidos nas escolas pelos bolsistas inseridos na ideia de formação continuada.

1. Crise sanitária, desafios e perspectivas

No cenário da crise sanitária, provocada pela COVID-19 nos anos de 2020-2022, realizamos nossos trabalhos em meio a desafios educacionais. Diante da crise pandêmica e de condições carentes de políticas públicas iniciamos nossos trabalhos. As angústias, diante do desconhecido eram imensas. Nesse contexto, optamos em realizar um trabalho coletivo e participativo à maneira freiriana de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 2011, p. 116). Portanto, a escuta e a percepção de todos os atores sociais envolvidos no programa foram fundamentais.

Ao longo de toda experiência, os residentes, professoras preceptoras e coordenação acompanharam e participaram das atividades de ensino remoto compartilhando dúvidas, angústias, limites e inquietações.

Ao iniciarmos os trabalhos procuramos compreender o contexto das escolas por meio de um diagnóstico com o objetivo de apreender a realidade. As vozes das professoras preceptoras foram fundamentais, pois nos apresentaram a realidade das escolas, bem como a proposta da Secretaria de educação. Nosso objetivo foi o de pensar a escola, na perspectiva freiriana, como lugar de múltiplas experiências.

Construirmos possibilidades por meio da produção e das relações do conhecimento voltado para a formação crítica e consciência do sujeito histórico na relação com encontros na vida: encontro consigo mesmo, com o outro na realidade do que estava sendo vivido. Para realizar essa tarefa é substancial encontros dialógicos, contrário ao *(des)encontroacrítico do antidiálogo* conforme concepção de Freire ao longo de seu livro *Pedagogia do oprimido*. (Ibidem, 2011). O problema essencial que norteou nossas discussões foi buscar respostas para a seguinte questão: como ensinar história? Em tempos históricos de desafios, essa problemática se desdobrou para outra questão: o que ensinar na área do pensamento histórico? Ver, ler e interpretar o contexto que vivemos foi, metodologicamente, pensado a partir dos nossos primeiros encontros de planejamento onde procuramos situar a identidade das escolas e da comunidade escolar, sobretudo dos discentes nesses tempos de obscuridades.

Não pensamos a escola apenas como um “lugar” de alocação de bolsistas para cumprimento de um rito de formação. A crise pandêmica afetou profundamente a escola, distanciando a comunidade escolar pelo distanciamento social. Os profissionais da educação, estudantes e alunos distanciaram-se da dimensão da escola como lugar e comunidade de vida própria, rica em múltiplas experiências plurais a partir de encontros presenciais. O ensino remoto teve esse significado: nos distanciamos do ponto de vista relacional e existencial. Nesse quadro de incertezas e a partir das questões centrais sobre o que ensinar e como ensinar História se fazia necessário compreender: Qual seria nossa contribuição no campo educativo? Quais perspectivas poderíamos propor? Quais propostas desenvolver já que as incertezas suplantaram nossas certezas com o fim do ensino presencial? O inusitado estava diante de nós e os caminhos deveriam ser construídos pelo território do desconhecido, até porque não tínhamos nenhuma experiência com o denominado “Ensino Remoto”. Respostas a essas questões essenciais eram imprescindíveis para viabilizar um trabalho a partir de perspectivas que elevassem a

discussão e encaminhamentos educativos que produzissem vida na ação pedagógica. Entendemos, na prática, que ninguém tinha resposta e, por isso mesmo, o trabalho coletivo contribuiu muito para percorrer esse território desconhecido.

Nos constantes encontros realizamos reflexões por meio de discussões, estudos, revisões e intervenções. Buscamos fundamentos teóricos e objetivos para a prática pedagógica por meio de projetos de trabalhos. As propostas desdobraram-se em oficinas que privilegiaram: a construção de conceitos históricos, a percepção de concepções historiográficas, o uso de fontes documentais nas diversas linguagens, sobretudo tecnológicas, e as apropriações em torno da memória e do patrimônio material e imaterial da História. A estratégia metodológica possibilitou pensar e discutir a(s) identidade(s), história local, histórias de vidas do bairro, bem como pensar o lugar no processo de distanciamento social. Os usos das ferramentas midiáticas inserido em processo educ comunicativo foram fundamentais para o desenvolvimento dos projetos.

2. Formação de professores no contexto da crise sanitária – COVID 19

Nas circunstâncias de pensar alternativas para os problemas educacionais brasileiras, sobretudo, após o processo de redemocratização, nas últimas décadas, podemos afirmar que a presente conjuntura histórica, no contexto da pandemia ampliou, tornou-se ainda mais desafiadora diante dos graves e grandes problemas do que se denominou chamar de “qualidade em educação” e como, nesses últimos anos, houve um abrandamento constante da democracia e cortes em investimentos. No campo educacional isso foi ainda mais sentido por aqueles que vivenciaram e vivenciam o pensar e fazer educação, pois a pandemia nos jogou no inesperado e, até mesmo, no inusitado. Posicionou todos os profissionais da educação em um lugar incomum do processo educativo e de incertezas da própria vida, condição existencial

do ser humano.

Para além das questões existenciais da crise pandêmica ainda convivemos com diversos problemas estruturais nas escolas: falta de investimento do poder público em diversas regiões do país, carência de estrutura tecnológica presente nas escolas, falta de recursos tecnológicos para professores e alunos no seu conjunto e nas individualidades, falta de formação para operar nesse lugar incomum que não fazia parte da cultura escolar., políticas públicas que contribuíssem eficientemente e de forma rápida às tantas demandas que se descortinaram, falta de materiais adequados e tecnológicos adequados às múltiplas demandas que o ensino remoto exigia, enfim a solidão tomou conta da cultura escolar, dos profissionais da educação, dos alunos e pais. Os desafios estavam postos.

A formação de professores sempre esteve presente no debate republicano. Desde os anos 1920 a formação de professores foi pauta das lutas, disputas e discussão da educação nacional no processo de constituição do sistema educacional brasileiro. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 já expressava esses caminhos formativos.

A contribuição histórica das lutas sociais para a construção da educação nacional básica para todos favoreceu a discussão sobre a formação e orientação de professores, sobretudo, após a promulgação da Constituição de 1988. A partir da Constituição de 1988 surgiram propostas e encaminhamentos de políticas públicas voltadas para formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.394 consolidou um processo de discussão definindo os rumos de investimentos e formação de professores para a educação brasileira a partir de amplo debate nacional por meio das organizações representativas da sociedade civil organizada. Nas décadas subsequentes a formação de professores ganhou espaços sociais do debate político, sobretudo, a partir das novas orientações

advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das propostas curriculares dos estados da Federação e mais recente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que denominou chamar Novo Ensino Médio. Os programas voltados para formação de professores e formação continuadas (PIBID e Residência Pedagógica) apontam para a necessidade de formação com o objetivo de estabelecer relações entre educação básica e universidade no processo de formação profissional, didática e pedagógica em uma sociedade com profundas mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam a ação educativa pelas exigências das mudanças paradigmáticas no campo da cultura e do significado do que, de fato, seja relevante no campo do conhecimento escolar.

Iniciamos o programa da Residência Pedagógica em outubro de 2020 culminando em março de 2022. As reuniões entre professores e bolsistas foram todas remotas, sem contato presencial. Nos primeiros oito meses as reuniões eram semanais e, posteriormente, passaram a ser quinzenais com todos e, praticamente, cotidianamente com a professora preceptora e bolsistas no sentido de implementar os trabalhos na escola.

3. A Residência Pedagógica a partir de projetos da Pedagogia de trabalho

Com a crise sanitária Covid-19, o Governo de Minas Gerais por meio de ações governamentais implementou o Regime Especial de Atividades Não Presencial (REANP), praticamente, no início de 2020 ainda no início do ano letivo. Para implementar essa política utilizou-se de três estratégias: Plano de Estudo Tutorado (PET), composto por uma organização de apostilas delineando os conteúdos das disciplinas do currículo; um aplicativo denominado Conexão Escola que dá acesso aos PETs e podia ser acessado por professores e alunos; exibição de aulas por um programa denominado “Se Liga Brasil” transmitido pela Rede Minas contendo exibições de todas as disciplinas.

A partir das propostas da Secretaria de Estado da Educação iniciamos nossas discussões procurando entender como estava sendo implementado o ensino remoto em Minas Gerais e a partir dessas orientações (informada pelas professoras preceptoras) iniciamos a organização e planejamento de nossas propostas para o ensino de História nas escolas em que atuamos. Chegamos à conclusão que as propostas do governo estadual eram insuficientes e não favoreciam a participação dos estudantes.

Planejamos trabalhar com a Pedagogia de Projetos e organizamos quatro projetos com o objetivo de apropriar-se do conhecimento histórico a partir da realidade vivida pela comunidade escolar no contexto da crise sanitária provocada pelo COVID 19. Os projetos foram desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio e construídos junto aos alunos por meio de oficinas, reuniões, trocas de mensagens por grupos organizados via WhatsApp e registro de resultados nas redes sociais. Os projetos contemplavam possibilidade didática e perspectivas que foram ao encontro da leitura de Anita Lucchesi em sua obra “História Digital”. Usar as ferramentas digitais para explorar a apropriação do conhecimento a partir do virtual.

Projeto I: Criando história

Esse foi o único projeto trabalhado desenvolvido nas duas escolas. A escola Dr. Garcia de Lima foi uma colaboradora voluntária já que o Programa Residência Pedagógica foi desenvolvido oficialmente na E. E. Iago Pimentel. Desenvolvido pela bolsista Bruna Giovanna Silva sob orientação das professoras Adriana Gomes Tavares e Bruna Vianini que se utilizou das redes sociais e mídias sociais como ferramenta que contribuisse para a continuidade da prática pedagógica e didática, anteriormente, já trabalhada pelas professoras em aulas voltadas para o ensino de História, porém ampliando os seus usos da web com o objetivo

de desenvolver e divulgar a dimensão do processo de desenvolvimento histórico inserido na cultura escolar.

Foi discutido, inicialmente, como os alunos das escolas poderiam compreender como a história é tratada e pensada nas redes sociais e mídias sociais, explorando seus usos e “abusos”, linguagem, elaboração, tendência discursiva e muitas vezes, como é manipulada para interesses diversos e a desinformação toma lugar da informação e conhecimento. Portanto, a prática dos usos das ferramentas informacionais como suporte não eram fundamento, mas sim estratégia didática para ensinar história na perspectiva educ comunicativa. Esse ambiente virtual tornou-se um arquivo de investigação histórica de pesquisa escolar.

As produções dos trabalhos foram divulgadas em um canal no You Tube e Instagram. No You Tube foram postados vídeos-aulas e no Instagram indicações de leituras entre outras fontes históricas, bem como produções de pesquisa escolar dos alunos. Dessa forma, o ambiente digital foi sendo descortinado como perspectiva e lugar voltado para o ensino de História e ao mesmo tempo desenvolveu uma concepção crítica do que acompanhamos no cotidiano no mundo da Web, sobretudo a internet que é um lugar de múltiplas representações, entre elas informação e (des)informação.

Projeto II: Minha cidade, Minha história

Projeto trabalhado pelos bolsistas Victória Rodrigues de Souza e Pedro Augusto Rodrigues da Silva sob orientação da professora Adriana Gomes Tavares, trabalhou com o levantamento de fontes e espaços físicos situados na cidade de São João Del Rei, com o objetivo de desenvolver um trabalho na perspectiva da história local. Esse trabalho concentra-se no conhecimento que o aluno tem sobre o seu lugar de vida buscando discutir a consciência histórica a partir da identidade do educando na

realidade vivida por ele na comunidade como sujeito ativo do processo de construção histórica.

Duas propostas de trabalho do projeto denominadas “Diário da Pandemia” e “Nossa cidade, Nossa História” buscaram explorar, por meio de apresentações de fotografias dos próprios alunos e alunas, desenhos, áudios, vídeos e textos dos espaços vividos por eles onde mostravam seu cotidiano relatando suas histórias de vida, bem como de outros atores, no contexto da pandemia. O virtual foi construído a partir de histórias de vida reais dentro do distanciamento social. A proposta “Nossa Cidade, Nossa História” utilizou-se das mesmas estratégias midiáticas, porém para além das histórias de vidas buscava-se fontes da história local e do bairro. Esse trabalho, também, explorou o compartilhamento em grupo fechado onde se pudesse, a partir das fontes, pensar e dialogar com a História abrindo perspectivas de análises mais amplas com participação de todos.

Para realizar esses trabalhos foram utilizadas a estratégia de trabalhar com oficinas. Os bolsistas desenvolveram quatro oficinas com as seguintes temáticas: “O que você conhece sobre o 13 de maio”; “Os pracinhas e a Segunda Guerra Mundial”; “São João del-Rei na era Vargas” e “a música em São João del-Rei após abolição”. O resultado dos trabalhos resultou em seis vídeos produzidos pelos alunos e socializados em site e rede social da escola.

Projeto III: A voz do Tijuco

Essa proposta trabalhada pelos bolsistas Laura Ramos Xavier Barbosa e Rodrigo Dias da Silva desenvolveu várias atividades registradas em *podcasts* a partir do olhar do estudante sobre o seu bairro e sobre a serra denominada Lenheiro que cerca o bairro do Tijuco, seu lugar de vida. Foram levantadas lembranças e memórias que os alunos buscavam com outros moradores do bairro por meio de entrevistas. A Serra do

lenheiro não só tem história como é um importante patrimônio ambiental na região. Realizado por meio de estudos, fotografias e entrevista proporcionou conhecimento histórico, mas valorização do lugar onde a vida dos alunos acontece.

Inserido no projeto, com o objetivo de trabalhar com a identidade dos alunos foi desenvolvido um trabalho onde o estudante pudesse falar do seu olhar sobre sua historicidade denominado, também, “Diário da Pandemia”. Nesse diário diversos temas foram registrados: cotidiano da pandemia no bairro, entrevistas com pessoas do bairro e familiares, história sobre a formação do bairro, a Serra do Lenheiro como lugar histórico na relação com o bairro e a escola no contexto do desenvolvimento histórico do bairro.

As ferramentas utilizadas foram o WhatsApp e *podcasts*, espaço de trocas e diálogos dos resultados das produções estudantis. O WhatsApp foi uma ferramenta importante para encaminhamentos de trabalhos, trocas de informações e tirar dúvidas sobre os trabalhos definidos. Para organizar o *podcasts* foi realizada uma oficina para que os alunos pudessem conhecer e apropriar-se dessa ferramenta para viabilizar a proposta. Os resultados finais foram compartilhados com registro no podcasts por meio de imagens, textos e gravações.

Projeto IV: Identidades africanas e afro-brasileiras: construindo uma educação antirracista

Finalmente, o projeto “Identidades africanas” desenvolvido pelos bolsistas Carlos Eduardo Pereira Martins, Caio Antunes Diniz e Lara Cristina da Mata Giarola. A proposta de trabalho abordou as grandes questões étnico raciais no cenário brasileiro e discuti-las a partir da implementação da lei 10.639/03 que trata sobre o tema. O projeto foi desenvolvido em várias etapas: aplicação de questionário prévio aos alunos para mapear o grau de conhecimento que tinham sobre o tema;

Oficina Faces Pretas (selecionamos personalidades históricas africanas e afro-brasileiras para contar a trajetória das mesmas); Memorial Mulheres Pretas: foi pedido aos discentes que escolhessem uma mulher preta que os inspiram e compartilhem sua história por meio de vídeos, poemas, músicas ou uma sequência de fotos para ser apresentado em aula.

Na primeira etapa aplicou-se um questionário para saber o que os alunos sabiam sobre a questão de identidades africanas e procurou compreender qual era o olhar do estudante sobre o tema. Com os resultados em mão organizou-se uma oficina a partir de um “Glossário antirracista” que objetivava discutir expressões racistas como representação linguística de preconceitos e racismo presentes no cotidiano da cultura brasileira. O objetivo era desconstruir as marcas do racismo presente na linguagem cotidiana e valorizar a cultura e identidade negra no contexto de uma cultura preconceituosa.

Uma segunda oficina denominada “Faces pretas” trabalhou-se com personalidades históricas africanas e afro-brasileira. Nesse processo houve uma contribuição, de forma interdisciplinar, por meio do Grupo de estudos do Projeto de Extensão do curso de História denominado “*Tuguná*” coordenado pelo professor Manuel Jauará do Departamento de Ciências Sociais – UFSJ.

Como desdobramento dos trabalhos que já tinham sido realizados organizou-se a terceira e última oficina chamado de “Memorial de Mulheres Pretas” onde o estudante escolheria uma mulher negra que os inspirava e era uma referência de vida importante. A proposta era que o aluno contasse a história de sua referência por meio de gravação em vídeo, poema, música ou uma sequência de fotos para ser apresentada em aula.

Todos os projetos foram construídos coletivamente com a participação dos alunos das escolas por meio do desenvolvimento de oficinas que finalizavam com sugestões de trabalhos possíveis respeitando a realidade

de cada aluno. Nos “Relatos de Experiências” entregues pelos bolsistas no final do Programa Residência Pedagógica é recorrente registros, ao se referirem à metodologia dos trabalhos desenvolvida nas escolas, da importância de trazer o mundo midiático para escola e analisá-la à luz do conhecimento histórico.

As múltiplas linguagens, existentes na sociedade da informação, devem ser objetos constantes de análise, pois são meios que podem estabelecer uma comunicação e reflexão em sala de aula para que não haja uma massificação cultural, sobretudo pela desinformação. Estabelecer uma ação educativa com os meios de comunicação mediada pela intervenção do educador é essencial para uma ação educativa dialógica. Por isso mesmo, educar para a liberdade significa, antes de mais nada, compreender como o movimento midiático interage com os seus receptores e o diálogo entre sujeitos pensantes com os meios, mediados pelo professor é fundamental.

O lugar onde se constrói o conhecimento educacional é convidativo, no sentido de pensar que há um espaço infinito de múltiplas relações comunicativas possíveis de construção do ensino inserido no processo de uma educação crítica e não ingênua como, se os acontecimentos fossem naturais.³ Pensar no uso das tecnologias como ferramentas de construir o conhecimento ao encontro de múltiplas possibilidades e práticas no campo educacional que leve em conta estudo, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes e o ensino como lugar de conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo (Freire, 1997).

No mundo midiático que vivemos e em um contexto de desinformação e de múltiplas mensagens manipuladas pelas redes comunicacionais pensar em uma educação que estabeleça relações entre objeto a ser

³ Ver: Freire Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

conhecido e sujeito conhecedor é fundamental no processo de leitura dos signos advindos das diversas linguagens que realizam leituras do mundo.

Pensar um processo educativo em duplo viés (educação/comunicação) pode ser um caminho para discutir e propor um conhecimento que leve a educar para o saber significativo e que tenha sentido para o educando mobilizando o desenvolvimento de competências por meio da cooperação e do compartilhamento: diálogo coletivo, cooperação pela partilha e desenvolvimento de habilidades que reconhece que todos podem realizá-las a partir da democratização dos saberes no campo de uma leitura das diversas linguagens que contemple a leitura de mundo. A ação pedagógica, portanto, deve abrir possibilidades de reflexão contínua em busca de uma educação libertadora que aponte horizontes para a edificação de uma nova sociedade pela consciência humanizadora do sujeito que conhece na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Dessa forma, a educação deveria buscar o diálogo entre educação e comunicação no sentido de pensar a leitura midiática para leitura do mundo perspectiva da educomunicação que

[...] diante de uma mídia que se sente livre para produzir e divulgar o que convém ao tipo de relação que mantém com o mercado, a educação se previne e cria programas de análise crítica das mensagens em circulação. (Soares, 2011, p. 18).

A ideia de pensar o estudante como sujeito de sua historicidade é fundamental, pois numa leitura quando se estuda o texto, escrito ou midiático, nas suas mais variadas linguagens não como algo dado, pronto e acabado, mas numa “visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda”. (Freire, 1978, p. 10).

O diálogo entre educação e comunicação como processo

educomunicativo é fundamental no conjunto de linguagens, escritas, imagens, sons e representações, pois tem implicações no lugar do conhecimento escolar inserido na relação de elaboração e criação crítica das relações humanas “às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos na relação com o mundo” (Ibidem, p. 42).

Considerações Finais

Nosso registro procura marcar memórias não apenas de uma história do passado, mas das múltiplas relações que vivenciamos no decorrer do desenvolvimento da Residência Pedagógica no ambiente do ensino remoto, na História do presente. Essa experiência vivida pelos bolsistas, supervisores, alunos das escolas e coordenadores do subprojeto da Residência Pedagógica de História-UFSJ nas escolas, nos fez pensar em outras possibilidades e perspectivas, sobretudo no mundo da comunicação como lugar de produção do conhecimento. Uma educação que faça sentido para adolescentes e jovens deve ultrapassar o chavão “educar para a vida”. (Soares, 2011). Desenvolver uma didática da História a partir da educomunicação e/ou educação midiática pode contribuir, substancialmente, para o diálogo entre educação e comunicação. (Ibidem, 2011).

As múltiplas linguagens, existentes na sociedade da informação inserida na “magia dos mundos virtuais” conforme analisa Pierre Levy, devem ser objeto constante de análise e reflexão no processo educativo. (LEVY, 1998) Pensar historicamente é ir ao encontro do conhecimento que liberta e que vai para além da massificação na complexa “aldeia global” pensada por Marshall McLuhan. (McLuhan, 1966). As tecnologias, inserida na perspectiva histórica da construção social, devem estar a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, solidária, participativa e justa. Por isso mesmo, educar para a autonomia do sujeito significa, antes de mais nada, compreender como o movimento

mediático interage com os seus receptores no processo de construção histórica. O papel da escola é (des)velar para revelar saberes operacionalizados na edificação do conhecimento.

Nos relatos de experiências entregues pelos bolsistas no final do Programa Residência Pedagógica, ao se referirem à metodologia dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, demarcam de modo recorrente a importância de trazer o mundo midiático para escola e analisá-lo à luz do conhecimento histórico. Essa é a função social da escola e a comunicação, enquanto processo reflexivo e analítico, pode contribuir para que o ensino seja um projeto de vida para a construção da cidadania, dos direitos humanos, da autonomia e emancipação do sujeito.

Referência Bibliográficas

DECRETO Nº 7.219, JULHO DE 2010. *Decreto sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 01/07/2022.

DECRETO Nº 8.752, MAIO DE 2016. *Decreto sobre Programa de Residência Pedagógica*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 01/07/2022

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

IDEB, E.E. Dr. Garcia de Lima. *Avaliação das escolas de São João del-Rei* – IDEB <https://novo.qedu.org.br/escola/31134619-ee-doutor-garcia-de-lima/ideb>. Acesso em 01/07/2022

IDEB E. E. Iago Pimentel. *Avaliação das escolas de São João del-Rei* – IDEB <https://novo.qedu.org.br/escola/31134716-ee-professor-iago-pimentel>. Acesso em 01/7/2022

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MCLUHAN, H. Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Editora Cultrix, 1966

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Regime de estudos não presencial*. <https://www.agenciaminas.mg.gov.br>. Acesso em 04/07/2022

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Se liga na educação*. <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 04/07/2022

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

‘Não caia em *fake-news*’: uma reflexão sobre mídia e educação

Pedro Lopes de Assunção¹

Introdução

Desde o final da década de 2010 é possível observar, por meio de publicações e reportagens, que empresas de tecnologia e plataformas digitais têm firmado acordos com escolas e secretarias de ensino, visando auxiliar na produção do conteúdo das aulas. Muito se tem discutido sobre a real intenção dessas empresas em investir em educação:

O Google.org, braço filantrópico do Google, e a Nova Escola, negócio social ligado à Fundação Lemann, anunciaram parceria para ajudar professores, gestores escolares e até famílias a dar continuidade ao aprendizado durante a pandemia e o isolamento social. Um aporte de R\$ 3 milhões do Google.org será utilizado para criar o projeto Conexão Educativa, que envolverá a adaptação de 6.000 planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a produção de cursos e materiais de apoio para a aplicação do ensino a distância. (Bertolloto, 2020, online).

As estratégias relacionadas ao tema da educação em intersecção com os meios de comunicação vêm sendo debatidas nos últimos anos por

¹ Mestrando em Comunicação pelo PPGCOM Cásper. Cásper Líbero. E-mail: lassuncao.pedro@gmail.com.

diversas entidades e grandes grupos digitais². No mesmo período, houve também um acirramento no debate público, na tentativa de regulamentar leis no sentido de combater a propagação de notícias-falsas e desinformação³, levando ao público questões relacionadas à interpretação de notícias. Em audiência pública realizada pela câmara dos deputados sobre o projeto de lei 2630/2020, conhecido como "PL das *fake-news*", Natália Leal, diretora de conteúdo da agência Lupa, afirmou que "a educação midiática deve ser vista como uma ação de Estado, parte integrante da política pública de educação". (Leal, 2020, online).

Este artigo pretende apresentar um estudo de caso sobre o plano de ensino do portal *Educamidia.com*, cujo título é "não caia em *fake-news*!" com o intuito de entender a importância de se promover uma educação que incentive a leitura crítica dos meios de comunicação e da informação que é transmitida. Também pretende-se compreender quais estratégias ligadas a esses ensinamentos são ligadas a esses planos. Teoricamente, este artigo busca discutir as relações entre Comunicação e Educação, por meio de um breve estudo sobre o campo da Educomunicação, o propósito de se criar um plano de ensino voltado para uma educação midiática, e qual o critério que determina o que é desinformação. Como método, a partir da análise de conteúdo do plano de aula do portal *educamidia.com* "Não caia em *fake-news*", busca-se compreender uma aplicabilidade prática de atividades voltadas para o combate à desinformação a partir da análise dos seus tópicos. Por fim, faz-se uma análise crítica dos possíveis interesses de grandes grupos

²Facebook e Safernet promovem ações de educação digital para escolas públicas brasileiras. <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,facebook-e-safernet-promovem-acoes-de-educacao-digital-para-escolas-publicas-brasileiras,70003409144>

³Sobre a regulação de desinformação e o PL das *Fake News*. <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2020/Sobre-a-regula%C3%A7%C3%A3o-de-desinforma%C3%A7%C3%A3o-e-o-PL-das-Fake-News>.

empresariais em adentrar ao espaço escolar com a produção desse tipo de conteúdo.

1. Refletindo sobre mídia e educação a partir da Educomunicação

A centralidade do processo educacional fortemente focalizada na figura exclusiva do enunciador rompe com o processo de comunicação, pois o princípio da alteridade e as subjetividades inerentes a cada estudante são desrespeitadas, a experiência numa sala de aula que não está atenta aos processos comunicacionais se restringe a circulação das linguagens apenas na modalidade verbal e, com isso, deixa escapar outros signos de percepção:

A Educomunicação contribui na formação do educador no sentido de colocar centralidade no diálogo, potencializado pelas tecnologias de comunicação, com o intuito de aumentar o coeficiente comunicativo do ecossistema sala de aula e, como consequência, garantir a qualidade do atendimento às crianças. (Dos Santos, 2013, pág. 6).

Numa sociedade alicerçada pela tecnologia, comunicação e informação, um campo como o da Educomunicação se mostra com linhas consistentes pautadas em reflexões teóricas e práticas.

Segundo a Teoria das Mediações Culturais (Soares, 2014) todos estamos inseridos em diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolvem, e transitamos entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. É neste contexto que a Educomunicação emerge. Assim, as preocupações no processo comunicativo abordadas pela Educomunicação não estão apenas na análise dos meios de informação em si mesmos, pois são levadas em consideração situações que vão desde a estrutura clássica numa sala de aula, até a passar por

questões como a luta de movimentos sociais pelo reconhecimento do direito universal à comunicação, chegando a questões pertinentes à Educação e à Comunicação.

A Educomunicação é uma área que surge a partir da observação de intelectuais latino-americanos das perspectivas sociais, dos seus vínculos comunicativos e das retomadas de problemas teóricos, cujos contornos não poderiam estar limitados apenas à educação para os meios (Ibidem). Aliado a isso, há a questão das mediações, ações de manifestações concretas da transformação do ser humano em seu processo de construção da realidade (Baccega, 2001). Ou seja, reconheceu linguagem e o universo das mídias é importante ao indivíduo para conhecer e interpretar a realidade que o cerca.

Para Soares (2014), o desenvolvimento de um cidadão crítico não pode estar limitado apenas à alfabetização promovida para os meios, pois é preciso valorizar todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo, da comunidade educadora e de cada um de seus membros pertencentes. Estes são alguns dos objetivos centrais da área da Educomunicação: “a perspectiva educ comunicativa de voltar-se prioritariamente aos problemas de cultura e, secundariamente, à questão dos meios de informação” (pág. 23).

Assim, a Educomunicação surge a partir da tentativa de se delimitar um campo intelectual para o tema das relações entre comunicação e educação. Quando se pensa no espaço educacional, quatro assuntos relevantes convergem: linguagens, dispositivos técnicos, o contexto e a cidadania. Portanto, este campo de ensino tem como objetivo a promoção e a leitura crítica dos meios de comunicação, levando em consideração a situação social e particularidades de cada estudante, promovendo estratégias, diálogos e encontros entre a Comunicação e a Educação para que os indivíduos descubram a natureza de suas relações

com a mídia, a partir de seus próprios interesses e de seu lugar social, ou seja:

(1) enquanto pesquisa sobre os sujeitos sociais – suas ações, transações e interações –, seu objetivo é a explicação; e (2) enquanto pesquisa para dotar de uma prática reflexiva as práticas espontâneas dos sujeitos, seu objetivo é a aplicação”. (Citelli; Soares; Lopes, 2020, pág. 16).

O plano de aula, a princípio, pode ser um apenas uma experiência de Literacia Mediática. A Literacia Mediática (ou *Media Education*) deve estar focada numa metodologia que favoreça a análise crítica da mídia, porém, Ismar Soares identifica que a proposta da *Media Education* deve ter no centro de suas preocupações o processo comunicativo e não exclusivamente a análise dos meios de informação fechados em si mesmos (2014, pág. 22). Para ele, os debates permitem que a *Media Education* deixe de ser tratada apenas como análise de natureza meramente educativa para transformar-se em trabalhos de análise de natureza cultural. Deste modo, foi pensado, segundo o autor, um novo termo e campo que abarca a todas essas questões: a Educomunicação. Desse modo, o plano de ensino pode pertencer a uma proposta educ comunicativa.

Apesar das tecnologias de informação fazerem parte da vida dos docentes e discentes, a experiência da sala de aula nem sempre esteve atenta às passagens que a tecnologia promovia socialmente e culturalmente. Anteriormente, mesmo que tecnologias digitais estivessem presentes em sala de aula, não se registravam maiores continuidades e quando apareciam, estavam engessados em contextos sem muita fruição pelos estudantes. Isto modificou-se com o tempo, onde hoje, os celulares, a internet e as plataformas tornaram-se mais presentes na vida, tanto de estudantes e de professores. A Educomunicação preza para a elaboração de uma educação de recepção

ativa e crítica de mensagens midiáticas, para que a mensagem possa ser comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada. E, por fim, por produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social.

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. 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 dos significados. (Freire, 1979, pág. 67).

A Educomunicação preza para a elaboração de uma educação de recepção ativa e crítica de mensagens midiáticas, para que a mensagem possa ser comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada. E por fim, por produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social. Ligado ao tema das mensagens midiáticas e sua interpretação, há uma prática não necessariamente atual, mas que ganhou destaque nos últimos anos: a prática da desinformação e divulgação de mensagens falsas.

2. A Desinformação e algumas de suas definições

No decorrer da atual década, sobretudo após o ano de 2016, o conceito de “desinformação” começou a ser mais divulgado e a despertar interesse⁴, o termo *fake-news* torna-se presente no dia a dia devido a enorme quantidade de informações a que o indivíduo é exposto

⁴ *Fake-news* não se combatem apenas com leis. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/fake-news-nao-se-combatem- apenas-com-leis-dizem-analistas/>.

por meio de plataformas, páginas da internet e redes sociais, sendo muitas delas com discursos enviesados ou divulgando inverdades com o objetivo de fortalecer um grupo. Quando isso chega a níveis mais altos, a ponto de inflamar o debate público, incitar discursos de ódio, provocar questionamentos com base em inverdades e questionar o decoro de instituições⁵, destaca a importância de se falar sobre o tema. A incidência dos meios tradicionais e o impacto das novas tecnologias na vida em sociedade, associada com a crise de confiança nas instituições, como por exemplo: o governo, a imprensa, a ciência e até mesmo em pessoas, potencializam seus efeitos nocivos. O desenvolvimento de habilidades comunicacionais estando intimamente relacionado com a compreensão crítica pode ser um possível elemento de combate a prática: “todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação” (Soares, 2014, pág. 18).

Ainda sobre o conceito, é importante notar:

Não que pautar decisões por meio de mentiras – e não por fatos – seja novidade. A humanidade sempre viveu em uma pós-verdade e o poder de dominação do homo sapiens frente às outras espécies está intimamente relacionado à habilidade de criar ficções e acreditar nelas. Na terra da era digital com informações e escolhas infinitas, as pessoas criam seu ambiente de mídia pessoal em busca de conteúdos – textos, áudios, vídeos – que confirmem-se o que sentem e defendem é verdadeiro. A exposição seletiva de ideias pautada por algoritmos-curadores contribui para a polarização extrema e condena os indivíduos a viverem em um mundo construído a partir dos

⁵ Inimigos da democracia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ana-cristina-rosa/2020/09/inimigos-da-democracia.shtml>.

próprios fatos. (Spinelli, 2018; Santos 2008; pág. 47).

Sobre a difusão de notícias falsas ainda pode-se citar:

A mentira ou a distorção não começou com a Internet. São conhecidos muitos casos de emissoras de TV que desvirtuaram ou ocultaram fatos para favorecer seus interesses. Também a espetacularização dos debates públicos já predominava na mídia tradicional, destacando os efeitos em detrimento dos conteúdos. A novidade do que ocorre a partir das novas tecnologias pode estar na escala (a velocidade de propagação quase imediata combinada com alcance global, popularizada como “viralização”) e no direcionamento segmentado das mensagens associado à coleta de dados pessoais dos(as) usuários(as) de Internet, o que torna o problema mais complexo de se enfrentar. (Coletivo Interozes, 2019, pág. 4).

Pode-se então encontrar dentro deste termo três diferentes noções que englobam o conceito de desinformação: a *informação falsa*, que nem sempre tem intencionalidade de causar dano; a *má informação*, sempre direcionada para prejudicar algo e a *desinformação*, está associada com a manipulação com intencionalidade direta de causar dano a alguma estrutura, grupo ou pessoa (Spinelli; de Almeida Santos, 2019 pág. 48). Dentro de um cenário informativo cada vez mais complexo e altamente ligado com a dataficação da vida humana, estratégias a esse combate para fazer com que o cidadão aprenda a lidar com esse ambiente digital (Buckingham, 2019).

3. Metodologia e análise do plano de aula

Para fazer este artigo optou-se pelo método de estudo de caso, pois, pretendeu-se fazer uma pesquisa ampla sobre dois assuntos gerais e, a partir disso, aprofundar-se em um conhecimento sobre um objeto

específico (Bardin, 2011). Um dos assuntos de tema geral é a área da Educomunicação. Pontua-se algumas de suas características e a sua importância. O outro assunto de tema geral é a “desinformação” e tem-se por objetivo observar o que tem sido elaborado acerca do tema e quais as discussões mais proeminentes. Já o assunto específico é o plano de aula “não caia em *fake-news*” elaborado pelo portal Educamídia.

O portal Educamídia é uma iniciativa da Fundação Palavra Aberta que, segundo sua própria apresentação: “tem por objetivo preparar as crianças e os jovens para aprender com senso crítico e responsabilidade no século 21” (<https://educamidia.org.br/> Educamídia, 2020, acesso em 24 nov. 2020). Este site apresenta para educadores recursos, planos de ensino, biblioteca *online*, um canal na plataforma YouTube com vídeos e algumas notícias sobre educação para uso das mídias, possui apoio da empresa Google e está licenciado em *Creative Commons*:

EducaMídia é o programa do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens, desenvolvendo seus potenciais de comunicação nos diversos meios. Foi construído a partir de três competências centrais: interpretação crítica das informações, produção ativa de conteúdos e participação responsável na sociedade. Atua na formação de professores, no apoio a formuladores de políticas públicas e na sensibilização para o tema. A plataforma centraliza conteúdos para formação e pesquisa, além de materiais e recursos para a sala de aula alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Educamídia, <https://educamidia.org.br/quem-somos>, 2020, acesso em 24 nov. 2020).

Pretende-se observar se o plano de aula está em conformidade com as características e princípios educacionais, se a sua aplicabilidade é plausível e, por fim, se tem relação com as críticas, ponderações e

análises feitas sobre o tema da desinformação; se o plano apresenta pontuações e elucidações que podem auxiliar no combate da propagação da desinformação e se ele está em conformidade com a literatura selecionada sobre o assunto.

Ao final, também se tece uma reflexão sobre qual a motivação de setores societários (por vezes com pouca ligação com Educação) terem interesse neste assunto e é feita uma síntese em que se observa se o plano de aula se enquadra dentro de princípios Educomunicativos.

O plano de ensino elaborado pelo portal *educamidia.com* busca, por meio de duas atividades, uma aula expositiva que procura passar os conceitos debatendo-os; apresenta também outra atividade em grupos, onde os estudantes avaliam a atividade, interpretando notícias e buscando compreender se há ou não manipulação. Por fim, há uma terceira tarefa, em que o estudante é convidado a criar notícias duvidosas com o intuito de compreender o porquê da prática de espalhar notícias falsas é tão difundida.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), uma análise de conteúdo se divide em etapas: a pré-análise, a exploração de material e a interpretação (Ibidem). Para se fazer a pré-análise é necessária uma leitura prévia do material, para saber do que ele se trata e, após isso, selecionar os documentos que foram coletados para a análise, constituir um corpus e formular as hipóteses e os objetivos e por fim preparar o material.

Passada essa primeira etapa é feito o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Nesta segunda parte faz-se uma codificação e categorização do material fazendo-se um recorte das unidades de registro e de contexto. Após isso observa-se a unidade de registro que deve conter: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o acontecimento e o documento. Por último, mas ainda dentro do tratamento dos resultados, são observadas as unidades de contexto (aqui a pertinência é levada em consideração) e, por fim, é feita a

categorização, em que se segue algum critério semântico, sintático, léxico ou expressivo.

A terceira e última etapa da análise é a interpretação dos resultados, que é feita por via da inferência, ou seja, uma forma de interpretação controlada. Para Bardin a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. (Ibidem, pág. 133).

Assim, a pesquisa foi elaborada seguindo o caminho da análise de Bardin: “pré-análise”, “tratamento dos resultados obtidos e apresentação” e “interpretação dos resultados”.

Etapas 1 – Documentos selecionados para pré-análise

O plano de aula do *Educamídia.com* é disponibilizado de forma gratuita por meio do endereço: <https://educamidia.org.br/plano-de-aula/nao-caia-em-fake-news> e constam nele três arquivos: *os slides de aula expositivos*, nos quais encontram-se o conteúdo teórico da aula, *os slides com a proposta da tarefa em grupo*, onde os estudantes buscam investigar notícias propostas e investigar sua veracidade e sua composição. O último arquivo é um *slide de tarefa extra*, que propõe a criação de notícias falsas para que a partir da compreensão crítica sejam averiguadas as razões de uma prática como essa ser tão difundida e realizada.

Figura 1 – Slide de aula expositivo



Figura 2 – Slide de aula expositivo

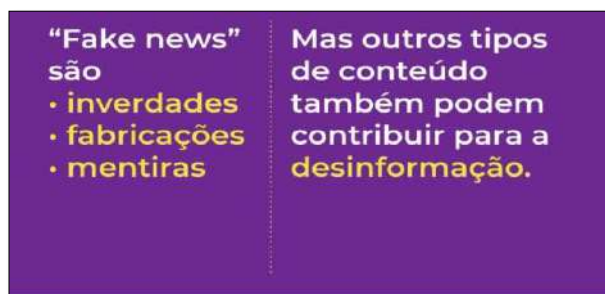


Figura 3 – Slide de aula expositivo: “Sátira ou humor”



Nas figuras 1, 2 e 3 vemos os *slides* que apresentam as informações

teóricas sobre os temas que irão ser abordados, trazendo uma explicação concisa, mas ao mesmo tempo histórica e bem estruturada. É apresentado também como será o desenvolvimento da dinâmica e da teoria. A introdução histórica, faz um apanhado geral falando um pouco sobre o nascimento da imprensa e sobre a elaboração de notícias. Após isso são introduzidos os temas da desinformação, bem como: letramento e poluição informacional, estes temas são colocados já com a contextualização do conteúdo. Há também uma rápida fala sobre as *fake-news* e a desinformação e por fim começam os *slides* com exercícios, onde o primeiro apresenta a diferença entre sátira e humor.

Figura 4 – Slide de aula expositivo: “Conteúdo Patrocinado”



Figura 5 – Slide de aula expositivo: “Notícias tendenciosas”



Figura 6 – Slide de aula expositivo: “Opinião”



Figura 7 – Slide de aula expositivo: “Jornalismo preguiçoso”



Figura 8 – Slide de aula expositivo: “Erro de reportagem”



Figura 9 – Slide de aula expositivo: “Caça-cliques



Nos *slides* 4, 5, 6, 7, 8 e 9 é dada a continuidade ao que havia se iniciado no *slide* de “sátira e humor”. Essas projeções têm o objetivo de categorizar os gêneros / de notícias e expor cada um deles, explicando com um exemplo prático-ilustrativo e com uma breve reflexão para ser trabalhada com o estudante, falando sobre a diferença entre: “conteúdo patrocinado”, “notícias tendenciosas”, “opinião”, “jornalismo ‘preguiçoso’”, “erro de reportagem” e “caça-cliques”.

Figura 10 - Slide de aula expositivo: Conteúdo



No slide 10, apresenta-se uma tarefa extra em que o estudante é estimulado a produzir alguns enunciados e notícias de forma a reforçar o conhecimento. A tarefa propõe que o estudante pense por si mesmo e produza um conteúdo ligado aos diferentes gêneros de notícias.

Figura 11 – Slide de aula expositivo: Conteúdo 2

Fuja da desinformação

6 perguntas para analisar se um texto de mídia é confiável

EVIDÊNCIAS <i>De onde se sustentam?</i> Procure informações que possam ser verificadas: fontes, números, datas, documentos.	FONTE <i>Quem criou isto, e posso confiar nessa fonte?</i> Considere todas as evidências na publicação: divulgação quem escreveu, quem publicou, quem financiou, suposições de contexto, localizações das mídias sociais.	CONTEXTO <i>Qual é o contexto maior?</i> Avante se isto é tudo a história ou parte dela, e considere se há outros aspectos ou informações da realidade: tendências culturais, eventos políticos, interesses, interesses.	AUDIÊNCIA <i>Para quem isto foi criado?</i> Identifique tentativas de apelar a um público específico ou um determinado tipo de pessoa, através de escolha de linguagem, técnicas de apresentação, linguagem ou conteúdo.	PROPOSITO <i>Por que isto foi criado?</i> Procure pistas sobre a motivação: a intenção de influenciar, enganar ou informar, persuadir, educar, de entretenimento, agentes ocultos ou motivações, chamadas à ação.	EXECUÇÃO <i>Como esta informação está sendo apresentada?</i> Observe como a forma de apresentação afeta o impacto da mensagem: estilo, gramática, tom de voz, escolha de imagens, diagramação e elementos gráficos.

ESCRITA: Juli Fuja desenvolvida por [ToucanMídia](#)

Figura 12 – Slide de aula expositivo conteúdo 3

Use o bom senso!
É ultrajante?
Faz você ficar zangado?
Parece estranho ou mesmo bizarro? Provavelmente estão tentando manipular você.
Não compartilhe!

Parece suspeito? Faça uma busca.
Procure as palavras-chave ou parte do título + 'falso' ou 'fake'.

Não tem autor? Não compartilhe!
Se a informação é anônima ou não vem de fonte confiável, não compartilhe!

Figura 13 – Slide com a proposta da tarefa em grupo 1

Isto é confiável?
É verdade que uma cidade no Canadá começou a ter água rosa nas torneiras repentinamente?

Manheiros de cidade no Canadá foram chamados para água cor-de-rosa salada das torneiras

12/04/2017 - 10h



Manheiros de cidade no Canadá foram chamados para água cor-de-rosa salada das torneiras

NEWS

US & Canada

Canadian town sorry for pink tap water

12/04/2017



Photo: AP Photo/Chris Wedel

"Cidade do Canadá pede desculpas por água cor-de-rosa"

Figura 14 – Slide com a proposta da tarefa em grupo 2



Figura 15 - Slide com a proposta da tarefa em grupo 3



Passada a introdução com os slides 1, 2 e 3; passados os slides com exposições de gêneros: 4, 5, 6, 7, 8 e 9; e também o slide 10, que contém a tarefa, nas figuras 11, 12, 13, 14 e 15 apresenta-se a continuação da teoria, na estrutura de tópicos e infográficos, separando os sentidos dos porquês e de como comunica-se algo. Os infográficos voltam a dialogar com o estudante através de perguntas e passam conceitos diretos e bem definidos sobre: “evidência”, “fonte”, “contexto”, “audiência”, “propósito” e “execução”.

Estas figuras selecionadas correspondem a apenas alguns dos *slides* contidos no plano de ensino, optou-se por separar estes em específico,

pois outros são continuidade deles, seja na parte teórica, na parte de tarefa individual ou de exposição dos gêneros informacionais. Todas as projeções são concisas e bem contextualizadas, com exemplos bastante atuais, ilustrativos e elucidativos, os itens teóricos dividem os conteúdos em gêneros bem definidos e a linguagem é acessível e bem elaborada.

Etapas 2 – codificação e categorização do material

Percebe-se que o material disposto no plano de aula está bem categorizado pois está de acordo com práticas que promovem um bom diálogo entre o estudante e o tema a ser explorado. A pesquisa de Thynaina Máximo e Inês Vitorino destaca alguns pontos a serem assistidos numa abordagem educativa relacionada com o tema, a saber:

1. Levar as crianças a sério, valorizando seus saberes e experiências no contato com as redes sociais, inclusive suas percepções acerca do que seja o público, o privado e o íntimo, e sobre os conteúdos usualmente postados e/ou compartilhados na rede, colocando tais percepções em debate
2. Evitar o pânico moral, orientando as crianças na direção da maximização de oportunidades, minimização de riscos e eliminação de danos no uso dos dispositivos comunicacionais. No que concerne especialmente à publicização de conteúdos na rede, isso implica reconhecer e problematizar que tais dispositivos os expõem a riscos, mas também à oportunidades de fazer amigos, estabelecer contatos e participar na vida pública;
3. Prepará-los para o exercício da cidadania online, estimulando a problematização dos padrões difundidos em conteúdos de

- entretenimento e comerciais que desqualificam a imagem, a religião, o gênero, a etnia, a cor ou a orientação sexual de indivíduos e/ou grupos sociais;
4. Estabelecer limites ao uso excessivo de dispositivos comunicacionais, problematizando o imperativo da conectividade e do consumismo disseminado nas redes sociais, permeados por marcadores como o sucesso, a fama e a popularidade, que impactam de forma crescente as culturas infantis;
 5. Articular orientações de caráter técnico com discussões acerca dos aspectos culturais e éticos da comunicação, fortalecendo a autonomia de meninos e meninas no contato com as redes sociais, em particular, no que concerne ao acesso, à postagem e o compartilhamento de conteúdos que envolvam indivíduos e grupos sociais. (MAXIMO; VITORINO, 2019, online).

Na etapa da pré-análise, observa-se o plano por inteiro: os slides para orientação do professor, os slides com os exercícios de síntese e por fim os slides com o exercício extra. Nesta etapa, o objetivo é tornar operacional e sistematizar a ideia afim de conduzir a um caminho o desenvolvimento, segundo Bardin, esta fase possui três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e seus objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (Bardin, 2012).

Quando são apresentadas as figuras 1 e 2 pode-se observar a consonância com o artigo de Spinelli e Santos (ano) sobre desinformação, pois o plano de ensino busca dar meios que permitam às crianças e adolescentes desenvolverem competências e uma atitude

crítica e também exigente com a mídia, não temendo o diálogo com meios de comunicação. Com a colocação das imagens 1 e 2, vê-se apresentação do tema, já nas figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 são apresentadas diferentes formas de se falar sobre um acontecimento e que podem induzir ao caminho da desinformação. As figuras 10, 11 e 12 servem como fio condutor para as outras etapas da pesquisa, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos resultados.

Ao se separar por temas bem específicos: sátira ou humor – conteúdo patrocinado - notícias tendenciosas - opinião - conteúdo patrocinado - jornalismo preguiçoso - erro de reportagem e caça-cliques o estudante tem contato com aquilo a que pode vir a ser o texto informado, já nas figuras 10, 11 e 12 o levam a esquematizar o pensamento acerca do tema para elucidar suas ideias. Na figura 10 vê-se um quadro comparativo e didático no qual o professor estimula os estudantes a conhecer os diferentes etapas e conceitos que são observados na elaboração de uma notícia. Por fim, as figuras 14, 15 e 16 mostram no plano de aula uma proposta de atividade em que o estudante, após a exposição dos conceitos, é levado a considerar se as notícias apresentadas são falsas ou verdadeira. Vale ressaltar que a figura 11 apresenta uma tarefa extra, como uma lição a mais onde o próprio estudante passa pela experiência de criar uma notícia falsa e depois explicar como a elaborou.

Etapas 3 - Análise e interpretação dos resultados

Observou-se que o plano atende a princípios da Educomunicação, bem como está em conformidade com materiais de estudo sobre o tema da desinformação; sua aplicabilidade está assentada dentro de um contexto que o torna apto ao ensino ao qual ele propõe-se fazer. O material também é acessível e seu principal objetivo está em seu conteúdo e não no seu formato. Ele também atende bem a necessidades intelectuais e demais habilidades cognitivas dos educandos.

O plano tem conformidade com princípios educacionais, como por exemplo, o princípio das “relações colaborativas entre sociedade e indivíduo”, princípio este que apresenta como proposta envolver trocas entre diferentes instâncias de forma a cooperarem para formação de cidadãos críticos e participantes. E também o princípio da “conscientização social” que busca trazer um ideal como forma de construir uma leitura crítica do conteúdo transmitido por meios de comunicação para a sociedade, a fim de colaborar para uma melhor formação ética do ser humano.

Seu conteúdo também tem consonância com pesquisas sobre o tema das *fake-news* no tocante a estimular o estudante a pensar as razões da notícia que lê e se questionar suas origens, apontando diferenças entre informações falsas ou informações imprecisas:

A tecnologia atual constrói uma semiótica formada pela diversidade de códigos culturais, então, desenvolver e implementar projetos de interpretação com os códigos informático-digitais, é uma tarefa que envolve a observação das linguagens da comunicação (verbais, visuais, sonoras, audiovisuais) e a educação deve usar de competências semióticas que impulsionem a interpretação dos códigos a que essas mensagens estão circunscritas. (Machado; Ramos, 2019, pág. 51).

Preocupações com a desinformação e com o poder manipulador de mensagens são muito antigos, e saber lidar com o poder que a manipulação pode exercer, procurando interpretar as mensagens e sua procedência é uma tarefa da Educomunicação:

A batalha simbólica pela mensagem que é propagada nos meios de comunicação está ligada à hegemonia ideológica ao uso da comunicação como forma de acessar e manter os mecanismos de poder induzindo a mecanismos que tentam limitar a

crítica, o diálogo, a denúncia e a oposição. Trabalhar pela liberdade de expressão é tarefa do educador e conhecer os mecanismos para que se assim seja propagado uma interpretação de mundo diversificada e uma cultura dialógica, diversificada e libertadora. (Romanini; Costa, 2019, pág. 72).

A Educomunicação deve estar em conexão direta com a ideia de defesa da liberdade de expressão, da defesa dos direitos individuais e coletivos em todos os meios de comunicação, guiando o indivíduo a como proceder para isso.

Considerações finais

Nota-se que o plano de aula atende ao princípio da Educomunicação da conscientização social, pois este princípio busca trazer meios que façam o indivíduo construir uma interpretação crítica da sociedade, constituindo um indivíduo autônomo. O plano atende bem sua proposição e expõe de forma didática quais seriam os limites duma notícia e como é construída a desinformação.

O plano de ensino também se adequa ao combate da desinformação, pois além de transitar entre o ensino sobre *fake-news* estimula o estudante o engajamento dentro de sua comunidade e estimula o olhar crítico para a informação que chega a ela. O roteiro é acessível ao professor e à comunidade escolar que o deseja acessar, sendo de fácil aplicabilidade em escolas dos mais diversos estratos sociais.

A questão a se observar e ficar atento é que planos como estes do portal *educamidia.org* têm sido produzidos e divulgados cada vez mais por empresas, órgãos e grupos da iniciativa privada. Quando empresas como a gigante Google demonstram interesse em investimento maciço e milionário em setores educacionais, algo deve ser levantado e debatido. O Educamídia tem ligação com Google, através do Instituto

Palavra Aberta (entidade que criou o Educamídia), o projeto de ligação entre os dois reside na proposta filantrópica da empresa de levar educação a fim de ensinar estudantes a distinguirem *fake-news* e notícias reais. Ele também possui um curso voltado apenas para educadores. O Google também oferece dentro de outros projetos ditos de filantropia oferecer bolsas de estudos para cursos que tenham suporte em tecnologia e propostas de diminuir a desigualdade de gênero dentro da área da tecnologia.⁶

A partir do momento em que grupos como estes se apropriam de debates legítimos como os promovidos pela Educação num sentido geral, um questionamento a respeito de quais motivações por setores como estes despertarem interesse, observando-se não apenas a qualidade de seus materiais.

Notícias atuais têm indicado que diversos grupos empresariais e plataformas têm interesse na área educacional e promovem programas semelhantes ao analisado (algumas vezes gratuitos outras vezes privados)⁷, o que leva a crer que a educação tem se tornado um ramo de negócios lucrativo⁸. A observação sobre os motivos pelos quais grupos empresariais pretendem investir em educação é um campo a ser explorado, pois, por mais que a intenção possa ser boa, e o material bem elaborado, é preciso que as razões pelas quais grupos lançam-se de maneira tão ostensiva sobre a educação, levantando dúvida sobre os seus reais interesses e abrindo novas possibilidades de pesquisa.

⁶ Google vai investir R\$ 8,5 milhões em educação no Brasil - Projetos são patrocinados pelo braço filantrópico da empresa. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/economia/google-vai-investir-r-8-5-milhoes-em-educacao-no-brasil-1.2193739>.

⁷ Pandemia transforma Plurall na maior plataforma de ensino digital do país. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pandemia-transforma-plurall-na-maior-plataforma-de-ensino-digital-do-pais/>

⁸ 4 startups brasileiras de educação para ficar de olho em 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/startups-brasileiras-educacao-2019/>.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina Castilho (Ed.). *Gestão da comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica*. Editora Paulinas, 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*, Grupo Medina, São Paulo, 2011.
- BERTOLLOTO, Rodrigo. *Google investe R\$ 3 mi para adaptar aulas para crianças em confinamento*. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/05/27/google-investe-r-3-mi-para-adaptar-aulas-para-criancas-em-confinamento.htm>, acesso em 24/11/2020.
- CITELLI, Adilson; DE OLIVEIRA SOARES, Ismar; DE LOPES, Maria Immacolata Vassallo. *Educomunicação: referências para uma construção metodológica*.
- COSTA, Maria Cristina Castilho; ROMANINI, Vinícius. A educomunicação na batalha contra as fakes news. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, pág. 66-77, 2019.
- CURY, Lucilene; CONSANI, Marciel. A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, pág. 78-87, 2019.
- DE ARAUJO MACHADO, Irene; RAMOS, Daniela Osvald. Alfabetização semiótica com os códigos informático-digitais da internet. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, pág. 38-53, 2019.
- DE OLIVEIRA SOARES, Ismar. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2, pág. 15-26, 2014.
- _____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, n. 23, pág. 16-25, 2002.

DESINFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, Agência Lupa, 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/08/05/desinformacao-educacao-midiatica-pl2630/>. Acesso em 22 set. 2020.

DOS SANTOS, Marcelo Augusto Pereira. *Cuidar, Educar e Comunicar: Estudo sobre as relações entre Educomunicação, Educação Infantil e Formação de Professores na cidade de São Paulo*. 2013. Disponível em: <https://tvcedrorosa.files.wordpress.com/2013/05/artigo.pdf>, acesso em 22/11/2020.

GOOGLE INVESTE 3 MILHÕES DE REAIS PARA ADAPTAR AULAS PARA CRIANÇAS EM CONFINAMENTO, UOL, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/05/27/google-investe-r-3-mi-para-adaptar-aulas-para-criancas-em-confinamento.htm>. Acesso em 09 nov. 2020.

INSTITUTO PALAVRA ABERTA. Educamídia – Educação Midiática. <https://educamidia.org.br/> Acesso em 30/09/2020.

INSTITUTO PALAVRA ABERTA. Plano de aula: “não caia em *fake-news*”. <https://educamidia.org.br/plano-de-aula/nao-caia-em-fake-news>. Acesso em 17 nov. 2020.

INTERVOZES, “Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake news”. 2019. Disponível em: <https://intervozes.org.br/publicacoes/desinformacao-ameaca-ao-direito-a-comunicacao-muito-alem-das-fake-news/> Acesso em 17 nov. 2020.

MÁXIMO, T.; VITORINO, I., “Literacia Digital: Crianças, Riscos e Oportunidades na Internet”. In: Educomunicação e suas áreas de intervenção novos paradigmas para o diálogo intercultural – *Educação para a Comunicação*, 2019.

SILVA, FPD. Princípios educ comunicativos: uma análise sobre a série infantil Cocoricó da TV Cultura de São Paulo. In: *XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM)*. 2009.

SPINELLI, Egle Müller; DE ALMEIDA SANTOS, Jéssica. Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 13, n. 3, pág. 45-61. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. Disponível em <https://portolivre.fiocruz.br/educomunica%C3%A7%C3%A3o-e-suas-%C3%A1reas-de-interven%C3%A7%C3%A3o-novos-paradigmas-para-o-di%C3%A1logo-intercultural>. Acesso em 22 nov. 2020d

_____. *Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo, SP: ABPEducom, 2016.



Pedagogia da Comunicação

Práticas pedagógico-comunicacionais no jornalismo: Educomunicação, extensão e ODS

Antonia Alves Pereira¹

Sonia Virgínia Moreira²

Introdução

Com o plano global de metas da Agenda 2030 proposto pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 2015, a sociedade mundial se mobiliza para cumprir os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Países, instituições, organizações, universidades e atores sociais vêm adotando medidas ousadas para a promoção dos direitos humanos nos locais em que estão inseridos.

Respaldados pelas diretrizes curriculares e extensionistas e inspirados pelas áreas de intervenção da Educomunicação, os cursos de Jornalismo podem potencializar sua ação em territórios educativos.

Para Milton Santos, o lugar de apropriação dos sujeitos é o “território usado”, ou seja, o lugar da convivência do espaço hegemônico e do espaço banal (o espaço de todos) que propicia a revanche de “uma outra

¹ Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP), doutoranda em Comunicação (Uerj). E-mail: antoniaalves@unemat.br.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP). E-mail: soniavm@gmail.com.

globalização” (Santos, 2005). Nesse contexto, inserem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Jornalismo, que apontam que a formação jornalística precisa valorizar a conquista histórica da cidadania e fomentar os direitos humanos, a justiça social, o desenvolvimento sustentável, social e cidadão, dentre outros (Brasil, 2013, p.3; 7).

A Comissão de Especialistas que elaborou esse documento apontou para a necessidade de disseminar valores universais e valorizar a identidade cultural em torno de processos jornalísticos democráticos, interativos, inclusivos (MEC, 2009, p. 25).

Enquanto contributo ao desenvolvimento local e regional, a atuação dos cursos leva em consideração aspectos, dentre os quais: cidadania, geografia humana e economia política; raízes étnicas, cultura, diversidade cultural e direitos individuais e coletivos; processos de globalização, regionalização e singularidades locais, comunitárias e vida cotidiana (Brasil, 2013).

Tal atenção foi respaldada pelas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), que determinaram que os cursos de graduação deveriam dispor 10% de sua carga horária curricular a atividades de extensão para resolver dilemas sociais para o desenvolvimento econômico, social, cultural, equitativo e sustentável.

As diretrizes extensionistas recomendam que as ações considerem as oito áreas temáticas da extensão: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; e trabalho.

No âmbito deste artigo, elegemos como ponto de partida a “comunicação” que se alia às práticas pedagógico-comunicacionais³,

³ Área ressignificada por Mello (2016) da então “pedagogia da comunicação”, pois os processos comunicacionais partem da comunicação e não da pedagogia. Essa

uma das áreas de intervenção da Educomunicação, para se debruçar sobre os desafios do território educativo a partir dos ODS à luz das diretrizes curriculares e extensionistas. Segue-se este percurso, tendo como método a análise documental (Moreira, 2008) que permite realizar aproximações conceituais e práticas no que se refere às ações laboratoriais, de estágio supervisionado e de extensão.

1 Da Educomunicação à agenda 2030

Para além da leitura crítica da mídia e dos programas educativos nos países europeus, norte-americanos e latino-americanos, o foco educ comunicativo emergia na América Latina em torno de processos comunicacionais e culturais.

A pesquisa empreendida pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) em 14 países ibero-americanos trouxe dados que confirma essa abordagem⁴, levando Soares (1999, p. 27) a afirmar que a inter-relação Comunicação/Educação inaugurava um “novo paradigma discursivo transversal” que se estruturava de maneira processual, mediática, transdisciplinar e interdiscursiva, sendo vivenciado na prática dos atores sociais por meio de áreas concretas de intervenção social, ou seja, a Educomunicação. Ao se referir ao neologismo⁵, Aparici (2012, p. 29) aponta que a:

Educomunicação, inclui, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens e meios

contribuição se dá no contexto de sua Tese de Doutorado, defendida na ECA-USP, sob a orientação de Ismar de Oliveira Soares.

⁴ Os dados foram obtidos com questionário (178 especialistas), entrevistas (25 pesquisadores e profissionais da área) e eventos nacionais e internacionais, dentre os quais o *II World Meeting on Media Education* e o *I International Congress on Communication in Education*, promovidos em São Paulo, entre 18 e 24 de maio de 1998.

⁵ O neologismo foi acordado por especialistas latino-americanos durante evento convocado pela Unicef/Unesco e organizado pelo *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística* (Ceneca), em 1992, em Santiago, Chile.

através dos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abrange também a formação do senso crítico, inteligente, diante dos processos comunicativos e de suas mensagens, para descobrir os valores culturais próprios e a verdade.

Este movimento encontrava ecos nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, resgatando as práticas realizadas nessa interface entre as décadas de 1980/90. Para Soares (1999), existia um campo autônomo do conhecimento materializado em áreas de intervenção que faziam eclodir a participação num espaço de convivência que amplia e constrói ecossistemas comunicativos capazes de empoderar os sujeitos envolvidos.

Ao observar esse percurso, Soares (2014, p. 17-18) discorre sobre as três correntes teóricas da educação midiática que remontam aos anos 1930 (protocolo moral), que se tornam mais efetivas com os programas midiáticos⁶ na educação (protocolo cultural) até chegar ao (protocolo midiático) no qual a Educomunicação se insere.

Neste, além de se valorizar a mídia (análise e uso) como procedimento metodológico, há o avanço para propósitos e metas que revisitam as disfunções comunicativas das relações de poder com propostas de gestão democráticas e participativas.

Sua proposição de *locus* do paradigma recorre ao desafio proposto por Martín-Barbero (1997) de como inserir a escola num ecossistema comunicativo que contenha experiências culturais heterogêneas e do entorno tecnológico para configurar o espaço educacional como lugar de encanto do processo de aprendizagem.

⁶ Os programas de *media education*, *media literacy*, *educación*, em países de língua inglesa; *educación para los medios*, na Espanha; *educação para os meios*, em Portugal; e *mídiaeducação*, no Brasil. É neste âmbito que se insere a área educação para a comunicação.

Os *modus comunicandi* e *educandi* dos sujeitos dialógicos se constituem de maneira colaborativa, fundamentando-se no “com” do agir pedagógico libertador de Paulo Freire e da comunicação educativa de Mario Kaplún (Soares, 1999, p. 55).

Urge, portanto, que o perfil profissional do educador seja capaz de se inserir em “um momento pluricultural, pleno de negociações de sentidos”, que conheça os “mecanismos que regem a recepção e o consumo de matérias e bens simbólicos”, que tenha “capacidade para expressar saberes prévios e mobilizar-se em negociações com novos saberes”, que adote “a dialogicidade e a escuta do outro como atitude política básica” e que se mantenha “disponível para a construção de um novo espaço público” (*Ibidem*, p. 58).

Os dados da pesquisa seminal foram utilizados por pesquisadores que, por sua vez, apresentaram contribuições para as nove áreas que estão constituídas, atualmente: educação para a comunicação, mediação tecnológica, gestão da comunicação, expressão comunicativa através das artes⁷, reflexão epistemológica, produção midiática, pedagogia da comunicação⁸ (Soares, 1999, 2011), comunicação com o transcendente e educação para uma ecologia integral⁹ (Koffermann, 2023; Koffermann; Soares; Aguarded, 2022).

De seu nascedouro na comunicação e educação popular, as práticas educacionais chegam à educação formal em âmbito municipal,

⁷ Ângela Schaun se debruça sobre as articulações expressivas de grupos afrodescendentes na Bahia, em sua tese da qual resultaram dois livros: *Educomunicação: reflexões e princípios* (Rio de Janeiro: Mauad, 2002) e *Práticas educacionais: grupos afrodescendentes Salvador-Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracetum* (Rio de Janeiro: Mauad, 2002).

⁸ Resulta da interlocução com a Faculdade de Educação da USP, e ressignificada como “práticas pedagógico-comunicacionais” (MELLO, 2016).

⁹ Essas duas últimas foram aprofundadas na Tese da salesiana Marcia Koffmann, defendida na Universidad de Hueva, orientada por Ignacio Gomez Aguardad e coorientada por Ismar de Oliveira Soares (ECA-USP).

estadual e federal, culminando com o surgimento de políticas públicas no contexto brasileiro a partir dos anos 2000. A política pública da Educomunicação socioambiental, assumida como estratégia comunicativa de educação ambiental (Brasil, 2005), perpassa nossa discussão como fio articulador do ensino de jornalismo no território e fomentador de práticas dialógicas para o direito à comunicação, um direito humano essencial.

Boaventura Souza Santos aponta que a epistemologia dominante foi constituída pela subjugação de outras visões de mundo. É nesse sentido que o sociólogo propõe que as epistemologias do sul atuem para a construção de uma ciência plural e complexa que integre com intencionalidade as experiências sociais (Santos; Meneses, 2009, p. 12).

Vista como uma epistemologia do sul, a Educomunicação direciona a uma postura crítica e emancipatória capaz de levar os sujeitos a se exercitarem no “direito de aprender a ler, de pronunciar, de editar e reeditar o próprio mundo formatado pela mídia e pelas outras instituições sociais” (Rosa, 2020, p. 25). O paradigma é capaz de “acionar a força política paralisada e reinventar as miniracionalidades da vida em novos conhecimentos locais e emancipatórios” (Martini, 2019, p. 160).

É nessa perspectiva que a Agenda 2030 é proposição inovadora para as práticas educacionais e extensionistas em territórios vulneráveis. Os ODS sinalizam cenários que levam a extensão universitária a atuar na garantia de direitos constitucionais (Berwig, 2020) por meio de proposições participativas que sejam capazes de envolver os cidadãos em estratégias democráticas que resolvam problemáticas locais (Singer, 2015) e dissolvam a desigualdade de acesso aos bens culturais a todos os cidadãos e propiciem espaços de aprendizagem (Gomes; Azevedo, 2020).

Faz-se necessário olhar os territórios vulneráveis como resultado da ação humana sobre o meio ambiente, o que foi apontado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano 2020 (RDH) como um fator de impacto a

ser considerado, a ser medido por um índice que explicita a existência de excluídos digitais e a necessidade de inovação que considere um novo olhar para a sustentabilidade.

O Antropoceno, era dos seres humanos, é demarcado pela consciência de que “somos as primeiras pessoas a viver numa época definida pelas opções humanas, em que o risco predominante para a nossa sobrevivência somos nós próprios” (RDH, 2020, p. iii).

Para atuar local e regionalmente, o desenvolvimento humano nos territórios vulneráveis requer ações de transformação, como se percebe pelo Programa da ONU para o Desenvolvimento (Pnud) que atua em cada país definindo os indicadores dos ODS a serem cumpridos. Junto ao governo brasileiro, o Pnud elegera para 2017-2021 a meta de combate à pobreza e à desigualdade, o fortalecimento da governança democrática, o crescimento econômico e o desenvolvimento humano e sustentável, que não foi alcançado, visto que o Brasil voltara a integrar o mapa da fome das Nações Unidas.

Ao discutir o papel das universidades junto a esses objetivos globais no contexto do RDH 2020, o coordenador do Pnud, Leonel Leal Neto, afirma que há ganhos nessa parceria, dentre os quais o conceito de “responsável” em sua atuação de impacto na sociedade e de fomento em torno de novas fontes de financiamento e apoio à colaboração.

Ao atuar na formação de profissionais, a IES oferece soluções, conhecimento e inovação que implementam e monitoram os ODS, desenvolvem conhecimentos, habilidades e motivação para entender e abordar a Agenda 2030 num processo que envolve o empoderamento e a mobilização da juventude, proporciona ampla formação acadêmica e vocacional para implementar soluções e criar mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades para abordá-los (Extensão PUC Minas, 2021).

Em conjunto, governança, gestão universitária e ODS nas universidades atuam no sentido de fomentar o desenvolvimento sustentável, disponibilizar empregos para implantá-los e capacitar e mobilizar a juventude.

Ao incluí-los em sua prestação de contas, as IES se mostram comprometidas, integrando-os em suas estratégias, políticas e planos. São tecidas pontes entre as grandes divisões e a possibilidade de salvar a humanidade e o planeta, além de promover os interesses dos próprios cidadãos e definir os interesses do nosso futuro comum (*Ibidem*).

Metaforicamente, as áreas temáticas da extensão são lentes de contato para ações no território educativo tendo em vista a resolução de dilemas local/regional pelo olhar do proponente, o que se constitui como posição importante, mas que pode revelar a prática de “comunicados”, distanciando-se da dialogicidade, razão pela qual as áreas de intervenção se materializam como estratégias de reflexão, de mediação, holística e de protagonismo na práxis educ comunicativa para garantir que os sujeitos aprendentes do local se tornem também proponentes e produtores.

2 Intersecção: dos ODS às áreas de intervenção e de extensão

As diretrizes curriculares e extensionistas instigam ações inovadoras e sustentáveis para o desenvolvimento local e regional, o que abre espaço para a participação e a expressão com estratégias comunicativas que levam ao compartilhamento de saberes e de efetivo exercício da cidadania nas cidades e nos grupos (Pereira; Moreira, 2022). Como campo de aprendizagem, espaço de esclarecimentos, de cidadania (Berwig, 2002) e de inclusão cidadã (Nogueira; Bölter, 2020), esses espaços públicos potencializam a atuação dos cursos.

Esse panorama propicia a intersecção entre as áreas da extensão e da Educomunicação em territórios que requerem desenvolvimento sustentável. Três dos 17 ODS podem assumir o posto de âncoras

inclusivas para propostas no território educativo em torno de sociedades pacíficas e *inclusivas* voltadas para o desenvolvimento sustentável e o acesso à justiça social (ODS 16), para cidades e comunidades *inclusivas*, seguras, resilientes e sustentáveis (ODS 11) e para o acesso à educação *inclusiva*, de qualidade e equitativa que ofereça oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4).

Recorremos a esses três objetivos para a proposição de itinerários que articulem os ODS, as temáticas extensionistas (comunicação, cultura, educação, saúde, meio ambiente, trabalho, direitos humanos e justiça, e tecnologia e produção) e as áreas de intervenção, tendo em seu cerne a cidadania, meta da Educomunicação e função social do jornalismo. A comunicação perpassa todos os ODS de maneira transversal, evidenciando que as práticas pedagógico-comunicacionais nada mais são que estratégias comunicacionais em torno de vivência, reflexão e ação em territórios educativos, por vezes, vulneráveis.

Essas práticas são vislumbradas como força motriz que suscita espaços de participação, de envolvimento e de compartilhamento de saberes (científico e popular) entre os sujeitos produtores de saberes comunicativos do processo que leva à reflexão da própria práxis e da crítica aos discursos e produtos de mídia.

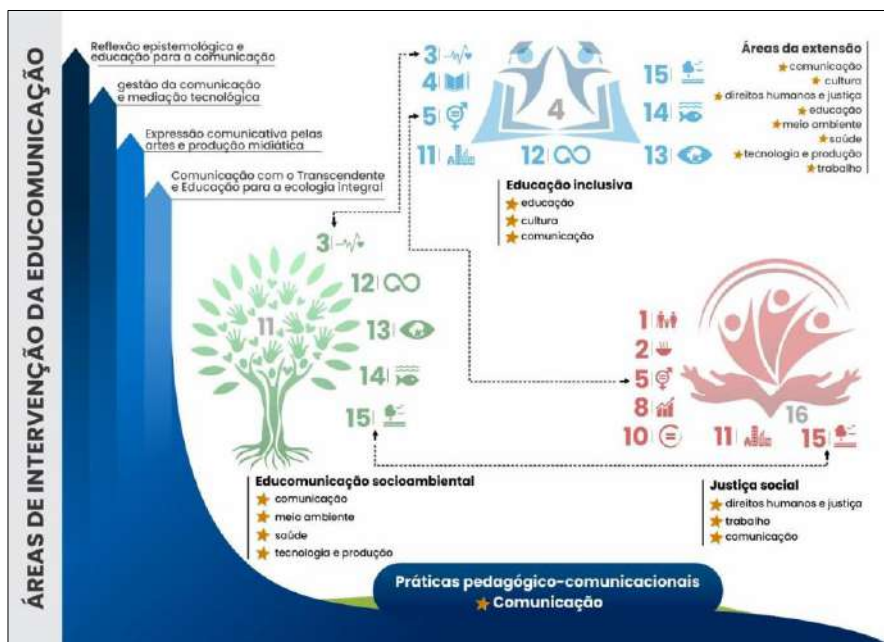
Seu empoderamento emerge dessa interlocução e das áreas de intervenção que partem das práticas pedagógico-comunicacionais para mobilizar estrategicamente as demais áreas, como mediação (gestão da comunicação e mediação tecnológica), reflexão (reflexão epistemológica e educação para comunicação), dimensão holística (comunicação para o transcendente e educação para a ecologia integral) e protagonismo (produção midiática e expressão comunicativa).

Nesse encadeamento, itinerários extensionistas podem ser pensados considerando as lentes do proponente e do sujeito participante, na perspectiva inclusiva dos ODS como desencadeador. As ações dos cursos

de jornalismo podem ser organizadas em três itinerários de maneira individualizada ou em seu conjunto, por meio de estratégias educacionais, conforme ilustrado na Figura 1, a saber: educação inclusiva (ODS 4/educação de qualidade), Educação socioambiental (ODS 11/cidades e comunidades sustentáveis) e justiça social (ODS 16/paz, justiça e instituições eficazes).

Figura 1:

Itinerários extensionistas no território e a Agenda 2030



Fonte: Elaborada pela autora (com dados dos ODS, áreas de extensão e áreas de intervenção)

Educação, cultura e comunicação são as temáticas extensionistas que comparecem ao Itinerário da educação inclusiva. Assegurado pelas leis

brasileiras, esse direito humano se efetiva na educação inclusiva e equitativa, e possibilita a ascensão social e a autoestima da população. Em seu processo formativo, o sujeito se dá conta de que a saúde e o bem-estar (ODS 3) estão no mesmo patamar da igualdade de gênero (ODS 5) e do consumo e produção sustentáveis (ODS 12), condições para a existência de cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11) que atuam contra a mudança global do clima (ODS 13) para o bem-estar da vida na água (ODS 14) e vida terrestre (ODS 15).

Durante o processo educ comunicativo, os sujeitos envolvidos em seu próprio ecossistema comunicativo refletem sobre a postura da sociedade consumista, sua própria, de seu grupo e de sua comunidade, em busca de alternativas que respondam com soluções inovadoras e sustentáveis.

A partir de sua *expertise* jornalística, os cursos contribuem a partir das disciplinas voltadas à história (imprensa e jornalismo), à comunicação como direito humano (comunicação, educação e cultura) e ao ensino de jornalismo (local, regional e nacional). As práticas laboratoriais de jornalismo (impresso, digital, audiovisual, sonoro/radiofônico) e de assessoria (comunicação e imprensa) empoderam os sujeitos durante o processo comunicativo, do planejamento das ações à elaboração dos produtos midiáticos e jornalísticos.

Além de estar em consonância com as diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena, a promoção de iniciativas nas áreas da extensão expressa compromisso social (Brasil, 2018, p. 2).

Nessa perspectiva está o Itinerário da Educomunicação socioambiental, respaldado pelas temáticas da *comunicação, meio ambiente, saúde e tecnologia e produção*, comparecendo os mesmos ODS (3, 11, 12, 13, 14 e 15) do itinerário anterior. As estratégias educ comunicativas de reflexão, da mediação, da dimensão holística e do

protagonismo aliadas aos princípios extensionistas fortalecem esse itinerário que traz em seu cerne o jornalismo científico e ambiental.

Não sendo *marketing* institucional da educação ambiental, a Educomunicação socioambiental é ação construída pelo diálogo e pela participação democrática, estando comprometida com o diálogo permanente e continuado, a interatividade e produção participativa de conteúdos, a transversalidade, o encontro/diálogo de saberes, a proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular, a democratização da comunicação e acessibilidade à informação socioambiental, ao direito à comunicação, e a não discriminação e respeito à individualidade e diversidade humana (Pereira; Moreira, 2022, p. 20).

Para o Itinerário da justiça social, direitos humanos e justiça e trabalho são temáticas propositivas para a erradicação da pobreza (ODS 1), a fome zero e agricultura sustentável (ODS 2), o trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8), a redução das desigualdades (ODS 10), a paz, justiça e instituições eficazes (16), assim como para a efetividade dos ODS 5, 11 e 15.

Para adentrar o âmago desses objetivos, o jornalismo pode liderar ações junto a outros cursos da IES e organismos locais para dar visibilidade aos processos de participação dos sujeitos das iniciativas com a prática da assessoria de comunicação e de imprensa, bem como com a elaboração de produtos de mídia pelos moradores das comunidades, consagrando seu espaço de comunicação.

No interior desses itinerários, podem tomar parte o estágio supervisionado e as atividades complementares (AC), que não podem exceder 20% da carga horária dos cursos de jornalismo (Brasil, 2007). Considerando a carga horária mínima de três mil horas para os cursos, as DCNs determinam 200 horas como carga horária mínima para o estágio e que as AC sejam reguladas por regimento institucional que a elas atribua créditos, sendo supervisionadas e avaliadas por docentes do

curso. Obtidas fora do ambiente de ensino, de acordo com o interesse discente, essas atividades são de natureza didática e acadêmica¹⁰ ao longo do curso.

Sendo posteriores às DCNs, as diretrizes extensionistas podem ser lidas à luz da natureza acadêmica por meio da extensão comunitária e da pesquisa experimental com a proposição de ações territorializadas. Num curso com três mil horas, 300 horas são dedicadas às atividades curriculares de extensão (ACE). Frente às críticas acerca do aumento de carga horária, as ACE podem ser cumpridas como parte das AC e de práticas laboratoriais nos itinerários da Educomunicação socioambiental, da educação inclusiva e da justiça social.

Nesses itinerários, as práticas pedagógico-comunicacionais potencializam as ações extensionistas para o exercício da cidadania a partir de sua carga emancipatória das epistemologias do sul (Rosa, 2020; Martini, 2019) que fazem do espaço banal um território educativo preñado de possibilidades inclusivas para a sustentabilidade e valorização da consciência nativa dos povos originários e de todos os cidadãos que precisam ter seus direitos valorizados.

Considerações finais

Ao perpassar as diretrizes curriculares e extensionistas à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), o artigo se voltou para o território educativo como *locus* da intervenção dos cursos de jornalismo. Ao partir da “comunicação” e das “práticas pedagógico-comunicacionais”, áreas da extensão e de intervenção, respectivamente, sua proposta avança do olhar proponente para o olhar dos sujeitos

¹⁰ As atividades de natureza didática são em relação a disciplinas não previstas no currículo para ampliação dos conhecimentos jornalísticos; e de acadêmica, voltadas para a apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária, monitoria didática em congressos (Brasil, 2013, p. 7).

empoderados que participam de todas as etapas da elaboração da ação extensionista comunicativa/jornalística.

São os ODS que apontam os caminhos a serem trilhados pelos sujeitos extensionistas e suas ações. No âmbito dessa discussão, os sujeitos dialógicos que atuam nos três itinerários propostos — educação inclusiva, justiça social e Educomunicação socioambiental — apresentam perfil educador capaz de atuar com estratégias de reflexão, mediação, dimensão holística e protagonismo. Com esses itinerários, os cursos passam a perceber as atividades curriculares da extensão como possibilidades de atuação pedagógica no local de sua inserção, não como algo a mais a ser cumprido.

Referências

APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

BERWIG, Aldemir. A extensão na Unijuí e a cidade educadora: formação jurídica, emancipação e transformação Social. In: NOGUEIRA, Sandra Vidal; BÖLTER, Serli Genz (org.). *Cidades educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina*. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2020. p. 32-49.

BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução nº 7)*. Brasília, de 18 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (Resolução nº 21)*. Brasília, de 27 de setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2/2007 do CNE/CES*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na

modalidade presencial. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Nacional de Educação Ambiental* – ProNEA. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.

EXTENSÃO PUC MINAS. *Abertura e Conferência Magna*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U1qGd5Yaa6A>. Acesso em: 2 out. 2022.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Gisele. De territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. *Revista Thésis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224>. Acesso em: 20 fev. 2022.

KOFFERMANN, Marcia. *EduComunicar para a formação integral na sociedade da infodemia: uma análise da Rede Salesiana Brasil de Escolas*. 2023. 520p. Tese (Doctorado Interuniversitario en Comunicación) - Universidad de Huelva, 2023.

KOFFERMANN, Marcia; SOARES, Ismar de Oliveira; AGUADED GOMEZ, Ignacio. Educomunicar para a transcendência: uma nova área de intervenção a partir do pensamento educacional latino-americano. *Chasqui* – Revista Latinoamericana de Comunicación. n. 150, p. 177-193, ago./nov. 2022.

MARTÍN-BARBERO. Jesus. *Herdando el futuro, pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas, Bogotá, DIUC, n. 5, set.1996; fev.1997.

MARTINI, Rafael Gué. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. 2019. 354p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Porto, 2019.

MELO, Luci Ferraz. *Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico*. 2016. 374p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão de especialistas. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo* – Relatório. Portal do MEC, Brasília, set./2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

MOREIRA, Sonia Virginia. Análise documental como método e como técnica. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008

NOGUEIRA, Sandra Vidal; BÖLTER, Serli Genz (org.). *Cidades educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina*. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2020.

ODS BRASIL. *Relatório dos Indicadores para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Portal do Governo Federal. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/relatorio/sintese> . Acesso em: 23 jul. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PEREIRA, Alves Pereira; MOREIRA, Sonia Virgínia. *A inserção dos cursos de jornalismo no território: o GT de atividades de extensão no Enejour*. 21º Encontro Nacional de Ensino de Jornalismo – Enejour. 20 a 22 de abril de 2022. Teresina: UFPI, 2022.

RDH 2020. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2020*. A próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno. 2020. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relat%C3%B3rio-do->

desenvolvimento-humano-2020-pr%C3%B3xima-fronteira-o-desenvolvimento-humano-e-o-antropoceno. Acesso em: 23 jul. 2022.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. *Comunicação e Educação*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2020.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: *OSAL: Observatório Social de América Latina*. v. 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [1994]. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgdttsa/files/2014/10/Texto-Santos-M.-O-retorno-do-territorio.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021

SCHAUN, Angela. *Práticas educ comunicativas: grupos afro-descendentes Salvador-Bahia – Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SINGER, Helena (org.). *Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Territorios-Educativos_Vol2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Comunicação e Educação*. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

A sustentabilidade como ação da Educomunicação socioambiental

Carmen Gattás¹

Hector Barros Gomes²

Clarice Thomaz³

Introdução

A proposta do artigo é apresentar uma direção comum entre a Educomunicação socioambiental e a educação ambiental crítica, através

¹ Pós-doutoranda no Programa Educação Ambiental no IB/USP, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, Mestre em Filosofia pela PUC-SP e Licenciada em Filosofia pela UNESP. É pesquisadora do projeto Biota/FAPESP; Formadora de Educadores. Atualmente mora em Osasco, SP, seu email é caluga8@gmail.com.

² Professor de Ciências Biológicas há mais de dez anos. Formação de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFSCar, mestrado em Ensino de Ciências (USP) e em diversidade biológica (UFSCar). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, tem interesse em pesquisa com foco em formação de professores, metodologias participativas, educação ambiental e memória socioambiental sob a ótica da decolonialidade. Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Sorocaba, São Paulo. hectorgomes@usp.br.

³ Bióloga, atua com conservação da fauna, especificamente, reabilitação de animais silvestres. Possui Bacharel e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP) e, atualmente, é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Conservação da Fauna (PPGCFau) pela Universidade Federal de São Carlos e a Fundação Parque Zoológico de São Paulo (FPZSP). Tem interesse em pesquisa com foco na educação ambiental crítica, na coexistência e nos conflitos humano-fauna. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Conservação da Fauna. São Paulo, São Paulo. Email: clarice.thomaz@alumni.usp.br

do desenvolvimento de pesquisas colaborativas realizadas em conjunto com as comunidades tradicionais guarani e a Unidade de Conservação do Parque Estadual do Jaraguá (PEJ), inseridos no contexto do projeto “Educação ambiental e gestão de Unidades de Conservação do Estado de São Paulo: articulação de saberes na construção de comunidades de aprendizagem”.

O projeto “Educação ambiental e gestão de Unidades de Conservação do Estado de São Paulo: articulação de saberes na construção de comunidades de aprendizagem”, em desenvolvimento pelo “Grupo de pesquisa em Educação ambiental e formação de Educadores” do Instituto de Biociências – IB/USP visa investigar a construção colaborativa de ações de educação ambiental desenvolvidas em Unidades de Conservação, na perspectiva da Educomunicação.

Entre as pesquisas desenvolvidas por graduandos e pós-graduandos envolvidos no projeto, se insere a pesquisa de pós-doutorado, intitulada “Educomunicação na promoção de práticas de sustentabilidade: inclusão de comunidades tradicionais guarani”, onde tem sido registrada a convergência entre a educação ambiental crítica e Educomunicação, por meio da articulação de conhecimentos e saberes de atores sociais que integram as comunidades guarani que se localizam nas adjacências do parque estadual.

Além do estudo mencionado, insere-se neste campo um estudo de doutorado sobre as memórias socioambientais coletivas que se perpetuam nas comunidades e dialogam com espaço da Unidade de Conservação, enquanto processo de desvelamento de conflitos, processos históricos e reflexão sobre as questões ambientais, sob a ótica da decolonialidade.

E, também, um estudo de mestrado na modalidade profissional dentro da temática da coexistência e dos conflitos humano-fauna cujo objetivo é produzir elementos para a compreensão da percepção da comunidade

do Parque Estadual do Jaraguá acerca das questões entre as pessoas e a fauna silvestre da região: elementos que possam indicar situações conflituosas e/ou indicar a convivência entre os diferentes atores sociais da comunidade e fauna silvestre residente. A pesquisa prevê a produção de um material educativo dentro da temática do estudo, priorizando uma produção colaborativa e de profunda contextualização local.

Assim, busca-se consolidar a construção de espaços formativos e de materiais, conhecimentos que rompam com os modelos perpetuados e reproduzidos por séculos por meio de registros ligados à visão sistêmica do meio (Stumpf, 2021).

Nesse sentido, a Educação Ambiental Crítica se consolida como perspectiva que visa compreender as relações de poder e conflitos, por meio da dimensão participativa política, de conhecimentos e de valores éticos e estéticos, como base da integração, pertencimento e transformação social (Carvalho, 2006).

2. Projeto “Educomunicação na promoção de práticas de sustentabilidade: inclusão de comunidades tradicionais guarani”.

A Educomunicação socioambiental, nasceu da inter-relação entre educação Ambiental e Educomunicação, para contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a causa ambiental, capazes de intervir na vida social a partir de uma abordagem crítica, levando em consideração o tripé: desenvolvimento economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto.

A expressão Educomunicação, um neologismo, pretende aproximar as relações entre educação e comunicação para ampliar os ecossistemas comunicativos. Os ecossistemas comunicativos dependem da vontade dos sujeitos em organizar o ambiente por onde circula o fluxo de informação e o conhecimento em rede, por onde os relacionamentos

acontecem (Soares, 2002).

A Educomunicação socioambiental aos poucos vem conquistando o seu espaço e fortalecendo cada vez mais a comunicação para o desenvolvimento sustentável no Brasil. Com a implementação das teorias e práticas educacionais, torna-se possível realizar com a comunidade uma leitura crítica da mídia, a comunicação pública da ciência, a luta pela democratização dos meios, além de apoiar a comunicação para a interação entre as pessoas e a mobilização pelas causas ambientais defendidas no território.

Esta pesquisa utiliza a metodologia da aprendizagem social enquanto ferramenta participativa que visa a consolidação de grupos coletivos interdisciplinares e heterogêneos, envolvendo atores de diversas dimensões sociais, com o intuito de consolidar planos e ações em conjunto que contemplem um objetivo comum.

Nesse sentido, os projetos em desenvolvimento visam estabelecer pontes entre representantes da comunidade guarani do Território Indígena (TI) do Jaraguá, escolas da região, o público espontâneo e a equipe de gestão e educação do PEJ e a própria Unidade de Conservação enquanto território, como forma de compreender a história socioambiental desses agentes.

A Educomunicação surge como processo orientador das práticas educativas como forma de promover e ampliar um espaço de diálogo e uso de recursos comunicativos e tecnológicos como meio de resistência.

Um exemplo de ação é a criação de uma rádio guarani e a divulgação de vídeos que possibilitam que este grupo de indígenas ultrapasse as barreiras impostas para a sua cultura, ao mesmo tempo que democratiza um conhecimento invisibilizado pela perspectiva civilizatória em nossa sociedade colonialista.

Segundo Morin (2010, p.97), diante de um modo de pensar “capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em

uma ética da união e da solidariedade entre humanos”, numa convergência do socioambiental com as tecnologias da informação, proporcionando meios para democratizar a comunicação, ligar os saberes e lhes dar sentido.

A rede formada para a transmissão radiofônica e os vídeos construídos com o protagonismo indígena, muda a vida das comunidades que dela participam, principalmente quando a comunicação se dá através dos princípios educ comunicativos.

A noção de redes possui formas de se reinventar como:

Estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (Castells, 2009, p.566).

Pois o que se busca é a criação de uma identidade coletiva, que mude as relações, as condições de trabalho, os interesses, os projetos e reúna os saberes.

Embasados em leituras sobre comunicação, adaptamos as perguntas feitas por McLuhan (2005, p.89) para descrever aspectos da sua teoria, repensando-as a partir dessa pesquisa, como segue:

1. Por que a rádio, que se apresenta como um simples aparelho transmissor-receptor, é um veículo de transformação social?
2. Por que a rádio que nos parece tão superficial, é um veículo profundo?
3. E por que a rádio, que parece estar tão comprometida com o cotidiano, é um veículo mítico, histórico e cultural?

Na busca por estas respostas, faz-se necessário aprofundar as análises da experiência entre a Educomunicação Socioambiental e a Educação Ambiental Crítica.

Esta análise pode nos propiciar condições para lidar com a complexidade desse projeto, começando pela linguagem que não é a mesma. A tensão desse movimento que busca participação, socialização, troca e transformação, nos questiona sobre as práticas possíveis para a promoção da sustentabilidade.

3. Projeto “Lugares de memória e autoformação socioambiental: práticas de Educação Ambiental na perspectiva decolonial no contexto de Unidade de Conservação”.

A memória é um constructo social enquanto manifestação de sentidos e representações de mundo, constituído por meio de quadros sociais e referenciais que estabelecem vínculos com o passado e o presente, através da linguagem, saberes, lugares e sobretudo, entre pessoas, sendo peça fundamental para compreender contextos, conflitos e processos históricos que moldaram as configurações sociais de um contexto (Fetter; Gevehr; 2019).

A configuração atual da sociedade advém de um processo histórico constituído a partir de séculos de exploração, escravização, exclusão, genocídio e colonização de grupos marginalizados, com imposições ao modo de ser dos colonizadores.

Neste aspecto, a memória tem se consolidado como um espaço de disputa de poder, enquanto discurso construído e, por vezes, manipulado a favor de interesses de grupos sociais hegemônicos.

Esse processo tem se intensificado na atualidade, a partir do modelo de sociedade marcada pela alienação dos sujeitos através do estabelecimento de incertezas, individualização, espetacularização, um ritmo acelerado de produção de informações e na constituição de um modo de ser baseado no acúmulo de bens e na obtenção do lucro a qualquer custo, cuja força motriz está a superexploração da natureza e

do ser humano pelo próprio humano em diversas esferas sociais (Gevehr, 2016). Assim:

A colonialidade se refere à continuidade de processos de dominação e estruturas de poder, consolidando padrões hierárquicos entre culturas, epistemologias, relações sociais, raciais e de gênero. Nessa perspectiva, a colonialidade é vista como constitutiva da modernidade, pois as riquezas europeias foram adquiridas através da exploração ambiental e humana dos países latino-americanos. Há, portanto, uma íntima articulação entre a colonialidade e esse modelo de crescimento econômico que se consolidou como capitalismo e neoliberalismo (Stumpf, 2021, p.34).

A educação ambiental sob a ótica de decolonialidade torna-se elemento basilar no *front* do debate e questionamento e rompimento do *status quo* e do processo de dominação e hierarquia estabelecida em nossa sociedade, bem como as narrativas históricas consolidadas a partir deste jogo de poder.

Assim, a perspectiva decolonial de educação pressupõe uma outra forma de existência, com ações práticas sistêmicas, críticas e transdisciplinares, voltadas para a transformação da sociedade, e com compromisso ético com todas as formas de ser.

Neste sentido, o desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental necessita que a produção de materiais aconteça da forma mais coletiva e colaborativa possível, contemplando diferentes personagens e pontos de vista. Os elementos centrais que circunscrevem o projeto de doutorado são: Autoformação, memória coletiva, lugares de memória e inventário participativo.

As questões-chave que permeiam os encontros do projeto de forma contínua serão: Quem somos e para onde queremos ir? Quais são as personagens? Quais são os lugares de memória? No caso do Parque Estadual do Jaraguá, o projeto busca promover a articulação entre a

equipe gestora e de monitores da Unidade de Conservação, a comunidade guarani e profissionais da educação, moradores do entorno.

Através de reuniões periódicas, o projeto envolve a constituição de processos autoformativos, envolvendo todos os agentes sociais acima descritos, visando a valorização dos conhecimentos e experiências de vida dos participantes para a construção de materiais educativos em formas de registro audiovisual.

Neste âmbito e inserido como escopo do projeto, os processos autoformativos se constituem enquanto espaços para reflexão sobre os lugares de memória, conforme proposto por Pierre Nora, segundo o qual se constitui enquanto lugares materiais, funcionais ou simbólicos que alicerçam, revelam e carrega a vontade de uma memória.

O projeto utiliza como referenciais metodológicos o guia de educação patrimonial por meio de inventários participativos publicado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Sendo, assim, uma das atribuições é a identificação e reconhecimentos dos lugares de memória que se inserem como patrimônio cultural, e carregam com sig o um aspecto simbólico, sendo elemento relevante para a mobilização de novas formas de compreender o passado.

Um dos elementos centrais no parque do Jaraguá é o casarão “Afonso Sardinha”, local que foi morada de um bandeirante de mesmo nome, foi construído em 1580, utilizado como base para extração e lavração de ouro, o qual também possui uma senzala que provavelmente foi utilizada para o aprisionamento de indígenas e negros escravizados.

Elemento simbólico do colonialismo, o local tombado como patrimônio histórico, permaneceu por duas décadas sob a administração do Albergue da Juventude, sendo reintegrado em 2011. Busca-se, por meio das reuniões de autoformação, e assim como proposto pelo guia do IPHAN, consolidar um inventário com levantamento e documentação de referências culturais presentes na história do coletivo e do território.

Ainda, de acordo com o IPHAN:

Referências culturais são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura. (IPHAN, 2016, p. 8).

Todo plano de ação é elaborado de forma coletiva e compreende um processo reflexivo sobre a identidade da comunidade local, de sua existência, relação com o outro e o mundo, buscando consolidar materiais que fortaleçam o senso de identidade e justiça socioambiental.

4. Projeto “Coexistência e conflitos humano-fauna: percepções da comunidade do Parque Estadual do Jaraguá”.

4.1 A fauna e as sociedades humanas

O estabelecimento de relações entre nós, seres humanos, e os demais seres vivos que compartilham o espaço e os elementos naturais do ambiente conosco são inerentes à vida. Ainda que muitas vezes desconhecida, as relações existem e podem gerar impactos para todos.

Em relação à fauna, as relações estabelecidas entre nós e com cada espécie animal ou grupo taxonômico podem se desdobrar em relações muito distintas. Ao longos dos séculos e em diferentes sociedades, as relações com os animais adquiriu e adquire diferentes significados, agregando valores específicos a elas.

Podemos compreender as relações com os animais sobre o ponto de vista do sagrado, em que, ao longo do tempo, várias espécies ocuparam ou ocupam um lugar de respeito e consideração nas diferentes sociedades humanas.

Nessa relação, têm para si um papel simbólico importante que lhes garantiu ou garante uma relação humano-fauna muito particular e benéfica do ponto de vista de que lhes é permitida a vida e a permanência nas relações e espaços considerados de domínio humano.

Outra visão muito comum para as espécies da fauna, sejam elas nativas ou exóticas (ou seja, originais de um determinado território ou de fora dele) é a de recurso. Espécies da fauna que são consideradas recursos ocupam um outro papel nessa simbologia humano-fauna: podem ser comida, isto é, fontes de alimento ou força de trabalho.

Enquanto alimento, sua carne e seus produtos derivados (ovos, leite, couro e substâncias) adquirem valor monetário. Sua vida ou presença nos ecossistemas (inclusive os urbanos) não possuem valores intrínsecos, adquirem valor ao serem criados, produzidos ou vendidos enquanto produtos de valor: da carne aos remédios, do couro às substâncias animais utilizadas nos diferentes processos industriais. Assim, nesta relação, o valor está na utilidade da fauna e não no seu valor biológico.

Ainda, um grupo muito específico de animais, os domesticados, teve e tem uma relação direta com a vida das sociedades humanas ao longo do tempo. As relações estabelecidas com esses grupos de animais são diversificadas e moldaram-se ao longo dos milênios acompanhando também a sedentarização da espécie humana.

Hoje, para além dos múltiplos conflitos existentes em relação a esses animais, temos que um certo número de espécies animais convive com as populações humanas de maneira permanente: alguns como componentes das famílias humanas, os chamados animais de estimação

(como os cães e gatos) e outros ainda como animais de criação e, portanto, ainda vistos como recursos (como galinhas, gado, cavalos, cabras e outros).

Para além dessas relações citadas, há outra muito importante para a construção e desenvolvimento de um nicho do conhecimento científico muito específico, denominado de Ciências Naturais. Ao longo da nossa história enquanto sociedade, nossa convivência e a partilha do espaço com os mais diferentes seres do planeta gerou relações diversas e, entre elas, desenvolvemos interesse e curiosidade em conhecer, estudar, classificar e reproduzir essa biodiversidade.

Com as espécies animais não foi diferente: diferentes naturalistas, viajantes e curiosos percorreram diferentes áreas geográficas do planeta conhecendo, catalogando, coletando e, até mesmo, colecionando as diferentes espécies encontradas.

Esse tipo de atividade tem intensa relação com a criação e desenvolvimento das primeiras coleções zoológicas e com a história dos museus de história natural atuais. Como afirmam Marandino, Selles e Ferreira (2009, p.154):

O espírito do colecionismo está na própria origem dos museus, que tiveram papel fundamental na consolidação da História Natural como ciência e do desenvolvimento da Biologia como a conhecemos hoje.

Desde os chamados “gabinetes de curiosidades” do século XVI, oriundos das atividades de reconhecimento e exploração do chamado “novo mundo”, com suas coleções diversificadas repletas de objetos naturais e artefatos históricos, inclusive, com componentes da fauna e flora de localidades distantes (as chamadas *naturalia*), até a substituição desses gabinetes pelos denominados “museus científicos”, que agregaram às coleções componentes importantes do meio científico,

como a própria classificação moderna dos seres vivos (influência do “sistema natural” de Lineu).

Boa parte dessas coleções foi alimentada pelas coletas dos naturalistas do século XVIII, o que propiciou diversos estudos científicos que contribuíram (e contribuem) para o desenvolvimento das ciências biológicas. Inclusive, o trabalho de Charles Darwin, grande viajante e estudioso de História Natural, teve grande contribuição e impacto nos paradigmas científicos de sua época, de tal forma que reconhece-se seu papel para a proposição das ideias evolucionistas e para o entendimento de aspectos da história da ciência.

Ao longo dos séculos os museus científicos foram absorvendo as mudanças de paradigmas gerados dentro do campo científico, tornando essas coleções grandes centros de investigação e educação (Marandino; Selles; Ferreira, 2009).

4.2 A fauna nas cidades

Pensando na vida humana nos grandes centros urbanos atuais, como é o caso da cidade de São Paulo, pode-se dizer que as relações entre as pessoas e a fauna também adquirem formatos diferenciados. Há uma ideia geral de que a vida nas cidades não sustenta biodiversidade: estaríamos cercados de cimento, tijolos, vidro e aço, mas não de fauna.

No máximo, o espaço seria compartilhado com os indesejados ratos, baratas, formigas e cupins. E isso não é verdade, há uma fauna urbana - 1334 espécies na cidade de São Paulo no último inventário de fauna oficial- (São Paulo, 2022) estabelecida que partilha o espaço conosco, ainda que não seja vista, reconhecida ou desejada. Ignoramos a existência dessas espécies por desconhecimento em relação à capacidade de sustentação de meios de vida para essas espécies nas grandes cidades.

Assim como, preponderantemente, nos retiramos (simbolicamente) da natureza, considerando-nos seres separados daquilo denominado como natureza, excluindo nossa existência e nossas produções materiais

e culturais dessa relação, também ignoramos que essa natureza nos cerca e partilha os recursos, o tempo e o espaço conosco.

Muitas vezes, quando assumimos a existência da fauna nas cidades, a classificamos dicotomicamente como seres bem-vindos ou ao menos toleráveis e os intoleráveis, ou como comenta Marandino, Selles e Ferreira (2009, p.120): seres “úteis” e “nocivos”. É necessário superar essa visão dicotômica e antropocêntrica dos espécimes zoológicos que conhecemos, até porque desconhecemos boa parte da nossa biodiversidade que, muitas vezes, se extingue antes mesmo de ser conhecida.

Negar ou desconhecer a existência dessa fauna urbana, esteja ela localizada em fragmentos verdes ou em áreas bem urbanizadas das grandes cidades, não significa que os conflitos gerados nas relações entre pessoas e a fauna não possam ser sentidos. Diariamente, pessoas e animais partilham o espaço nas cidades e suas diferentes atividades podem gerar impactos negativos na rotina que, até mesmo, interferem na sobrevivência dos envolvidos nessa relação conflituosa.

Trazendo essas reflexões para o contexto em que esse projeto é realizado, podemos dizer que características relacionadas ao espaço geográfico do parque e as relações entre pessoas e fauna que ali se manifestam trazem consigo desafios a serem entendidos, gerenciados e, até mesmo, superados.

O Parque Estadual do Jaraguá é uma Unidade de Conservação urbana de 492,68 ha inserida dentro do município de São Paulo (SP). Historicamente, foi cenário na exploração de ouro e nas expedições bandeirantes. Hoje, configura-se como fragmento natural de grande importância ecológica para a manutenção da biodiversidade, tem ligação com as principais rodovias do Estado e está inserida em área contígua às aglomerações urbanas (São Paulo, 2010) e aldeamentos indígenas Guarani.

A realidade diversa e complexa do PEJ pode favorecer o surgimento de conflitos entre as pessoas e a fauna silvestre, gerando efeitos adversos para os envolvidos (Conover, 2002). Na última década, esses conflitos aumentaram em frequência, intensidade, alcance geográfico e diversidade, gerando visões diferenciadas sobre sua resolução, demonstrando a necessidade de se considerar as dimensões humano-sociais em sua gestão (Marchini; Macdonald, 2018).

Em contrapartida, o convívio entre a comunidade e a fauna pode oferecer exemplos de coexistência, situações em que as pessoas e a fauna partilham o espaço. Na coexistência há o gerenciamento colaborativo e participativo dos conflitos, de maneira a permitir a manutenção da biodiversidade local e do bem-estar humano, estabelecendo a convivência entre pessoas e animais (Marchini, 2021). Nesse sentido, é significativo que haja a priorização de um gerenciamento participativo e colaborativo da biodiversidade, criando condições para a sobrevivência e coexistência de diferentes formas de vida (Oliveira *et al*, 2016).

Este projeto de pesquisa pretende oferecer contribuições para a compreensão da natureza dos conflitos com a fauna na região e contribuições acerca da percepção da comunidade do entorno em relação aos conflitos, à coexistência e aos povos tradicionais da área. Objetiva-se que essas contribuições possam servir de subsídio para a formulação de um material pedagógico a ser usado em ações educativas do entorno, considerando que as produções na área de educação ambiental devem apresentar profunda contextualização local.

É importante incluir aspectos biológicos, ecológicos, políticos, culturais, econômicos e sociais no desenvolvimento desse material educativo (Oliveira *et al*, 2016), de maneira que a complexidade da realidade da comunidade possa ser evidenciada em seus diferentes aspectos.

Da mesma forma, documento da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA) considera essencial que haja diálogo na promoção de conhecimentos e saberes na elaboração de ações integradas para a promoção de uma educação ambiental inserida em UC's brasileiras (Brasil, 2012a).

5. Vídeo da Trilha na Aldeia Tekoa Yvy Porã

Abaixo apresentamos uma primeira intervenção com a soma de saberes: <https://youtu.be/v7lnVKfDi5E>

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ENCEA)*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2008. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/Politica/politica-encea/encea.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: Edufscar, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2009.

CONOVER, Michael. *Resolving Human-Wildlife Conflicts: The Science of Wildlife Damage Management*. 1. ed. Lewis Publishers, Boca Raton, 2002. 418 p.

GEVEHR, Daniel Luciano & FETTER, Shirlei Alexandra. Lugares de memória, educação patrimonial e ensino de história: reflexões teórico-

metodológicas para a formação do professor no contexto do desenvolvimento regional. *XV Seminário Internacional Educação*. 2019. Disponível

em: <[https://www.feevale.br/Comum/midias/162788b6-e79d-47ac-8904-](https://www.feevale.br/Comum/midias/162788b6-e79d-47ac-8904-7240a2385938/Lugares%20de%20mem%C3%B3ria,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20patrimonial%20e%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20reflex%C3%B5es.pdf)

[7240a2385938/Lugares%20de%20mem%C3%B3ria,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20patrimonial%20e%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20reflex%C3%B5es.pdf](https://www.feevale.br/Comum/midias/162788b6-e79d-47ac-8904-7240a2385938/Lugares%20de%20mem%C3%B3ria,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20patrimonial%20e%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20reflex%C3%B5es.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino da história. *Revista Brasileira de Educação*. v.21, n.67, 2016.

IPHAN. *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Brasília DF: Instituto do

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo & FERREIRA, Marcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. Acesso em: 25 dez. 2022.

MARCHINI, Silvio & MACDONALD, David Whyte. Mind over matter: Perceptions behind the impact of jaguars on human livelihoods. *Biological Conservation*, v.224, p.230-237, 2018.

MARCHINI, Silvio; FERRAZ, Katia Maria Paschoaletto Micchi de Barros; FOSTER, Vania; REGINATO, Thiago; KOTZ, Aline; BARROS, Yara; ZIMMERMANN, Alexandra & MACDONALD, David Whyte. Planning for Human-Wildlife Coexistence: Conceptual Framework, Workshop Process, and a Model for Transdisciplinary Collaboration. *Frontiers in Conservation Science*, v.2, p. 1, 2021.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MCLUHAN, Marshall. *McLuhan por McLuhan*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

OLIVEIRA, Haydée Torres de; FIGUEIREDO, Andréia Nasser; DI TULLIO, Ariane; MARTINS, Camila; THIEMANN, Flávia Torreão; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim; VALENTI, Mayla Willik; OLIVEIRA, Sara Monise de; SANTOS, Sílvia Aparecida Martins dos & IARED, Valéria Ghislotti. *Educação ambiental para a conservação da biodiversidade: animais de topo de cadeia*. São Carlos: Diagrama Editorial, 2016, 200 p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. *Plano de Manejo do Parque Estadual do Jaraguá*. São Paulo. Brasil, 2010. 404p.

SÃO PAULO. Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. *Inventário da Fauna Silvestre do Município de São Paulo - 2022*. São Paulo, Brasil, 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/publicacoes_svma/index.php?p=339539. Acesso em: 25 dec. 2022.

SOARES, Ismar. *O Perfil do educador*. In: Textos sobre Educomunicação. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

STUMPF, Beatriz Osorio. Por uma educação ambiental decolonial: aprendendo com licenciaturas indígenas. *Revista Ambiente e Educação*, v.26, n. 1, p. 28, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/12721/9049>>. Acesso em: 16 out. 2022.

Terra e Prosa: produção de podcast e fanzine com estudantes do colégio Leôncio Correia

Clarissa Cristina M. Freiburger¹

Criselli Maria Montipó²

José Carlos Fernandes³

Lívia Betim Ferreira⁴

Introdução

Em atividade desde 2003, o Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP) está vinculado ao Departamento de Comunicação (Decom) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Criado sob orientação da professora Rosa Maria Dalla Costa, o programa de extensão — ao longo de quase duas décadas — tem buscado oportunizar o acesso a experiências de comunicação com grupos socialmente vulneráveis ou marginalizados. A trajetória do NCEP se fundamenta na transformação social por meio de uma formação crítica de estudantes,

¹Estudante de Jornalismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do NCEP/UFPR. E-mail: freibergerclarissao@gmail.com.

²Doutora em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Comunicação (Decom/UFPR). Integrante do NCEP/UFPR. E-mail: criselli@gmail.com.

³Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Comunicação (Decom/UFPR). Coordenador do NCEP/UFPR. E-mail: zecafernandes1964@gmail.com.

⁴Estudante de Jornalismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do NCEP/UFPR. E-mail: livia.betimf@gmail.com.

embasada nos princípios da dialogicidade e da Educomunicação. Dentre os quatro projetos ativos em seu guarda-chuva, o eixo *Educomunicação nas escolas* conta com atividades voltadas para estudantes de ensino fundamental e médio de colégios públicos de Curitiba e Região Metropolitana.

Coordenado pelo professor José Carlos Fernandes, o programa conta com 30 extensionistas acadêmicos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, além de dois professores do departamento. Busca, portanto, popularizar as ferramentas da comunicação, levando-as às periferias, movimentos sociais, escolas públicas e organizações não governamentais.

Teoricamente fundamentados em Paulo Freire (1980; 1985; 2009) e Ismar de Oliveira Soares (2000), os processos educativos e comunicativos realizados com jovens são oportunidades para democratizar a comunicação. As atividades têm como objetivos educar *para* e *com* a mídia a fim de proporcionar autonomia e consciência crítica sobre a necessidade de proteção aos direitos humanos. Assim como ponderou Freire (1980, p. 26-27):

a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo.

Desse modo, o programa procura construir conteúdos comunicativos de modo coletivo, a partir de trocas, discussões e produção dialogada, a fim de que crianças e adolescentes possam produzir e consumir conteúdos midiáticos de forma crítica e emancipatória.

No caso do projeto *Educomunicação nas escolas*, o conjunto de ações realizado de maneira interdiscursiva e interdisciplinar visa educar por meio da comunicação e comunicar a partir da educação. Neste contexto, a prática educomunicativa busca promover a educação, a reflexão e o

pensamento crítico por meio da produção de meios de comunicação para construir uma sociedade mais democrática (SOARES, 2000).

Em uma sociedade hipermidiática, cada vez mais imersa na infodemia desinformativa — como aponta a Unesco ao descrever o problema da desinformação — possibilitar a educação crítica para a mídia pode influenciar diretamente nos processos comunicativos das democracias.

A experiência aqui relatada trata da cobertura da 41.^a Semana Literária Sesc e 20.^a Feira do Livro da Editora UFPR, evento realizado de 12 a 17 de setembro de 2022 em Curitiba, que resultou na produção do podcast e do fanzine *Terra e Prosa*. A produção é fruto da parceria entre NCEP, Sesc Paço da Liberdade, e estudantes do Colégio Estadual Leônicio Correia.

A discussão a seguir busca, portanto, situar alguns aspectos do direito à cultura; a Educomunicação como suporte metodológico no desenvolvimento das atividades, bem como transparecer o processo dialógico implicado na prática extensionista aqui relatada.

1. Direito à cultura

A expressão “direito à cultura” — uma das matrizes sobre as quais se escora este artigo — carrega em si as contradições e tensões muito próprias do termo “cultura”. Com origem no “fazer”, no “cultivar”, a palavra passou por contínuas apropriações que a justapõe ao que se convencionou chamar de “saber elaborado” e “civilização”, não raro se confundindo à “etiqueta”. As fronteiras da cultura se alargaram, num crescente — tanto mais na pós-modernidade — podendo significar micro e macro culturas (Eagleton, 2004), elasticidade semântica que torna o seu sentido complexo na mesma medida em que o obscurece. Discuti-lo é um *game* epistemológico.

São muitos os ganhos de haver uma vasta biblioteca em torno da cultura. Dentre as perdas, contudo, está a da afirmação mecanicista e tecnocrata da cultura como abstração e individualidade, quadrado que a limita e prejudica a sua afirmação como “direito” (Eagleton, 2005; Morin, 2015). A cultura é reafirmada, tal e qual um fetiche intelectual, como necessidade, o que é apenas parte da trama (Bourdieu; Chartier, 2009). Teme-se de forma sistêmica que qualquer forma de organicidade ou legalidade roube o prazer e o que Bourdieu (1996) chama de “primado do sentir”.

No campo dos estudos culturais e mesmo na sociologia da cultura, é comum que o “direito à cultura” seja entendido como algo implícito ao debate, um discurso nas entrelinhas, uma obviedade, licença conceitual que em nada ajuda para a afirmação da cultura como prática. Ou seja — a cultura se apreende pela participação (Eagleton, 2004). E em nada coopera encapsulá-la como fazer marginal ou periférico, desobediente, relegando-a mais e mais ao segundo escalão dos fazeres humanos (Williams, 2000).

Entendida como prática, a cultura, tal como outros saberes, necessita de processos, reivindicados, planejados e, inclusive, entendidos como um dos deveres do Estado (Eagleton, 2005; Bourdieu; Chartier, 2009). De modo que mesmo a cultura sendo alardeada como “vida do espírito” e “processo privado”, a dimensão metafísica, próxima do sagrado, não exclui seu caráter de bem a ser provido pela sociedade organizada, tanto quanto a saúde e a educação. Assumir e assimilar essa premissa política exige da sociedade uma postura mais proativa, como em toda e qualquer garantia de direitos. É orgânico (Vaz, 2020).

As negociações para fazer valer esse ideário são muitas e líquidas. Esbarram, sobremaneira, nas concepções mais ou menos ingênuas de cultura, que se impõem na arena deste debate. A mais notável é a que toma a cultura como um processo moral, de refinamento do caráter, instrumento para a convivência social, para o bem-dizer e o bem escrever

— algo para nos tornar melhores (Bloom, 2001), um *ethos* estranho ao próprio processo da assimilação estética. A literatura, por exemplo, pode colocar o receptor à mercê das sombras da psique, e não das luzes. Mas por mais que se afirme, a cultura permanece como instrumento para a edificação dos costumes, sendo execrada quando não se presta a esse papel normalizador e normatizador.

Tal receituário pseudo iluminista encontra guarida sobretudo no saber escolar, nos seus vieses mais tradicionais, no qual a literatura e as artes em geral são apresentadas de forma canônica e cronológica, uma sequência de conhecimentos curricularizados a serem assimilados, não raro em prejuízo da experiência estética, cujas regra seguem raia própria (BOURDIEU, 1996). É nesse contexto que o direito à cultura tende a ser negligenciado, ou novamente relegado aos rodapés, à revelia de tantos mecanismos sólidos de difusão, alavancados, sobretudo a partir da década de 1960 (Horellou-Lafarge; Segré, 2010).

Oferecer os livros, o teatro, a música — quase sempre sob a tutela da pedagogia do ensino — não é garantia do direito à cultura. O acesso é apenas parte e passaporte, mas o todo se consolida com os meios para que o receptor viva a totalidade desse mecanismo.

A contar pelo trajeto dos que se dispõem a realinhar o papel da cultura no campo das práticas, a “lição de casa” consiste em ouvir e envolver os receptores — num périplo que se alinha à Educomunicação.

Observe-se que a cultura — em especial para os jovens — implica em deslocamentos nos territórios da vida (Petit, 2013), movimento que permite o ver-se e o recolocar-se em relação à família e à cidade. Se a informação garante reposicionamento, tanto mais o faz a cultura elaborada, esse direito que é um convite à construção de um espaço íntimo — no qual leitores, ouvintes, espectadores, navegadores se permitem seres imaginante, uma potencialidade que não pode ser negligenciada (Bachelard, 2008). “A ausência de intimidade talvez seja o

melhor indicador da pobreza, mais ainda que os rendimentos” (Petit, 2013, p. 115). O poder da cultura, em resumo, não está no seu verniz, mas na aposta que carrega. Há de existir esse espaço de fato e de direito.

2. Educomunicação como suporte

Comunicação e educação são campos vastos e se entrecruzam em inúmeras possibilidades. Na interface, essas áreas especializadas do conhecimento se caracterizam, especialmente, pela interdisciplinaridade, conforme Braga e Calazans (2001). Desse modo, as duas instâncias de abrangência trazem especificidades para objetos de interesse comuns. O que não impede, no entanto, a criação de novas áreas a partir dessas interconexões. É o caso da Educomunicação, expressa a partir de um conjunto de ações interdiscursivas e interdisciplinares.

Ainda que o caráter interdisciplinar seja tão característico na Educomunicação, um de seus precursores, o jornalista e professor Mário Kaplún — que na década de 1970 trabalhou com comunicação e educação a partir da experiência do rádio uruguaio — alerta para os reducionismos. Para Kaplún (2014), há diversos pontos de convergência entre as duas dimensões: educar por meio da comunicação, comunicar a partir da educação.

No Brasil, embora o termo não tenha sido usado por Paulo Freire, pesquisadores da área apontam o pioneirismo do educador pernambucano, no final dos anos 1960, ao perceber a potência da interconexão entre educação e comunicação nos seus propósitos de comunicação e educação popular. Ainda no Brasil, em 1980, são propulsores do termo (metodologia e pedagogia) os professores Adilson Citelli e Ismar de Oliveira Soares, além da professora Maria Aparecida Baccega, entre outros integrantes do Núcleo de Comunicação e Educação

(NCE) da Universidade de São Paulo (USP), que apontam as potencialidades e desafios dessa interface.

O professor Ismar de Oliveira Soares (2000), salienta, inclusive, que se trata de um campo em construção, o que é corroborado por Citelli e Costa (2011) quando destacam que se busca construir uma nova área de conhecimento. Desse modo, Educomunicação não tem definições cristalizadas, mas descrições operacionais aproximativas adotadas pelo NCE/USP, com intuito de nomear o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a educar.

Portanto, a Educomunicação pode ser entendida como metodologia e enquanto processo atrelada a quatro eixos principais: a compreensão de que veículos de comunicação são meios de conhecimento social; a necessidade de acesso dos agentes sociais aos recursos da informação; o fortalecimento da gestão democrática e ampliação das formas de expressão; e o exercício da prática comunicativa a serviço da promoção da cidadania e dos direitos humanos.

No NCEP, a compreensão de Educomunicação está centrada em algumas vertentes: a) educar para a mídia — aprimorar e desenvolver uma visão crítica sobre os conteúdos da mídia, preparando as pessoas para o recebimento da informação; b) educar por meio da mídia — utilizar os meios de comunicação como ferramentas complementares na sala de aula e na abordagem de conteúdos; c) educar com a mídia — produzir conteúdo informativo e reflexivo, a fim de capacitar os envolvidos a criar um veículo de comunicação.

Em todos esses processos, há desafios inerentes à pedagogia da comunicação, conforme evidenciou Kaplún (2014). O principal, talvez, seja condensar nos curtos períodos de oficinas formativas, questões relacionadas à apreensão de saberes comunicativos e, ao mesmo tempo,

estimular uma leitura crítica sobre o papel da comunicação na contemporaneidade.

Ao se tratar de um programa de extensão, outro desafio é conciliar a relação entre todos os parceiros, tendo em vista que nesta ação, especificamente, o Sesc Paço da Liberdade é um intermediador (já que organiza a Semana Literária). Por meio dessa parceria, tradicionalmente, a cobertura realizada por estudantes secundaristas é realizada em conjunto com o NCEP.

3. Sobre o processo produtivo dos materiais *Terra e Prosa*

As ações realizadas em 2022 em parceria com o Sesc Paço da Liberdade foram direcionadas a estudantes do Colégio Estadual Leôncio Correia, do bairro Bacacheri, Zona Norte de Curitiba, Paraná.

Em atividade desde 1941, o Colégio Estadual Leôncio Correia oferece ensino fundamental regular, ensino médio regular e cursos profissionalizantes. A instituição possui cerca de 2,6 mil estudantes e atende a uma comunidade escolar diversificada, que abrange os bairros Bacacheri, Boa Vista, Juvevê, Estrada da Ribeira, Atuba, e os municípios de Pinhais e Colombo, além de outros bairros e localidades. Ou seja, ainda que plantado numa zona nobre da capital do estado, sua cliente vem das periferias, próximas às divisas do colégio.

A partir da parceria com Sesc Paço da Liberdade, as atividades educacionais foram desenvolvidas na estrutura do Paço, no centro de Curitiba, e nos espaços laboratoriais do Decom da UFPR, no campus Juvevê. A perspectiva metodológica teve como foco a dialogicidade.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, as pessoas desenvolvem uma postura crítica e interação. Constroem saber que

reflete o mundo e sua transformação (Freire, 1985, p. 36).

Durante todo o processo, procurou-se dar espaço de escuta e expressão a todas as pessoas envolvidas nas ações. O enfoque foi educar com a mídia, ou seja, produzir conteúdo informativo e reflexivo, capacitando os estudantes envolvidos a criar veículos de comunicação de modo a democratizar a produção de conteúdos sobre literatura.

O processo produtivo baseou-se na realização de rodas de conversas, oficinas e apoio na produção comunicacional. Para os materiais comunicativos, foram promovidas oficinas sobre podcast, produção de roteiro, locução, entrevistas e fanzine.

Essas oficinas foram realizadas nas tardes de sexta-feira no mês de agosto de 2022, no Paço da Liberdade. Prédio imponente, em estilo eclético, datado de 1916, teve diversos usos ao longo do século XX — sendo sede da prefeitura e museu de arqueologia. Em 2009, depois de processo de restauro, passa para o sistema Sesc, vindo a abrigar um café e uma dinâmica programação cultural.

À revelia de sua fachada de cartão postal, a instituição convive com os problemas próprios dos centros degradados das capitais brasileiras em sua maioria. Está próximo da chamada “Cracolândia curitibana” — sendo também uma zona de tráfico — e abriga parte expressiva da população em situação de rua da cidade, estimada em 1,7 mil pessoas. Como tantos outros espaços urbanos significativos, o Paço oscila entre a atração que a estrutura oferece e a repulsa em circular na região.

No total, chegaram a participar dos encontros 12 estudantes do Colégio Estadual Leôncio Correia. Além disso, dez estudantes extensionistas atuaram como mediadores dos processos de discussão e criação, de modo a estimular a análise crítica de jovens e adolescentes envolvidos nos projetos. Para a construção das oficinas, o grupo de extensionistas fez inúmeras reuniões e preparação de materiais, de modo a privilegiar

aspectos relacionados às questões históricas no desenvolvimento de podcast e fanzine.

Outro tópico importante para o grupo foi conscientizar estudantes secundaristas sobre a importância de entrevistas realizadas de forma ética e embasada, a partir de pesquisa prévia dos temas.

4. Podcast *Terra e Prosa*

O podcast, diferente do rádio, é uma plataforma de áudio independente que surge como a proposta de criar um conteúdo mais livre, sem restrições de tema ou linguagem e distribuído principalmente na internet. O podcast é uma tecnologia de comunicação recente, visto que seu surgimento se deu em 2004 junto com o formato de áudio MP3 e com os aparelhos tecnológicos ligados a internet (Pereira, 2021).

Diferentemente dos veículos de massa, o podcast, sem a necessidade de altos investimentos e produção, permite a descentralização dos meios de comunicação, trazendo novas vozes e conteúdos diversos, podendo ser visto como parte da cibercultura. Além dos conteúdos diversos, o contexto em que o podcast está inserido permite maior interatividade com os ouvintes, seja por textos dentro da plataforma, hiperlinks, linguagem, etc. (De Carvalho, 2011), além de atemporalidade, podendo o ouvinte escutar o conteúdo dentro de sua disponibilidade e interesse.

A partir da ideia inicial de produzir um podcast e uma fanzine por dia, os extensionistas elaboraram uma oficina específica sobre podcast e uma sobre fanzine, passada as duas, junto dos alunos, elaboraram os dois produtos.

Antes de cada oficina, o grupo de extensionistas se reunia em atividades presenciais e chamadas remotas para propor e discutir o que seria passado dentro da oficina. Para a oficina de podcast especificamente, foi decidido que seria abordado informações técnicas

sobre o podcast, como roteiro, locução, sonorização, entrevista, etc., com materiais de apoio como slides, modelos de roteiro, além de uma visita e gravação no estúdio de áudio existente dentro do Paço da Liberdade.

Assim, a oficina de podcast contou com breve apresentação do grupo e da proposta do NCEP, trazendo o que é Educomunicação para os estudantes e como funcionaria dentro da Semana Literária do Sesc. Após a breve apresentação, os extensionistas abordaram informações técnicas do podcast, o que é conceitualmente, características, seus possíveis formatos e modalidades, como podcasts de entrevista, mesa-redonda, informativos, *storytelling*, etc., e a importância do roteiro, sempre trazendo para a realidade deles, perguntando quais podcasts eles escutam e dando exemplos atuais.

Dentro da oficina, foi proposto aos estudantes uma dinâmica ligada a técnicas de entrevistas, com o intuito de prepará-los para futuras entrevistas na Semana Literária e apresentar conceitualmente a entrevista. Na dinâmica foi apresentados exemplos de entrevistas bem sucedidas, como entrevistas do programa *Provocações*, de Antônio Abujamra, seguido por uma proposta para os estudantes de ensino médio entrevistar os extensionistas.

Desse modo, os estudantes exercitaram e elaboraram técnicas para coletar relatos e conhecer mais os extensionistas. Após a dinâmica, os estudantes e os extensionistas comentaram sobre os desafios da entrevista.

Em um segundo bloco da oficina, com apoio técnico do estúdio de áudio do Sesc Paço da Liberdade, os jovens foram convidados a praticar locução na cabine de gravação, com suporte dos extensionistas. Assim, foram apresentados à cabine de som, aos aparelhos técnicos e exercícios vocais antes da gravação. Dentro da cabine, os secundaristas gravaram partes do livro *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor*, de Daniel Munduruku, autor que

integrou a programação da Semana Literária Sesc e 20.^a Feira do Livro da Editora UFPR. Como atividade para o próximo encontro, os estudantes receberam modelos de roteiros para pensar em possíveis modos de desenvolver conteúdos de podcast.

5. Fanzine *Terra e Prosa*

Historicamente, fanzine se caracteriza como uma forma de publicação independente e amadora de movimentos sociais e lutas identitárias. Por ser um gênero que transita fora do mercado editorial, sem a necessidade de editoras ou algum tipo de regulamentação, sendo mantido pelos próprios autores e por grupos informais, não há um consenso de quando o primeiro exemplar foi criado. Os primeiros registros e distribuições datam dos anos 1930, nos Estados Unidos, e surgiram da ficção científica da literatura (Magalhães, 2013, p. 57).

No entanto, a forma de fanzine como conhecemos hoje surgiu nos anos 1970-1980, durante a ebulição do movimento *punk rock* na Inglaterra. No Brasil, o primeiro fanzine conhecido foi *O Cobra*, um manifesto da I Convenção de Ficção Científica, realizado entre 12 e 18 de setembro de 1965 em São Paulo (Magalhães, 2013, p. 58).

Durante décadas, essa forma de publicação independente se popularizou nos mais diversos cenários e temas, justamente por ser autônoma e de fácil fabricação, manuseio e distribuição. Em seus estudos, Luiz Beltrão defende a necessidade de pesquisar fanzines para além de um veículo de grupo de fãs. Para ele, fanzines se estendem para outros setores excluídos, sem acesso aos meios de massa (Benjamin, 2000, p. 13).

A prática fanzineira também é difusa no cenário *geek*, como forma de resistência da massificação das histórias em quadrinhos. Dessa forma, dentro da Educomunicação nas escolas, a prática fanzineira é um

importante meio para os alunos se expressarem e ocuparem espaço na comunicação com autonomia.

A partir desse arcabouço, a oficina de fanzine começou com apresentação dos aspectos históricos e políticos dessa forma publicação independente. Os extensionistas trouxeram exemplos de diferentes autores, em formato digital e físico, para demonstrar e instigar os secundaristas a expressarem suas ideias e pensamentos sem restrições. Em sequência, a oficina seguiu com a abordagem de fundamentos visuais, para compor e atingir objetivos na comunicação, como a discussão do impacto da escolha de cores na comunicação visual.

Também foi apresentado como a escolha das tipografias impacta na experiência estética dos leitores. Logo após, os secundaristas foram convidados a soltar a criatividade e criar um fanzine a partir de recortes de revistas e colagens. Como o grupo incluía estudantes desenhistas, a edição produzida na oficina também contemplou páginas de autoria própria dos participantes.

O primeiro exemplar feito pelos secundaristas surgiu a partir de uma de suas referências literárias: o romance juvenil. A história aborda a descoberta do primeiro amor, a vivência de um “coração partido”, a superação e o encontro com o amor-próprio.

Figura 1:

Oficina de fanzine



Fonte: Arquivo/NCEP (2022)

No último encontro antes do evento, os extensionistas e secundaristas se reuniram no Campus de Comunicação Social da UFPR, no bairro Juvevê. Os estudantes do ensino médio foram convidados a conhecer os espaços de aulas, o laboratório de rádio, no qual o podcast foi gravado posteriormente, e o estúdio de TV da UFPR.

Figura 2:

Visita à UFPR TV



Fonte: Arquivo/NCEP (2022)

Depois, o grupo foi dividido, conforme seus interesses para se dedicar a pesquisar a fundo sobre os escritores convidados para a semana literária, a fim de se prepararem para entrevistá-los. Também foi pensado no nome dos produtos: *Terra e Prosa*. A escolha se definiu a partir do tema do evento literário — “Territórios Imaginários: vozes em trânsito” — e contempla a missão dos produtos: disseminar e estimular a leitura nacional.

A paleta de cores também foi pensada para trazer a estética que remetesse ao Brasil, no sentido de território e povos originários. A capa foi pensada para unir formas tropicais: flores e folhas coloridas; com imagens de uma pessoa segurando um livro em frente ao rosto e outra, olhando o horizonte por um binóculo — como se procurasse um lugar (território) distante. Essa ligação estética, ainda que sutil, traz a relação

de povos originários do Brasil que, muitas vezes, não se encontram como protagonistas no cenário literário.

Figura 3:

Oficina de produção



Fonte: Arquivo/NCEP (2022)

As oficinas foram preparatórias para a cobertura da 41.^a Semana Literária Sesc e 20.^a Feira do Livro da Editora UFPR, evento realizado de 12 a 17 de setembro na Praça Santos Andrade, em Curitiba, com participação de mais de 50 editoras universitárias, editoras comerciais e livrarias.

O tema do evento “Territórios Imaginários: vozes em trânsito” foi desdobrado em cinco eixos de discussão: as fronteiras da linguagem; histórias em trânsito; (des)dizeres do corpo; diálogos entre memórias e rio-terra: a terceira margem. Espaço de reflexão, a semana literária incluiu leituras e discussões sobre os espaços, territórios geográficos e simbólicos, imigração e fronteiras, trânsitos, pertencimento e ancestralidade.

O evento reuniu autores, escritores, jornalistas, pensadores, artistas e professores para participarem de debates, mesas-redondas, exposições,

lançamentos de livros, palestras, sessão de autógrafos, oficinas e apresentações artísticas.

A partir da parceria foram desenvolvidos o podcast e o fanzine *Terra e Prosa*, materiais que refletiram a cobertura da semana literária. Estudantes do Colégio Estadual Leôncio Correia foram responsáveis pela condução de entrevistas com escritores palestrantes no evento.

O podcast traz os relatos das fanzine grrrls Daniele Rosa e Emanuela Siqueira, e dos escritores Fabrício Carpinejar e Cristovão Tezza. Criatividade, escrita e a trajetória são alguns dos temas do episódio, que contou com entrevistas e locução realizada por estudantes secundaristas. Abaixo, a capa do podcast *Terra e Prosa*, disponível no Spotify:

Figura 4:

Capa do podcast *Terra e Prosa*



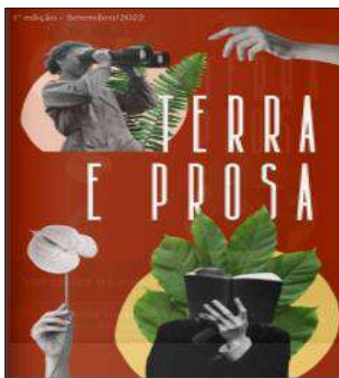
Fonte: Spotify (2022)

Como produto colaborativo, o fanzine foi feito por estudantes universitários e secundaristas interessados na difusão da literatura e apresentaram textos autorais, poesias e fragmentos de entrevistas com Daniele Rosa, Emanuela Siqueira, Raphael Montes, Fabrício Carpinejar, Cristovão Tezza, Letícia Letrux e Daniel Munduruku. O fanzine,

inicialmente apresentado em formato digital, também foi impresso e distribuído aos participantes de sua produção:

Figura 5:

Capa do fanzine *Terra e Prosa*



Fonte: Capa fanzine (2022)

Os dois produtos contaram com pauta e edição realizada pelos extensionistas, que privilegiaram plataformas de acesso aberto, como Canva e *Spotify*, para a produção ou veiculação dos conteúdos.

6. Desdobramentos

O grupo de extensionistas realizou duas ações de encerramento das atividades: uma no Sesc Paço da Liberdade com a equipe de organização da Semana Literária, e outra com os estudantes do Colégio Leôncio Correia.

No Sesc, o foco foi a avaliação da parceria, seus desafios e êxitos. Em especial, discutiu-se a dinâmica de realização das entrevistas com

escritores, realizadas por estudantes do ensino médio. Em função das agendas dos palestrantes, não foi possível marcar as entrevistas previamente, o que dificultou o acesso dos estudantes aos participantes das mesas. Tal dificuldade impactou a produção do fanzine, que foi condensado em uma edição e contou com textos de relatos sobre as mesas e poesias para suprir falta de entrevistas.

No Colégio Estadual Leôncio Correia, o intuito foi levar as edições impressas do fanzine aos autores e entregar os certificados aos participantes das oficinas. A presença no colégio também oportunizou contato com a equipe pedagógica para continuidade da parceria. Em reunião com a direção e professores, a equipe do NCEP expôs os propósitos do programa de extensão e se comprometeu a oferecer oficinas no próprio colégio, para um número maior de estudantes, bem como proporcionar formação em comunicação para os professores, para que possam utilizar mídias em sala de aula.

A possibilidade de parceria foi esboçada e a equipe do NCEP convidada para ministrar oficina ao corpo docente do colégio no início do ano letivo de 2023. Também serão realizadas oficinas com estudantes do ensino médio, à tarde e à noite, para contemplar um número maior de adolescentes.

Considerações finais

Ao final da experiência pedagógica de comunicação, estudantes do Colégio Estadual Leôncio Correia e dos cursos de Comunicação da UFPR refletiram sobre temas ligados à literatura, pertencimento, criatividade, memória, entre outros. Os produtos comunicativos oriundos dessas discussões amplificaram possibilidades de democratização da mídia e acesso aos direitos.

Ainda que com desafios enfrentados, como a dificuldade de realização das entrevistas com alguns escritores, o grupo concluiu os produtos

usando a criatividade e os diversos gêneros narrativos disponíveis. A cobertura da Semana Literária Sesc e 20^a Feira do Livro da Editora UFPR possibilitou contato com temas culturais e enfatizou a necessidade de democratização no acesso.

Ao longo de sua trajetória, o NCEP centra seus esforços para que comunicação e educação colaborem em reflexões e ações que impactem a garantia de cidadania e direitos humanos. Dentre os desafios de um país que ainda requer atenção para manutenção democrática, o NCEP busca construir extensão com gestão compartilhada e horizontal, com foco na autonomia de seus extensionistas e na construção coletiva de alternativas comunicacionais e educativas.

A formação crítica também é um dos pilares do programa, que mantém acesa a chama da transformação social a partir da produção e da leitura crítica dos meios de comunicação.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 5.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BELTRÃO, Luiz. *Folkcomunicação: a comunicação dos marginalizados*. São Paulo: Cortez, 1980.

BENJAMIN, Roberto. *Folkcomunicação no contexto de massa*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2000.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BOURDIEU, P. CHARTIER. A leitura: uma prática cultura. IN: BOURDIEU, P. BRESSON, F. CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. 4.^a edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença, 1996.

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

DE CARVALHO, Paula Marques. *Podcast: Novas possibilidades sonoras na Internet*. 2011.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp. 2005.

EAGLETON. Balzac encontra Beckham. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 5 dez 2004. Caderno Mais.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59^a ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal. SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

MAGALHÃES, Henrique. *Fanzines de histórias em quadrinhos: conceito e contribuições à educação*. In: NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). *Histórias em Quadrinhos e práticas educativas, volume 1: o trabalho com universos ficcionais e fanzines*. São Paulo: Criativo, 2013.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5.^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Andréa. *Rádio e podcast na Educomunicação*. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Paulista.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 19, p.12-24, set./dez. 2000.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 2.^a ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2.^a ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

Discurso pedagógico em gênero e sexualidade: perspectiva queer na Educomunicação

Davi Lopes Mota¹

Introdução e metodologia

O trabalho busca trazer uma análise reflexiva e bibliográfica sobre discursos na educação básica, num viés da educação e pedagogias de gênero e sexualidade, destacando o papel das práticas sociais e a colaboração das tecnologias da comunicação e da informação para a solução de conflitos e a construção de maneiras sustentáveis e colaborativas de se criar comunidades de vivência no planeta.

Inerentes a análise de performance no campo educ comunicativo, com base teórica-metodológica da teoria *queer*, aponta-se a Educomunicação como um novo paradigma instrutivo e associados a linguística, educação midiática, sexualidade e gênero no espaço educativo de garantias em direitos humanos. Incluindo com isso um diálogo sobre as construções de gênero e sexualidade no ambiente educativo, trazendo o paradigma da Educomunicação como a ponte para o discurso de garantias sociais, do diálogo e da formação de conhecimento.

¹ Davi Lopes Mota, natural de Aracaju/SE, aluno do sexto período na Licenciatura na Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo - USP. Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes - UNIT. Residente na cidade de São Paulo/ SP. E-mail: davilmota94@usp.br

As questões que envolvem gênero e sexualidade geralmente nos instigam e provocam curiosidade por estar a todo momento inerente à sociedade. Abordar o tema em um ambiente escolar costuma provocar discussões acaloradas e instigantes.

Porém, ao mesmo tempo, existe uma complexidade e tabus construídos socialmente sobre a sua abordagem, principalmente no que tange aos educadores. A doutora e pesquisadora em educação Guacira Lopes Louro (2011), corrobora a existência de um vazio escolar ao tratar sobre o assunto, no qual reflete a pressão que os educadores sentem ao falar de temas como a sexualidade.

A dificuldade parece residir no fato de que, usualmente, se associa (às vezes até se reduz) a sexualidade à natureza ou à biologia. E, quando se assume este modo de pensar, frequentemente, se supõe que a natureza e a biologia constituem uma espécie de domínio à parte, alguma coisa que ficaria fora da cultura [...]. É inegável que a forma como vivemos nossos prazeres e desejos, os arranjos, jogos e parcerias que inventamos para pôr em prática esses desejos envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais que, efetivamente, são produzidos, marcados e feitos na cultura (Louro, 2011, p. 64).

A base para estudos *queer* e formulação da sua teoria surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, em contestação crítica aos estudos sobre minorias sexuais e de gênero da época. Dentro desse espectro, a filósofa Judith Butler e a professora Guacira Lopes Louro são consideradas, após Michel Foucault, como precursoras da teoria trazendo em seus diálogos questões sobre corpo, gênero e sexualidade na atualidade.

Tais reflexões buscam uma análise sobre a relação sexo/gênero, objetivando interrogar as normas sociais posto em um sistema de dominação masculino, cisgênero e heterossexual. Diante disso, as

pesquisadoras questionam posturas sexistas, principalmente no ambiente escolar.

Com o objetivo central de analisar a construção sobre o discurso das relações de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, bem como as dificuldades da docência na abordagem do tema, é estabelecido o paradigma da Educomunicação como alicerce metodológico e teórico.

Desenvolvendo também a metodologia de pesquisa bibliográfica sobre as temáticas propostas, atingindo assim estruturas de práticas pedagógicas, comunicacionais e midiáticas no que tange às problemáticas sociais e de direitos humanos, com enfoque nas pautas identitárias LBTQIA+².

Diante disso, temos como possibilidade a seguinte afirmação: que as construções sociais atribuídas às minorias *queer* são historicamente apagadas por base do preconceito e da intolerância. Dessa forma, dentro das interações sociais e familiares, os discentes acabam levando seus valores para dentro do ambiente escolar, que podem ter sido construídos de forma opressora.

Neste primeiro momento, os conceitos de discurso pedagógico, visão freiriana, violência simbólica, *habitus* e Educomunicação, serão abordados para clarificar as questões desafios de comunicação e do ensino sobre gênero no ambiente escolar.

² Ao longo dos anos, o movimento passou por transformações e passou a incluir pessoas não heterossexuais e não cisgênero, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Assexuais, Agêneros, Intersexo, dentre outros. Por conta disso, novas letras foram incluídas em sua sigla e dúvidas surgiram quanto ao significado de cada uma delas. <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>> Acesso em 01 de dezembro de 2020.

1. Desenvolvimento

Como base para elucidar as questões voltadas ao discurso pedagógico, é necessário entender o conceito do próprio termo “discurso”, desenhado por base na teoria bakhtiniana, onde o filósofo russo Valentin Volochinov em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1992), reflete a alternativa de entender a língua como um fenômeno social de interação. Compreender a estruturação de um discurso é entender a língua em que a mesma está estruturada.

Para o linguista Dominique Maingueneau (2006), existe a tendência de entendimento do discurso como um enunciado solene e único, porém o mesmo pode não ser aplicado na prática, já que o discurso tem uma abrangência além da subjetividade, onde é estabelecido como:

Uma organização situada para além da frase. Isto não quer dizer que todo discurso se manifeste por sequências de palavras de dimensões obrigatoriamente superiores à frase, mas sim que ele mobiliza estruturas de outra ordem que as da frase (*Ibidem*, p. 95).

Após a compreensão mais aprofundada sobre as ideias inerentes à teoria do discurso, é possível a reflexão de como pode ser divergido o entendimento das relações entre a escola, o docente e o discente dentro das questões voltadas à educação de gênero e sexualidade.

Para Volochinov (1992), compreender o discurso de outros indivíduos é uma atividade complexa, que exige uma “análise da análise”. Não sendo possível simplesmente analisar as palavras de outra pessoa e esquecer das condições em que elas foram produzidas, pois, para Bakhtin, são as condições de produção dessas palavras que caracterizam o próprio discurso que se está sendo analisando, e não as palavras em si. Assim, para o autor:

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se

pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio) (Volochinov, 1992, p.350).

A teoria bakhtiniana aponta um entendimento divergente no que tange a linguagem e o discurso (Brait, 1997). Onde, no campo do discurso pedagógico, não é didático estabelecer o discurso como um duelo de forças, onde o professor faz uso da palavra autoritária para transpor conhecimentos.

Para o educador Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1988), é feita uma reflexão oposta à esta realidade. Freire põe em centralidade a educação como prática libertadora, que deve surgir e partir das próprias minorias e oprimidos sociais. Ou seja, a educação como alicerce para igualdade, proteção identitária e dos direitos humanos, sendo a sua proposta atrelada ao trabalho de conscientização e politização (Freire, 1988). Nas palavras do autor:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] (*Ibidem*, p. 68)

Dentro do discurso pedagógico de Freire, é de extrema relevância destacar a visão pedagógica da educação dialógica, fazendo do educador aquele que educa enquanto também é educado e vice-versa em relação aos alunos (Freire, 1988).

É essa a proposta para uma educação libertadora, que se constrói e reconstrói continuamente e “osmoticamente”, trabalhando através do discurso as problemáticas de opressão e do preconceito, trazendo o

conhecimento e os fatos de forma transparente, junto com suas consequências a serem debatidas.

Para o sociólogo brasileiro Richard Miskolci, em sua obra *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* (2012), a problemática *queer* não está voltada unilateralmente para questões LGBTQIA+, mas sim da abjeção e/ou desprezo dessa minoria historicamente oprimida. Sendo perpetuada por muitos indivíduos como uma ameaça ao bom funcionamento da ordem social e política diante de uma visão homogênea e patriarcal (Miskolci, 2012).

A abjeção trazida por Miskolci pode se relacionar com Pierre Bourdieu & Passeron (2009), onde as relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força. Incluindo a ação pedagógica, que para os autores é considerada uma violência simbólica, trazendo danos morais e psicológicos ao indivíduo por não se enquadrar em determinado padrão social.

Os autores estabelecem também o *habitus* como principal gerador e unificador da prática opressora, que têm por si a aplicação de vários domínios e sistemas de disposições incorporadas, de tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem o mundo social ao seu redor e a ele reagem.

O que leva a legitimidade dessa imposição de *habitus* é a ação pedagógica construtivista, que por meio de sua autoridade, gera a reprodução cultural e moral dos grupos dominantes, a exemplo do patriarcado. A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social, a exemplo da família (Bourdieu & Passeron apud Rosendo, 2009).

Diante disso, é possível estabelecer que a ação pedagógica para Bourdieu & Passeron está constantemente interligada a violência simbólica, na medida em que impõe arbítrios culturais de modo opressor e manipulador. A manipulação para Paulo Freire, é estabelecida como

indispensável para os opressores se preservarem no poder. Para Freire (1988, p. 145):

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo.

Freire destaca também na obra *Pedagogia do Oprimido* (1988), uma crítica à pedagogia antidialógica, afirmando que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizado pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Deste modo, a escola deve ser um local de respeito à diversidade humana, incluindo as questões de gênero e a diversidade sexual. A didática é sempre uma ação política, e diante disso questões de gênero e a educação sexual devem fazer parte da base curricular das escolas desde a infância. Segundo a pesquisadora Gisele Monteiro Gagliotto (2009, p.18):

[...] a sexualidade configura-se numa das dimensões humanas mais complexas por constituir-se de um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais).

Para a filósofa e teórica *queer* Judith Butler, o sexo — masculino e feminino — se trata também de uma construção social forçada e materializada através da história.

Onde, nesse processo, o sexo não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas que ditam regras, que se produzem e

reproduzem em discursos de dominação. Dentro desses aspectos de discurso entre gênero e opressão, a autora estabelece que:

A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual. A categoria do "sexo" é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de "ideal regulatório". Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas (Butler, 2000, p. 111).

Mesmo o Brasil sendo considerado referência mundial legislativa no reconhecimento e na proteção aos direitos humanos de seus civis LGBTQIA+, o país vive um antagonismo. Segundo dados trazidos pelo Grupo Gay da Bahia³, ligada à Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual do Rio de Janeiro, no ano de 2018 no Brasil foram totalizadas 420 vítimas da opressão e de crimes homofóbicos e transfóbicos. Sendo 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%).

Lidar pedagogicamente assuntos referentes a gênero e sexualidade nas escolas, corrobora dialogicamente sobre a tratativa de temas da diversidade no currículo. Podendo com isso, trabalhar por meio de

³ Dados disponíveis em:

<<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>> Acesso em 05 de dezembro de 2020.

preceitos educacionais como metodologia de mudanças construtivistas dessa realidade. Ligando essa reflexão ao pensamento de Foucault, o autor estabelece que:

Dir-me-ão que, se há tanta gente, atualmente, a afirmar essa repressão, é porque ela é historicamente evidente. E que se falam com uma tal profusão e há tanto tempo, é porque essa repressão está profundamente firmada, possui raízes e razões sólidas, pesa sobre o sexo de maneira tão rigorosa, que uma única denúncia não seria capaz de liberar-nos; o trabalho só pode ser longo (Foucault, 1988, p.15).

O interesse dessa análise é a imediata reflexão sobre a temática de gênero e sexualidade nas escolas, principalmente na base de formação de docentes que implica em futuros profissionais com “os referenciais teóricos, históricos, antropológicos e educacionais, para desenvolver uma didática da sexualidade” (Gagliotto, 2009, p.18).

Diante disso, a Educomunicação propõe uma base multidisciplinar e geradora de debates sociais dentro de projetos pedagógicos e comunicacionais, estreitando com isso esses dois canais.

Para a professora Maria Aparecida Baccega (2011), que deixou um eterno legado de conhecimento para o campo educacional, a escola e a família contemporaneamente não se mais estabelecem de forma exclusiva como agentes de socialização do ser humano. Esse espaço vem sendo incluído de forma contínua também pelos meios de comunicação.

Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação de valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa constitui o campo comunicação\educação (Educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências (Baccega, 2011, p. 32).

Por meio de uma reflexão epistemológica da Educomunicação, é fomentado um esforço em pensar a relação entre a comunicação e

educação como campo de intervenção e potencialização de práticas pedagógicas.

Para o pesquisador e educador Ismar Soares, a Educomunicação tem como base o estudo das práticas educativas interligadas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação. Isso inclui uma linguagem mais assertiva de acordo com os desafios contemporâneos, também a observação de como os meios de comunicação agem na sociedade, na busca de uma instrução dialógica e social com os alunos. Desenvolvendo assim um estímulo positivo dentro da comunicação e suas linguagens (Soares, 2004).

Através de preceitos trazidos pelo pesquisador Jesús Martín-Barbero, é possível também dialogar com a Educomunicação como um método de observação para transformações dos cenários sociais, principalmente aqueles que tratam de comunicação e cultura. Sendo o educador o profissional que consegue atingir o pensar e o agir de forma articulada em duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea (Citelli, 2000).

Onde, Barbero estabelece que a Educomunicação não pode ser constituída apenas como um processo formativo, mas também de uma forma de ensino dialógica e cidadã.

(...)a construção de cidadãos significa uma educação de ensinar a ler de forma cidadã o mundo, ou seja, capaz de criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia em que as pessoas vivem, desajustadora do acomodamento na riqueza ou da resignação na pobreza; uma educação que reúna a cultura política para que a sociedade não busque salvadores e sim gere sociabilidades para conviver, consertar, respeitar as regras do jogo cidadão, desde as do tráfego até as do pagamento de impostos (Martín-Barbero, 2002, p. 352).

Diante dessas perspectivas, a Educomunicação parte da comunicação como fenômeno social-cultural, gerando debates sobre a mídia e a sociedade, gerando assim debates críticos e atuando na formação mais digna e efetiva para a sociedade. Fomentando com isso o repensar e distinguir preconceitos, no que tange também a sexualidade.

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, seja 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 repetitiva e simplória. Para tanto, precisamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, cultura e sexualidade (Martin-Barbero apud Citelli & Costa, 2011, p.130).

Nesse sentido, a multiplicidade das relações humanas não pode ser entendida de forma segmentada, onde o sociólogo Edgar Morin (2000, p.55) estabelece que:

todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Para Morin, é papel da educação estabelecer o respeito à diversidade humana, sem que essa danifique a unidade, compreendendo o indivíduo em sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. Diante disso, a educação age de forma multidisciplinar, como norteadora da ação humana na condução da vida em sociedade.

(...) uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos na terra... (Morin, 2000, p.61)

Posto esses elementos, a Educomunicação pode ser vista como fundamento essencial à didática sobre as questões de gênero e sexualidade humana, envoltas na teoria *queer*.

A mediação desses diálogos transforma as escolas na medida em que é estabelecido um intercâmbio entre cultura, conhecimento e comunicação, onde existe formação de crianças e adolescentes capazes de vivenciar as diferenças, sociais, raciais, culturais, sexuais, a partir do diálogo antipreconceito, antissexista, antibullying, anti-homotransfobia, anti-direitos humanos, “anti” qualquer forma de opressão, mediadas pela Educomunicação.

Considerações finais

Com reflexões trazidas por diversos autores, o paradigma da Educomunicação como mediadora dos processos dialógicos sobre gênero e sexualidade dentro das escolas, é fundamental para a disruptura de qualquer abjeção.

A Educomunicação se faz necessária e definitiva no currículo escolar, bem como, o aprofundamento de licenciados no que tange a dialogia de temáticas *queer* e anti opressoras, proporcionando aos alunos e docentes uma troca de valores, que trazem debates como a educação midiática, o patriarcalismo e a as fobias inerentes a gênero e sexualidade na educação básica.

Deste modo as questões *queer* não visam a recusa da heterossexualidade, é sim a rejeição de valores morais e culturais violentos e opressores. Que diante disso, fomentam e fazem valer os preceitos da opressão, sendo a sexualidade e gênero entendidas como uma construção social, histórica e cultural.

No objetivo de promover a solução de conflitos e a construção de maneiras sustentáveis e colaborativas de se criar comunidades de vivência no planeta, em harmonia com a natureza, tendo como meta permanente a causa comum a serviço da defesa dos direitos humanos.

A educação na visão freiriana corrobora a voz dos indivíduos que vivem à margem dos direitos humanos. Reconhecendo assim a relevância da formação de leitores críticos do corpo social e das mídias, para as mudanças construtivas que queremos ver na sociedade.

Referências

BACCEGA, M. A. . C Comunicação e Educação (USP), v. 3, p. 1-10, 2009 in CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação*:

Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011

BAKHTIN, M (V.N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec, 1992.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo - fatos e mitos*. 4.a. edição. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Recensão: ROSENDO, Ana Paula. (Org). Covilhã: LusoSofia, 2009.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"* In: LOURO,Guacira Lopes (Org.).*O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 110-127.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. – São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

COSTA & ROMANINI. A Educomunicação na batalha contra as fake news. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, p. 66-77, 30 dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p66-77>> Acesso em: 10 jun. 2020

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. *A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade*. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. v. 3, n. 2, jan./jul., 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer - uma política pós identitária para a educação*. Estudos Feministas. Ano 9(2), 2001.

MANGUENAU, Dominique. *Discurso, enunciado, texto*. São Paulo: [s.n.], 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo*. Trad. Fidelina González. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Ouro Preto: Autêntica, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2001. – (Coleção Educomunicação).

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educação Midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência da Educomunicação na América Latina*". In Anais do V Encontro Brasileiro de Educomunicação. ABPEducom.2014, p.19-29.

SOARES, Ismar. *Mas, afinal, o que é Educomunicação?* NCE USP. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2020.

A gordofobia em ambientes acadêmicos

Gabriela da Silva Malara¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a gordofobia nos ambientes acadêmicos, com intuito avançar na compreensão deste fenômeno ainda pouco estudado.

Destaca-se que para fins metodológicos foi feita uma pesquisa bibliográfica associada à pesquisa exploratória (através de entrevistas), já que não existem muitos dados sobre gordofobia no ambiente acadêmico. Foi feita uma extensa procura de artigos sobre a ocorrência de gordofobia nas universidades, porém, apenas uma produção acadêmica foi encontrada e está sendo usada como referência.

Ao passar por situações desconfortáveis envolvendo gordofobia, algumas pessoas preferem não esboçar reações publicamente. Ainda que denúncias e protestos possam ser eficazes, é difícil provar que o preconceito de fato acontece quando aparece de forma sutil através de olhares e cochichos (Brito, 2019, p. 40).

“Gordofobia” (neologismo) é um fenômeno social que deprecia o corpo gordo. Assim, o corpo padrão é considerado belo e por isso é

¹ Discente do curso Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP). gabrielamalara@usp.br

respeitado. E o corpo gordo, que foge do padrão, é marginalizado. Entretanto, ao analisar Vygotsky, Bakhtin e Freire, as autoras Neves, Oliveira e Bastos concluem que o ser humano pode ser considerado inacabado.

E o sujeito, quando dialoga com o diferente, pode provocar evoluções em si mesmo e na sociedade. Desse modo, quanto mais os indivíduos conviverem com pessoas gordas, menos ações gordofóbicas irão praticar.

Evidenciamos pontos de convergência entre Vygotsky, Bakhtin e Freire, pois seus construtos teóricos trazem a dimensão do sujeito incompleto, essencialmente social, constituído a partir da cultura, da história, de interações e “diálogos com o diferente”, mediados pela linguagem, em processos transformadores do sujeito, da sociedade ou do próprio conhecimento (Neves; Oliveira; Bastos, 2021, p. 56).

No caso de ambientes acadêmicos, o problema observado é mais complexo porque não é somente sobre pessoas. Trata-se de permanência, conforto, estabilidade e existência em um lugar que não acolhe o dono de um corpo maior em sua totalidade. Um sujeito que pratica ações gordofóbicas pode até ser ignorado. Mas não é possível ignorar uma cadeira que não comporta seu corpo e, consequentemente, causa dor e sofrimento físico.

A mídia divulga matérias que enaltecem a magreza como símbolo de uma saúde impecável, ainda que isso não seja verdade. E essas falácias nascem a partir de discursos médicos que afirmam que o corpo gordo necessariamente é um corpo doente (Souza; Gonçalves, 2021, p. 2).

A Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica (ABESO) e a Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (SBEM) lançaram o e-book *Obesidade e a Gordofobia* com um levantamento completo sobre o preconceito sofrido por pessoas gordas. 85,3% dos participantes disseram ter sofrido constrangimento

por causa do peso (2022, p. 5). Portanto, faz sentido imaginar que alguns casos aconteçam dentro das universidades.

Este tema foi escolhido porque é muitas vezes ignorado em políticas públicas e em alguns espaços acadêmicos. Isso devido também ao fato de que pessoas gordas ainda são vistas como doentes.

[...] As políticas públicas e campanhas de saúde buscam reiterar que as pessoas gordas estão doentes e que precisam de acompanhamento profissional, porém nem os serviços e nem os profissionais estão aptos a atender dignamente essas pessoas (Paim, 2022, p. 130).

Para tratar um problema, é preciso conhecê-lo e estudá-lo. Este trabalho, então, tem a finalidade de ser mais uma fonte de informações sobre a gordofobia presente em alguns espaços acadêmicos e sobre como a Educomunicação pode ajudar no combate contra a gordofobia e outros tipos de preconceitos.

1. Gordofobia

A gordofobia é a repulsa ou aversão ao corpo gordo. É um fenômeno social que exalta o corpo magro enquanto deprecia o corpo gordo, que foge do padrão e por isso é marginalizado ou menosprezado. Aparece ainda como falta de acessibilidade, receptividade e/ou cortesia para com a pessoa gorda. Segundo Jimenez, a gordofobia gera reações inesperadas:

[...] Existe um pavor social em engordar. Esse ódio e pavor é denominado de gordofobia. É uma discriminação que leva à exclusão social e, conseqüentemente, nega acessibilidade às pessoas gordas. Essa estigmatização é estrutural e cultural, transmitida em muitos e diversos espaços e contextos na sociedade contemporânea. O prejulgamento acontece por meio de desvalorização, humilhação,

inferiorização, ofensa e restrição dos corpos gordos de modo geral (Jimenez, 2020, p. 147).

O corpo gordo aparece antes do sujeito como pessoa. E se a pessoa gorda nem é vista como um indivíduo, suas características físicas sobressaem e fazem com que seja invisível, indigna de empatia, compaixão, amparo, auxílio, simpatia ou afeição. Isso acontece justamente por conta da repulsa, da aversão que a gordofobia traz consigo.

Em entrevista concedida à autora deste texto, Maria Luisa Jimenez Jimenez, mestre e doutora em Cultura Contemporânea, organizadora do Congresso da Pesquisa Gorda, autora do livro *Lute como uma gorda* e uma das pioneiras na pesquisa e no ativismo antigordofobia no Brasil, afirma que “a instituição de ensino (desde a creche até o pós-doutorado) é extremamente gordofóbica. Ela não está preparada para lidar com corpos diversos e muito menos com corpos gordos”. E acrescenta que:

Como a gordofobia é estrutural, vai acontecer o tempo todo e todos os dias. Então, se as universidades não estão preparadas para a acessibilidade dessas pessoas, todos os dias, quando elas chegarem e não encontrarem cadeiras, entrarem e sentirem olhares gordofóbicos, entrarem no banheiro, vão passar pela violência da gordofobia. [...] Logo ao entrar na universidade, percebi que aquele espaço não era para pessoas gordas. Primeiro que eu não achava outras pessoas gordas ali. As cadeiras, os banheiros, a forma como os professores e os colegas me tratavam, tinha sempre uma questão gordofóbica que hoje eu percebo, mas que na época eu só sentia um incômodo e não sabia elaborar o que era (Jimenez, 2023).

Outra entrevista foi feita com Agnes de Sousa Arruda, pós-doutora em Ciências Sociais Aplicadas, autora dos livros *O Peso e a Mídia* e *Pequeno Dicionário Antigordofóbico* e uma das grandes vozes da pesquisa antigordofobia no Brasil, que afirma:

A gordofobia, além da valoração estética, tem uma valoração ética dos corpos. Então o gordo é feio e errado e o magro é bonito e certo. E a partir dessa valoração, as pessoas são validadas ou invalidadas socialmente por causa do tamanho dos seus corpos. Então o preconceito contra as pessoas gordas não está só em uma perspectiva estética. Tem a ver com privação de direitos, privação de acesso em espaços, nos relacionamentos, nos processos de socialização, no mercado de trabalho... As pessoas gordas são sistematicamente preteridas por causa do tamanho dos seus corpos. [...] Eu posso não ter sido xingada de gorda [na universidade], mas a estrutura social é gordofóbica. Não tem como não sofrer... (Arruda, 2023).

Maria Luisa Jimenez Jimenez e Agnes de Sousa Arruda são especialistas em materiais científicos sobre gordofobia e gentilmente concederam entrevistas orais para a autora deste texto.

2. Educomunicação e pedagogia da comunicação

De modo geral, a Educomunicação se trata de um conjunto de iniciativas criadas para facilitar o aprendizado. Ao juntar a Educação e a Comunicação surge uma nova forma de ensinar. E essa nova forma de passar conhecimento está mais alinhada com novas demandas presentes no século XXI.

Portanto, é pertinente dizer que a Educomunicação faz uso das mídias e das novas tecnologias para instruir. Além disso, se propõe a melhorar as relações entre indivíduos e a educação com auxílio da comunicação, visando aproximar-se dos jovens e adultos de hoje.

Surge como uma forma revolucionária de ensino, que utiliza educação, ação, mídias, novas tecnologias e comunicação. Tais assuntos combinados, formam a Educomunicação

A Educomunicação é um campo interdisciplinar, surgido no contexto latino americano, que, partindo da interface de dois campos historicamente distintos, busca construir uma terceira via de protagonismo, criticidade, justiça e transformação social através do desenvolvimento de novas formas democráticas de comunicação, acesso e produção midiáticas. Com posição e objetivos claros de dar acesso ao direito de comunicação a todos que tradicionalmente foram silenciados, esse paradigma possibilita repensar e romper com as rígidas estruturas de comunicação baseadas nas relações de poder (Soares, 2000 apud Cavalcanti; Ferraz, 2021, p. 156)

Já a Pedagogia da Comunicação pensa na condução da comunicação de forma participativa e através do diálogo no ambiente de ensino, ou seja: a educação é colocada em prática a partir da comunicação. Entre os indivíduos que participam do processo educativo, aparece por meio de mídias, tecnologias e ações.

Portanto, a Pedagogia da Comunicação é uma das sete áreas de intervenção da Educomunicação. São elas: Educação para a Comunicação, Mediação Tecnológica na Educação, Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos, Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo, Expressão Comunicativa por Meio das Artes, Pedagogia da Comunicação e Produção Midiática (Soares, 2017, p. 14-18).

O diálogo é importante porque é através da palavra que a Educomunicação é construída coletivamente. O professor dialoga com o aluno enquanto o aluno dialoga com o professor. E dessa forma a Educomunicação mostra que é disruptiva, já que quebra com a tradição de que o professor é detentor de todo o conhecimento. Assim, ao dialogar com os alunos, o docente mostra que os discentes também fazem parte da construção das aulas.

Segundo Paulo Freire, tudo parte do diálogo e volta para o diálogo. Isso porque o diálogo faz parte da natureza histórica dos seres humanos:

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para obter resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] O diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos (Freire, 1986, p. 64).

Na Pedagogia da Comunicação, ideias são colocadas em prática usando meios que alavanquem as relações entre os sujeitos envolvidos na atividade.

3. Prática ou ação pedagógico-educomunicativa

Para combater a gordofobia e outros tipos de preconceito, foi pensada uma proposta de ação pedagógico-educomunicativa, como o objetivo de quebrar estereótipos e preconceitos intrinsecamente inseridos na sociedade (não somente a gordofobia). Mas para isso, é preciso definir o que é uma prática ou ação pedagógico-educomunicativa,

Entende-se aqui, a Prática Pedagógica Educomunicativa como uma ação mediadora que visa potencializar ecossistemas comunicativos entre todos os sujeitos que participam do processo educativo, além de possibilitar a construção de novos espaços de aprendizagens, por meio de uma relação mais ativa e criativa dos alunos com suas referências midiáticas (Schönin; Sartori; Cardoso, 2016, p. 1–11).

Nesse contexto, a ação pedagógico-educomunicativa deve ser feita de forma coletiva. Estudantes se separam em trios e produzem pequenos

conteúdos audiovisuais para serem apresentados em sala de aula. Depois das apresentações, os alunos devem fazer um debate sobre o que acabaram de assistir.

Apenas uma regra deve ser seguida: o vídeo realizado necessariamente precisa falar sobre um preconceito que nenhum dos alunos presentes no trio sofre de fato. Assim, empatia, solidariedade e compaixão são praticadas espontaneamente. Através das narrativas construídas dentro da sala de aula, os estudantes irão mostrar suas visões de:

[...] Como os seres humanos compreendem o mundo que os circunda por meio de narrativas e de como essas narrativas precisam ser organizadas para permitir que criemos nossas próprias narrativas que representarão em nossas mentes o mundo com o qual interagimos (Mungioli, 2005, p. 73).

O audiovisual foi escolhido para a ação pedagógico-educomunicativa porque, segundo a autora Ariane Porto Costa Rimoli, permite que indivíduos diferentes estabeleçam diálogo.

O audiovisual permite a comunicação entre grupos diferenciados e esse diálogo é fundamental para a reflexão e transformação de realidades; o audiovisual é um instrumento de percepção do mundo, reflexão, comunicação e transformação que deve ser incorporado às estruturas formais de ensino (Rimoli, 2017, p. 198).

Para a produção do vídeo, os estudantes precisam pesquisar, assistir ou entrevistar uma pessoa que sofre com algum tipo de preconceito. Assim, necessariamente trabalham em equipe para entender uma situação que não faz parte de seus cotidianos. E ao pesquisar, entendem a gravidade dos preconceitos e ajudam a combatê-los.

Os estudantes conversam, trocam referências e compartilham experiências para construir o vídeo coletivamente. Durante a

produção, a construção do vídeo acontece mutuamente com o aprendizado.

No fim das apresentações dos vídeos, os alunos podem compartilhar como foi o processo de pesquisa e falar sobre o que aprenderam em relação à dor do outro. E as pessoas que sofrem com essas dores diariamente, se quiserem, podem falar sobre os dados e as pesquisas presentes nos vídeos.

Uma conversa coletiva após a exibição dos filmes é crucial para os participantes falarem sobre suas interpretações porque, segundo a autora Maria Cristina Palma Mungilioli, a troca de experiências através de narrativas permite que os indivíduos entendam os outros e a si mesmos:

Desde as rudimentares pinturas nas cavernas até os nossos dias, o ser humano tem encontrado no gênero narrativo não só uma forma de demonstrar e interpretar suas relações com o mundo e com as pessoas que o cercam como também de ser compreendido e interpretado (Mungilioli, 2002, p. 49).

O diálogo após a exibição dos vídeos tem como objetivo incentivar o desenvolvimento dos estudantes a partir dos relatos. Já os vídeos produzidos em sala de aula servem de contribuição para o conhecimento, então o docente também aprende com o material gravado pelos alunos.

Além disso, o professor, como responsável pela experiência, também pode gravar seu próprio vídeo para aprender, assim como os alunos. Isso visto que para Paulo Freire, a tarefa de um professor é ensinar enquanto aprende.

[...] O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. [...] Já

agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 39).

O foco da ação é a promoção de igualdade, equidade, empatia, respeito, compaixão, solidariedade e principalmente mostrar de quais maneiras ferramentas educacionais como o audiovisual, podem ser usadas para potencializar o aprendizado. E a ação não precisa ser aplicada somente em aulas ou oficinas de Educação. Ela pode ser realizada até mesmo no Ensino Básico com adaptações feitas pelo professor que aplicará a ação.

A ação pedagógico-educacional foi pensada como uma forma de melhorar e mudar a relação entre os indivíduos envolvidos no processo comunicativo:

[...] Para a implementação de práticas pedagógicas que possibilitem mudanças qualitativas na educação, é necessário compreender os papéis que jogam as linguagens na construção de ambientes e dispositivos pedagógicos. As linguagens oral, escrita, audiovisual e multimídia facilitam a aprendizagem, fazendo com que o processo seja mais desafiador e sintonizado com a base sociotécnica de nossa sociedade, o que ativa matrizes culturais e abre perspectivas para a educação. [...] Uma prática pedagógica que busque melhorar os índices comunicativos é uma prática educacional (Kamers; Sartori; Souza, 2011, p. 12-13).

Ações como a proposta no texto ajudam o professor a adaptar suas aulas para o que jovens consomem e gostam nos dias de hoje. E como foi dito anteriormente, a Educação visa trazer novas mídias para contribuir com o processo de aprendizagem. Já a ação pedagógico-educacional (ou Prática Pedagógica Educacional), entra no cenário para transformar mídias e tecnologias atuais em recursos preciosos para serem usados em sala de aula.

A autora Kamila Regina de Souza estruturou alguns princípios que fazem com que as Práticas Pedagógicas Educomunicativas sejam fundamentais para a Educomunicação:

As Práticas Pedagógicas Educomunicativas se configuram como um caminho a se pensar nas formas de conduzir a mediação, pois:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (Souza, 2013, p. 198).

A partir dos princípios estabelecidos, é possível afirmar que para a autora, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas buscam aproximar e criar ambientes propícios para o diálogo e a criação. Além disso, o uso de novas tecnologias e o uso das mídias é parte importante do processo de construção dos sujeitos que participam das atividades.

4. Educomunicação e luta contra preconceitos

A gordofobia se faz presente em todos os momentos da vida de um indivíduo, segundo a autora Maria Luisa Jimenez Jimenez. “A gordofobia é um estigma, então nós sofremos sistemicamente todos os dias. [...]” (Jimenez, 2023), porém, é possível dizer que a mesma afirmação é válida para outros tipos de preconceito.

A Educomunicação então entra no cenário porque pode ajudar na construção de uma sala de aula com menos preconceitos no geral, não só com menos gordofobia. Isso visto que atua na promoção de relações horizontais e na diminuição de desigualdades.

[...] A Educomunicação tem uma ação direta na percepção crítica das relações desiguais de poder e atua no sentido de minimizar as diferenças sociais que estas ocasionam. Os processos educacionais promovem maior horizontalidade nos processos de comunicação, na medida em que facilitam o acesso a novas tecnologias e informações. Os projetos, em geral, promovem o empoderamento e a capacidade crítica dos atores envolvidos, que passam a ser mais proativos, participativos e avaliadores do espaço que habitam. Contribuem também para a melhoria da expressividade dos atores envolvidos, tanto nas escolas, quanto em ambientes de educação informal (Makiuchi; Mertens; Toth, 2012, p. 121).

Criar produtos audiovisuais fará com que os estudantes se vejam como potenciais transformadores de narrativas. Isso porque segundo a autora Míria Gomes de Oliveira, a imagem que as pessoas têm de si mesmas, não coincide com a imagem do outro, mas é possível aprender nesse processo.

O sujeito cria em resposta às imagens que lhe são dadas pelo outro. A imagem que faço de mim nunca coincide com a imagem do outro, mas sempre aprendo com a imagem que tenho do outro, sempre transcendendo aquela imagem e crio um campo de potencial aberto. [...] A atividade estética começa para mim apenas após retornar a mim mesmo, quando me apropriado do que me excede e do que me é exterior, ou melhor, quando, ao entrar em contato com o outro, aprendo algo novo e dele me apropriado criticamente ao retornar a mim mesmo (Oliveira, 2008, p. 6).

Ao entrarem em contato com o que é inédito ou não muito familiar, será possível os estudantes provocarem transformações em si mesmos e nas pessoas em volta.

Considerações finais

Por fim, é preciso dizer que os vídeos criados pelos alunos serão valiosos para os professores diagnosticarem suas salas de aula. Expor os alunos a conteúdos ricos em diversidade só pode ser benéfico para a formação de um ambiente mais respeitoso, acolhedor e aberto ao diálogo.

As narrativas produzidas pelos estudantes poderão gerar debates ricos para a promoção de um ambiente mais leve e com menos preconceitos. De acordo com a autora Maria Cristina Palma Mungioli, narrativas podem salvar.

Narrar, seguindo essa linha de raciocínio, não é somente necessário, mas sim imprescindível para que nos constituamos seres humanos e possamos viver numa sociedade humana. As narrativas são formas de ver, analisar, viver, sobreviver (Mungioli, 2018, p. 44)

Ainda que este texto foque principalmente na gordofobia no ambiente acadêmico, é preciso destacar que a proposta de ação pedagógico-educomunicativa criada pode ser aplicada em qualquer sala de aula. Além disso, os estudantes podem focar em qualquer tipo de preconceito.

A gordofobia é um problema social grave e relevante na sociedade contemporânea, portanto, deve ser levada a sério. Porém, infelizmente não foram encontrados artigos científicos que relacionem Educomunicação e gordofobia. Além disso, apenas um artigo sobre gordofobia no Ensino Superior foi identificado e está sendo usado como referência para a construção deste texto.

Espera-se que em breve a gordofobia seja alvo de mais pesquisas dentro da Educomunicação e que outros artigos mostrem dados sobre gordofobia nas universidades.

Referências

ARRUDA, A. S. *Gordofobia em ambientes acadêmicos*: Entrevista com Agnes Arruda. [Entrevista cedida a] Gabriela da Silva Malara. SoundCloud, São Paulo, jun. 2023. Disponível em: <https://soundcloud.com/gabriela-da-silva-malara/agnes-arruda-entrevista?si=c23734f4f1b5476d866768f21168703f&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA (ABESO); SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENDOCRINOLOGIA E METABOLOGIA (SBEM) (org.). *Obesidade e a Gordofobia - Percepções 2022*. [S. l.], p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://campanhaobesidade.abeso.org.br/ebook_gordofobia.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRITO, A. P. P. “*Gordofobia*” no ensino superior: estudo com discentes da licenciatura interdisciplinar em educação do campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/3337/2/AnaPPB_MONO.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

CARDOSO, F. L.; SARTORI, A. S.; SCHÖNIN, R. R. Z. V. EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA: uma revisão sistemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 1, p. 1–11, 2016. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4626>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAVALCANTI, C.; FERRAZ, A. Diálogos entre História e Educomunicação: Contribuições para o Ensino de História. *Perspectivas Sociais*, Pelotas, vol. 07, nº 01, p. 154-168, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3HJExrw>>. Acesso em: 20 nov. 2022.²

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987, p. 1-107. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986, p. 1-116. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

JIMENEZ, M. L. J. *Gordofobia em ambientes acadêmicos*: Entrevista com Malu Jimenez. [Entrevista cedida a] Gabriela da Silva Malara. YouTube, São Paulo, jun. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cbors7n2KOg>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

JIMENEZ, M. L. J. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 144-161, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2643/2534>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KAMERS, N. J.; SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. *Desenho Animado, Tv e YouTube: Reflexões Sobre Educomunicação e Linguagens*. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011. Disponível em

² Referência usada pelas autoras: SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0788-1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MAKIUCHI, M. F. R.; MERTENS, F.; TOTH, M. Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da Educomunicação, *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, vol. XV, nº 2, p. 113-132, mai.-ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/FKtqnHJPSD6Q7pw6zPRQ6KB/#>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MUNGIOLI, M. C. P. Apontamentos para o estudo da narrativa. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, nº 23, jan./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37016>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MUNGIOLI, M. C. P. Narrativas e Computador: criando mundos e experimentando realidades. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], vol. 13, nº 24/25, p. 73, 2005. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/468>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MUNGIOLI, M. C. P. Narrativas e Discursos: produção de sentido e subjetividade. In: PRANDINI, P. *A cor na voz: identidade étnico-racial, Educomunicação e histórias de vida*. Belo Horizonte, Editora Letramento, 2018.

NEVES, J. D. A. V.; OLIVEIRA, G. S.; BASTOS, S. N. D. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire, *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, 2021, Ano XXVI – n. 2, p. 43-57. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/12202/2212>>. Acesso em: 15 out. 2022.

OLIVEIRA, M. G. B., linguagem e os processos de formação do sujeito: implicações para uma sala de aula de leitura de textos shakespearianos. In: *Revista Vertentes* (UFSJ). Minas Gerais, vol. 31, p. 6, 2008. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal->

repositorio/File/vertentes/Vertentes_31/miria_gomes.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PAIM, M. B. *Gordofobia faz mal à saúde: relatos de gordofobia nos serviços de saúde e precarização do cuidado em saúde das pessoas gordas*. Florianópolis, 2022, p. 1-255. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/234852/PGSCO313-T.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RIMOLI, A. P. C. A Infância como Produtora de Audiovisual: Conexões Educomunicativas Internacionais. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (orgs.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo, ABPEducom, 2017. p. 197-205. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOARES, I. O. Plano de leitura e pesquisa. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (orgs.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo, ABPEducom, 2017. p. 14-18. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA, K. R. *Desenhos animados e Educomunicação: As brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil*. Florianópolis, 2013, p. 1-244. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/kamila_regina_de_souza.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOUZA, V. C. S.; GONÇALVES, J. P. GORDOFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR: uma análise histórico-cultural. *Revista Ciências Humanas*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/701/385>>. Acesso em: 15 out. 2022.

Educomunicação socioambiental na comunidade do Jd. Colombo/SP: uma proposta metodológica

Barbara Carolina Nascimento de Jesus¹

Maria Conceição da Costa Golobovante²

Introdução

Esta pesquisa visou estudar, refletir, debater e produzir conhecimentos e propostas acerca da comunicação e a sua relação com a educação, tematizando questões socioambientais. E, a partir disso, através da Educomunicação, buscar e sugerir propostas de meios que sensibilizem comunidades periféricas para a cultura da reciclagem e descarte correto de resíduos urbanos.

A pesquisa se deu, fundamentalmente, em duas partes: na primeira houve uma pesquisa bibliográfica, discussão teórica e conceitual sobre Comunicação e Educação e, particularmente, sobre Educomunicação, interface de processo de ensino-aprendizagem que desenvolve pensamento crítico. A partir dessa demarcação conceitual, apontamos a

1 Estudante de Publicidade e Propaganda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (Informações retiradas do site Currículo Lattes de domínio público).

2 Professora doutora da área de comunicação e ciências socioambientais da PUC-SP (Informações retiradas da Biblioteca Virtual da FAPESP de domínio público).

pesquisa para a ideia de Educomunicação Socioambiental, conceito que abrange questões ecológicas e ambientais dentro de um contexto social. Já na segunda parte, a pesquisa empírica busca a comunidade do Jardim Colombo para entender as características e problemáticas de um determinado território periférico e como a educação socioambiental ali pode atuar.

Este levantamento de informações, a partir de uma análise do terreno/território, definição de uma área geográfica baseada em aproximação, contato, entrevista, roda de conversa, toró de ideias, definição de diagnóstico, objetivos e mensuração, serviu como direcionamento para o desenvolvimento de uma proposta de ação que envolva a Educomunicação, especificamente, no espaço da Associação Viver em Família, Projeto Viver, considerada a mãe da comunidade, junto com os seus atendidos.

1. Metodologia

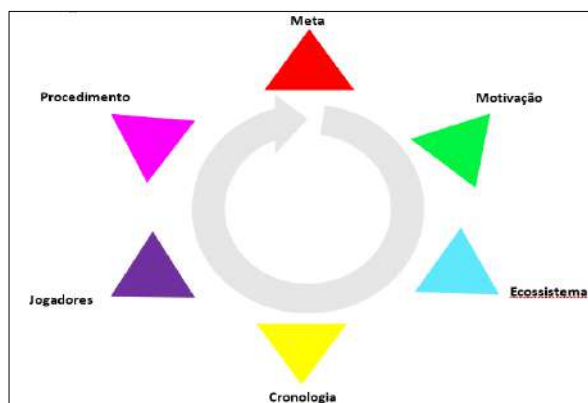
Esta pesquisa valida a metodologia dialógica do projeto maior *Comunicação Comunitária e Educação Socioambiental em Periferias Urbanas*, que está em andamento no âmbito do grupo de pesquisa e extensão Mediações Telemáticas (MEDIATEL) da Faculdade de Comunicação, Filosofia, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que corrobora a importância da “escuta” como método fundamental e princípio ético norteador da implantação participativa das intervenções educacionais.

Como afirma Sodré (2006), se o que está no âmago do processo comunicacional é um sentimento intenso de comunidade e não uma razão universalista, é preciso buscar procedimentos metodológicos que acionem estratégias sensíveis entre as muitas as estratégias discursivas no jogo da comunicação. Aos que participam desse processo, cabe jogar segundo as circunstâncias da situação interlocutória.

Observar as pessoas em situação de comunicação a partir de leituras e experiências prévias, em que Gregori (1996) e sua proposta de 4 (quatro) operacionais (espaço, cronologia, personagens e procedimentos), foram analisados e ampliados por Sant’Anna (2019), chegamos ao método liù (六), em que são acrescidos mais dois operacionais: meta e motivação, formando assim as seis dimensões que foram traduzidas pelo gráfico a seguir:

Gráfico 1:

Metologia Liù



Fonte: Sant’Anna; Golobovante, 2023

Para Sant’Anna (2019), considerando que qualquer projeto de pesquisa deve ter uma meta, no nosso caso, a meta era verificar até que ponto seria possível engajar as comunidades periféricas nas intervenções de escuta e participação do processo de Educomunicação. Depois da definição da meta, parte-se para os operacionais da metodologia, a se iniciar pela motivação.

Antes de iniciar a pesquisa, todos os pesquisadores são incentivados a uma autorreflexão sobre as motivações que os levaram a desejar realizar a pesquisa. Quais delas são de ordem individual e quais de ordem

coletiva. Como discernir os planos da crença, da vontade e da determinação para o alcance efetivo da meta.

Em seguida, há a compreensão do ecossistema, ou seja, do contexto sociocultural, ambiental e político da área de abrangência do projeto, onde os pesquisadores atuarão corpórea e intelectualmente, levando em consideração a geografia e as características dela, pensando o espaço ecológico e o ambiente possível de intervenção comunicacional.

Na sequência, passa-se à cronologia, para se entender temporalmente a questão. A História, as tradições, os protocolos, os rituais, as crenças anteriores à intervenção da pesquisa, entendendo que a questão se encontra no presente, mas os envolvidos estão sempre levando em consideração o passado e o futuro.

Uma das características mais próprias dessa metodologia é a que pensa nas pessoas envolvidas no processo comunicacional como jogadores. O foco no presente e nas circunstâncias vividas no momento mesmo da interlocução entre os jogadores desloca o protagonismo para a intencionalidade das pessoas envolvidas no projeto. Seus interesses específicos, individuais ou do grupo, é o que move o jogo.

Para que se alcance as metas, os jogadores precisam ser estratégicos, inteligentes e sensíveis para se aliar ou não com outros jogadores ao longo do processo, pois o jogo contempla o imponderável, o acaso, a surpresa. Aí, pode-se perceber três tipos de jogadores: os oficiais, os não oficiais e os oscilantes, ou seja, aqueles que estão ligados formalmente a alguma instituição (família, trabalho, educação, religião, etc.) e seguem suas regras.

Aqueles que questionam e se recusam a seguir regras e comportamentos pré-estabelecidos, e os oscilantes, que ora se agregam aqui, ora ali. No jogo, é preciso agir no tempo presente, no momento, oportunidade única para produzir encontros físicos e virtuais que podem gerar repertórios comunicacionais memoráveis.

Em seguida, vem o procedimento, ou seja, como agir, e, para isso, é preciso entender bem quais tecnologias, ferramentas e conhecimentos prévios dispomos para agir. Se nada temos, será preciso aprender, nos capacitar e adquirir tecnologias que permitam a realização do procedimento, ou seja, pensar todos os fatos de produção do ato comunicativo.

Sant’Anna (2019) explica que foi a partir da leitura e análise profunda da teoria da cibernética social de Waldemar de Gregori e por sua longa trajetória na educação e na comunicação com jovens universitários que o levou a pensar em uma metodologia micro e macro dinâmica, semelhante a um jogo com aberturas, com respiros para que todos os elementos (operacionais) possam ter espaços/tempos de adaptação a cada lance ou configuração inesperada própria do jogo.

Ao transpor a metodologia Liù para a intervenção no Jardim Colombo, seus elementos básicos foram contemplados em suas dimensões de meta (mudança de percepção daquele espaço), motivação (educandos refletindo sobre o porquê era importante mudar aquela situação), ecossistema (reflexão e análise de todo contexto da ação), cronologia (o tempo da pesquisa: em 12 meses, a reflexão conceitual e os 3 meses finais mais dedicados ao diálogo com o projeto Viver), jogadores (reconhecer e conviver com os educandos e responsáveis pelo projeto e com a comunidade, que tanto impactaram e transformaram a perspectiva da pesquisa) e procedimentos (encontros presenciais e virtuais, uso de tecnologias, produtos didáticos).

Partir da importância da “escuta” implicou tempo para essa atenção escutatória dos jovens do Projeto Viver e estar presente na comunidade Jardim Colombo como ações fundamentais para a definição participativa da intervenção educacional realizada.

2. Comunidade Jardim Colombo e seus agentes transformadores

Para Tiaraju Pablo (2021), pensar a complexidade dos processos periféricos urbanos pode ser um norte para compreender o Brasil e o mundo, uma vez que as periferias revelam o que os centros tendem a esconder. Neste sentido, Pablo explicita a periferia contemporânea em quatro blocos: a) econômico, através do desmonte salarial; b) político, por meio de crises escaladas pelo autoritarismo; c) ambiental, expressa, principalmente, pela degradação da flora e fauna; e d) social, através do desmonte do Estado e das políticas públicas.

Não há como falar em periferias sem mencionar que as crises sanitárias e sociais em que nos encontramos hoje tem cor, gênero, classe, e um lugar geográfico (Pereira, 2021). Partindo deste último eixo, Kelli Maffort, que faz parte da Direção Nacional do Movimento Sem Terra (MST), nos alerta sobre a conceituação de periferia. No lançamento do livro *Reflexões Periféricas*, ela afirma que "é interessante pensar como poderíamos dar um sentido alargado para essa ideia de periferia.

É importante pensar periferia em relação a algo, em relação a centro, ou em relação ao capital, pois ele tem em seu processo de desenvolvimento de periferias urbanas e rurais, que podem coexistir no mesmo espaço das regiões centrais, como a nossa metrópole." Para Maffort, esse conceito de periferia nos faz enxergar a potencialidade de superar os vários problemas que enfrentamos enquanto seres periféricos perante essa contradição entre capital e trabalho.

Pereira (2021) afirma que os problemas sociais, de tão mencionados, acabam se tornando um chavão muitas vezes apropriados pelos atores do poder econômico, políticos e midiáticos comprometidos em manter essa ordem social. Ele diz: "não há como enfrentar essa realidade sem combater as imensas desigualdades sociais, os privilégios que produzem esse cenário de desemprego, miséria e violência fatal."

Nesse sentido, voltando para a questão educacional, temos que, embora exista uma defasagem nas Instituições de Ensino das Periferias, no que diz respeito a formação no que se refere ao letramento, aquisição de conhecimentos básicos e formação crítica, não se pode ignorar o trabalho de imensa capilaridade do Terceiro Setor, e de como as Organizações Não Governamentais têm trabalhado para preencher esta coluna.

Figura 1:

Mapa Jardim Colombo



Fonte: Paraisópolis (Site Prefeitura de São Paulo)

A Comunidade do Jardim Colombo foi constituída há mais de 30 anos, e hoje é composta por mais de 17 mil habitantes, localizada na região do Morumbi, São Paulo, região de alto poder aquisitivo. Tem em seu entorno escolas particulares de grande porte, como: Colégio Visconde de Porto Seguro, Colégio Santo Américo, entre outros. A poucos metros, encontra-se a Av. Giovanni Gronchi, principal via da região que divide o Jardim Colombo com a segunda maior Comunidade de São Paulo, Paraisópolis.

Nos últimos 15 anos, houve um crescimento vertical nas moradias devido ao aumento de migrantes do norte/nordeste e de outras regiões. Com este crescimento populacional, surgiram as moradias de aluguel,

pequenas e grandes construções que chegam a ter mais de 100 residências por edificação.

Neste período, também houve uma melhoria significativa nas moradias construídas; hoje menos de 1% das casas é de madeira. O comércio local também sofreu mudanças, hoje existem padarias, adegas dentre muitos outros estabelecimentos. Além dos comércios, há algumas instituições que atuam na Comunidade, instituições religiosas, associações, grupos musicais e um CEI - Centro de Educação Infantil, conveniada com a Coordenadoria de Educação do Município.

Além disso, o saneamento básico é incompleto e a energia elétrica está em processo de regularização. Quanto à realidade socioeconômica da população, nota-se uma desigualdade social interna na aquisição de produtos (automóvel, TVs, aparelhos de som, entre outros).

Em relação à educação e saúde, no local não existem Unidade Básica de Saúde, AMA – Assistência Médica Ambulatorial, Escolas Públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio. O atendimento destes serviços públicos vem do entorno. As Escolas e Unidade Básica de Saúde que atendem a comunidade localizam-se nos bairros de Vila Sônia e Monte Kemel.

Contudo, é possível notar que na estrutura familiar e comunitária há uma carência em grande parte da comunidade, pois, evidencia-se adolescentes que têm filhos, altíssimo consumo de bebida alcoólica e drogas ilícitas, falta de higiene/limpeza no bairro, notado pelo acúmulo de lixo e entulhos que há pelas vias em toda comunidade. É neste cenário que atua a Associação Viver em Família para um Futuro Melhor.

3. Projeto Viver, agente transformador

A Associação Viver em Família para um Futuro Melhor é uma organização sem fins lucrativos, criada em dezembro de 2001 por funcionários e executivos do Banco Votorantim, suas empresas parceiras e coligadas. As diretrizes gerais estabelecidas pela Diretoria e a Pesquisa Interna realizada em outubro de 2001 junto aos funcionários subsidiaram a elaboração do Projeto de Responsabilidade Social do Banco Votorantim S. A., direcionando a atuação social da empresa. A implementação deste projeto possibilitou aos funcionários a oportunidade de atuarem como Voluntários, exercendo sua cidadania e participando do movimento de transformação social do país.

Teve início em 2002 a atuação na comunidade do Jardim Colombo, zona sul da cidade de São Paulo, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável das famílias da comunidade. Em 2005 comemorou a construção do Espaço Viver Melhor, prédio equipado com salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, sala de informática, sala de atendimento jurídico, cozinha semi-industrial, quadra poliesportiva e oficina multiuso.

No ano de 2009 o Espaço Viver Melhor foi ampliado e passou a contar com uma área coberta para realização de diversas atividades como ensaios para peças de teatro, prática de exercício físico e oficinas. Além disso, muitos projetos, que já estavam em execução, puderam atender mais pessoas e novas ações nas áreas de educação, saúde, esporte, cultura, lazer e capacitação profissional. Em média são 4600 atendimentos por mês e mais 1300 atendimentos em eventos como Cidadania e Saúde, Bazares, Festa de Páscoa, Dia das Crianças e Festa de Natal.

Em todas as atividades desenvolvidas a colaboração de voluntários, empresas parceiras, órgãos públicos, financiadores e uma equipe de funcionários devidamente capacitados é fundamental para o cumprimento da missão que é a de “*promover a melhoria da qualidade*

de vida e o desenvolvimento sustentável da comunidade do Jardim Colombo”.

Para aprofundar o conhecimento, foi realizada entrevista com a assistente técnica pedagoga, Elza de Jesus, do Projeto Viver, sobre a influência da Educomunicação no processo de aprendizagem do educando:

O principal objetivo do Projeto Viver é formar o cidadão crítico, fazer com que o menino seja conhecedor de seus direitos e deveres para transformar a sociedade de forma inclusiva. Trata-se de um processo de construção conjunta, em que o educador e o educando tenham liberdade de fazer propostas. Nossas ações acontecem de acordo com os indicativos que recebemos, não há nada fechado, é um processo de construção colaborativa para conseguirmos desenvolver um cidadão crítico, com autonomia e potencialidades, ao mesmo passo que, desenvolvemos ações específicas de acordo com a necessidade de cada menino, pensando em seu projeto de vida e suas projeções para o futuro.

Um importante fator a ser observado é a forte atuação das mulheres, mães dos atendidos, em sua maioria negras, junto ao Projeto Viver. Um fato que afirma a colocação de Pablo sobre a importância do papel das mulheres negras na base da sociedade periférica, em que, mesmo sendo submetidas a papéis desqualificados e a trabalhos precarizados, além das recorrentes repressões, são grandes impulsionadoras do movimento feminino negro, de grupos culturais como *slams* e saraus, entre outras iniciativas que promovem o desenvolvimento da comunidade. Essa representatividade também é apontada por Elza:

O perfil das famílias atendidas no Projeto Viver da comunidade do Jardim Colombo é representado por mulheres, que em sua maioria é negra, e de origem do norte e nordeste do país. Muitas delas migraram e migram para São Paulo em busca de melhores condições de vida. Por não possuírem qualificação

profissional e nível de escolaridade, se submetem a subempregos para garantir minimamente o sustento da casa. Essas mulheres possuem uma tripla jornada diária, trabalho, filhos e afazeres domésticos. Algumas se veem obrigadas a deixarem seus filhos sozinhos para irem trabalhar, mesmo aquelas que convivem com seu companheiro.

4. Problemática encontrada, resultado e impactos do plano de ação

O Projeto Viver vem enfrentando uma problemática em que moradores da comunidade têm depositado seus lixos na calçada do Projeto, e o local tem se tornado um ponto viciado.

A partir de maio de 2022, realizamos quatro visitas para observação exploratória do local, e encontros com o grupo formado por 20 educandos do projeto para entender melhor o ambiente, as relações e a estrutura do projeto Viver. Desde o princípio, as práticas de educação e comunicação estavam imbricadas, e nosso esforço foi no sentido de incentivar o máximo de envolvimento dos educandos justamente desse lugar híbrido: durante os 6 (seis) encontros, com duração de 2 a 3h cada um, foram 4 (quatro) presenciais e 2 (dois) via Google Meet, além de constante contato via WhatsApp. Esses encontros foram divididos em antes, durante e depois da intervenção educ comunicativa no território, como descrevemos a seguir:

4.1 Antes

No primeiro e segundo encontro tivemos uma conversa sobre o ponto viciado de lixo, discutimos possíveis motivos que levava a população a fazer isso (algumas hipóteses levantadas por eles foram: falta de lixeira, preguiça de ir até o local que tem caçambas, falta de educação, mal costume, falta de informação, descaso, fazer porque o outro faz), além

disso, fizemos uma breve discussão sobre consequências desse lixo a céu aberto e o que impacta na comunidade (alguns pontos levantados foram: enchentes, poluição, doenças, pragas e animais contaminados, calçada obstruída...), e depois dessas discussões partimos para possíveis formas de evitar ou solucionar esse problema, e então foi quando utilizamos o toró de ideias, nesse dia, a atividade durou em torno de 2 horas.

No terceiro encontro nós lemos todas as ideias sugeridas, discutimos os motivos de ter algumas ideias que citam violência como solução ou que ridicularizam a situação (alguns atendidos falaram que é porque algumas coisas só se resolvem assim, outros falaram que é imaturidade do grupo) e a partir disso, iniciou-se um agrupamento com base em discussões do que fazia ou não sentido para a situação na região.

No quarto e quinto encontro, os atendidos pareciam mais maduros ao falarem do assunto, e discutimos o que seria feito com as informações que conseguimos. Foi decidido que era necessária uma intervenção ambiental, e eles escolheram quais elementos seriam usados. Eles decidiram também distribuir materiais com conteúdo informativos para os moradores.

Nesse ponto, o grupo foi dividido dois: um para confeccionar a arte da intervenção, e outro para reunir as informações do material, decidiu-se pelo panfleto impresso, alguns atendidos buscaram informações no espaço da União dos Moradores do Jardim Colombo para criar conteúdo para o panfleto.

4.2 Durante

O sexto encontro foi para realizarmos a ação da intervenção e a panfletagem. Muitos moradores passavam e elogiavam o esforço dos meninos por tentarem mudar aquela situação, a gente recebeu doação de flores para enfeitar a calçada, a maioria dos pedestres aceitou os panfletos e perguntou do que se tratava, além dos adultos, as crianças

que passavam ficavam encantadas com as cores da calçadas, alguns meninos durante a ação falavam que se no outro dia tivesse lixo de novo, eles iriam ficar muito chateados (nesse ponto pudemos confirmar o envolvimento deles com a causa), moradores pediram um pouco de panfleto para distribuir nos estabelecimentos próximos e disseram que iriam ajudar na limpeza também.

4.3 Depois

Entre os dias 13 e 14/8/22 a informação de que no dia da ação a calçada se manteve limpa, mas que, no outro dia pela manhã, já havia bastante lixo entre as plantas doadas. De manhã, o caminhão de lixo passou e, mais uma vez, durante o dia o local ficou limpo. As ações parecem indicar que as pessoas ficaram inibidas de descartar o lixo de dia, mas que à noite, como a rua está mais deserta, isso facilita a ação de descarte indevido.

Outra forma de entendermos o processo é que, para facilitar a interação com o grupo, durante as discussões e as rodas de conversas, foram aplicadas algumas técnicas de comunicação para nortear e engajar na hora de levantar ideias e soluções para o problema exposto, apontando para um plano de ação colaborativo-horizantal contendo 5 etapas.

a) Primeira Etapa: Foi discutido e elaborado algumas propostas para solucionar a situação do lixo na calçada da organização. Através da técnica “toró de ideias”, que tem como objetivo gerar um grande volume de novas ideias, com isso, surgiram algumas propostas dos próprios atendidos para serem trabalhadas e discutidas.

b) Segunda Etapa: foi realizado um Diagnóstico de todas as ideias que surgiram durante a técnica

Figuras 2, 3 e 4:

Encontro presencial com os jovens do Projeto Viver



Fonte: Elaborada pelas autoras

1. Limpar e reorganizar os locais (pinturas, plantas e tudo mais...);
2. “Decorar o lugar”;
3. “Poderiam colocar caçambas de lixo mais acessíveis para os moradores”;
4. “Apresentar problemas e riscos e soluções para a população”;
5. “Novas formas de divulgar a proibição do lixo na rua. Nem todos olham ou conseguem/sabem ler as placas”;
6. “Reunião com a comunidade”;
7. “Multas caso alguém seja visto cometendo o ato”;
8. “Serviços comunitários para quem for visto jogando lixo”;
9. “Com termo de responsabilidade para cada morador”;
10. “Divulgar o trabalho para as pessoas ajudaria”;
11. “Falar com o pessoal da união dos moradores e encontrarmos uma solução para isso”.

c) Terceira Etapa: Através deste Diagnóstico, algumas ideias surgiram para que a ação em prol do combate a essa problemática acontecesse. Dentre eles, dois se destacaram, o primeiro diz respeito à disseminação de informação à comunidade sobre as formas corretas de descarte e também dar ideias de como reutilizar os objetos, e o segundo diz respeito a alguma ação que impacte diretamente na comunidade.

A partir disso, definimos as seguintes soluções que visa um resultado a longo prazo: uma intervenção urbana através de desenhos na calçada em que os lixos eram depositados, adicionar vasos de flores feitos de pneus usados, e distribuir panfletos alertando sobre os moradores sobre os riscos do lixo, maneira certa de descarte e informações sobre os horários do serviço de coleta de lixo na região.

Figura 5 e 6:

Projeto Digital — Intervenção Urbana



Fonte: Elaborada pelas autoras

Figura 7 e 8:

Panfleto impresso



Fonte: Elaborada pelas autoras

d) Quarta Etapa: A quarta etapa consiste em realizar as ideias da terceira etapa. Esta etapa é interessante pois os integrantes do grupo dividiram as tarefas entre si em prol de um único resultado, o dia da pintura e panfletagem.

Figuras 9, 10, 11:

Intervenção Urbana e Panfletagem



Fonte: Elaborada pelas autoras

Figura 12 e 13:

Antes e Depois do Ponto Viciado



Fonte: Elaborada pelas autoras

e) Quinta Etapa: Mensurar os impactos internos e externos ao Projeto Viver.

5. Impactos

Ao analisar a aplicação dessa pesquisa junto ao grupo União, do Projeto Viver, foi possível observar o progresso de envolvimento e engajamento dos atendidos.

A princípio, durante as dinâmicas aplicadas de toró de ideias, o que mais impactou, e de forma negativa, foram as propostas dos educandos que sugeriram, em sua maioria, ações violentas, ou derrisórias, evidenciando uma camada cultural de intolerância, desinformação e a necessidade de um trabalho de comunicação dialógica, de forma específica e direcionada para que aqueles jovens, percebessem o papel que representam no espaço em que habitam e suas responsabilidades, para então, realizar um trabalho de Educomunicação e prevenção junto à comunidade a respeito do ponto viciado com lixo nas proximidades do projeto. No decorrer dos encontros, foi possível notar mudanças e maior interesse de participação, o que nos direcionou para uma ação cada vez mais factível.

Durante o processo de desenvolvimento da ação através das ferramentas de comunicação como roda de conversa, diagnóstico, toró de ideias, estratégias e design digital, notou-se que as falas se modificaram a respeito da problemática discutida, e as ideias e possíveis soluções começaram a ser mais valorizadas.

No dia da Intervenção Ambiental, dia de colocar em prática todo esse trabalho compartilhado, foi notório o impacto na vida dos envolvidos. Enquanto alguns atendidos confeccionavam a arte no chão, outros entregavam panfletos para as pessoas que passavam por ali. Foram produzidas 200 unidades de panfletos para a distribuição.

A participação da comunidade foi surpreendentemente, pois algumas pessoas passavam pela calçada elogiando e incentivando a ação e, além disso, alguns moradores, contribuíram doando vasos com plantas para enfeitar a calçada e ofereceram-se para entregar os panfletos informativos a seus clientes.

Esta pesquisa é uma prova contundente da importância da metodologia dialógica do projeto maior *Comunicação Comunitária e Educação Socioambiental em Periferias Urbanas*, ao qual está vinculada. Partir da importância da “escuta” como método fundamental e princípio ético norteador de todo processo implicou escutar os jovens do Projeto Viver e estar presente na comunidade Jardim Colombo como ações fundamentais para a definição participativa da intervenção educacional realizada.

E essa intervenção não se resume à apresentação deste relatório pois ela continuará, pelas mãos dos educandos. E como uma pesquisa-ação, este projeto pode considerar que alcançou o seu objetivo maior que é pensar, criar e produzir estratégias de Educomunicação e engajamento nas comunidades em busca de transformações emancipatórias de suas realidades socioambientais.

Por fim, apresentamos um infográfico abaixo que sintetiza todo percurso teórico e prático da pesquisa realizada.

Figura 13:

Infográfico Educomunicação Socioambiental



Fonte: Elaborada pelas autoras

Referências

ABPEducom. *Educomunicação e os desafios contemporâneos*. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/PVaUQR2d7gA> Acesso em: 10 de agosto 2022.

BACCEGA, M. A. A Construção do Campo Comunicação/Educação: alguns caminhos. *Revista USP*, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. S Paulo: Paz e Terra, 1993

GREGORI, W. *Cibernética Social* 1. V. 1. S Paulo: Perspectiva, 1996.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem - Understand Mídia*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SANT'ANNA, S. Cibernética social e algumas contribuições: metologia Liù. *Simpósio ESAMC*. Sorocaba: 2019.

SOARES, I. O. *Mas afinal, o que é Educomunicação?* NCEUSP. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf> Acesso em: 10 de agosto 2022.

SOARES, I. O. *Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação*. São Paulo, 2000.

SODRÉ, M. *As estratégias sensíveis*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Direitos Humanos e Direitos da Terra no filme Pocahontas da Disney, de 1995

Raija Maria Vanderlei de Almeida¹

Introdução

Vivemos em um planeta que vem sendo permanentemente afetado pelas ações do homem e o conjunto dessas ações está tornando a vida cada dia mais inviável por aqui. Os alertas dos riscos e dos danos causados pelo homem ao planeta que o abriga já vêm sendo trazido à tona há muito tempo. Sem dúvida, precisamos enfrentar e superar a crise ambiental e humana que estamos imersos e para isso precisamos de desenvolver processos de educação ambiental e de direitos humanos articulados no local e no global, no Brasil e no mundo. A década de 1990 foi recheada com muitas mudanças econômicas políticas, sociais e culturais e o movimento dos Direitos Civis estimulou reivindicações de

¹ Professora e uma das fundadoras do curso de graduação em Educomunicação, UFCG, com as disciplinas Mídia e Infância, Comunicação em Espaços de Educação Formal e Linguagem Publicitária em Espaços Educativos, na perspectiva da educação para a mídia. Há mais de 15 anos meu olhar de pesquisadora tem se voltado para a relação entre mídia-infância-educação, orientando e desenvolvendo trabalhos nessa linha temática. Doutora da USP em História Social com a tese: “O mito Pocahontas na Disney Renaissance: Das narrativas de um mito fundador aos dilemas identitários dos Estados Unidos da década de 1990”. Atualmente também atuo na Gestão da Coordenação Administrativa da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – Paraíba. Email: raija.maria@professor.ufcg.edu.br.

grupos distintos e entrou na década de 1990 inclusive no debate ambiental.

Proponho neste artigo trazer reflexões sobre a vida humana na terra e o potencial da educação midiática para fortalecer a relação entre o homem e meio ambiente numa expressão comunicativa por meio das artes na década de 1990 quando o filme *Pocahontas* da Disney foi lançado em 1995.

O filme *Pocahontas*: o encontro entre dois mundos (1995), conta a história de Pocahontas, uma indígena, filha do chefe dos Powhatans, que se torna uma espécie de mediadora indígena nas relações entre os índios locais e os colonizadores ingleses no século XVII. Na versão Disney, Pocahontas se apaixona pelo Capitão John Smith e osalva de ser decapitado pelo chefe Powatan, seu pai. Durante o filme, o casal romântico troca conhecimentos sobre as diferentes culturas. Mas o amor se torna impossível já que existe um conflito entre os colonizadores ingleses e os índios nativos. No fim do filme, como na história, John Smith retorna à Inglaterra ferido e Pocahontas fica em sua terra natal.

Existem algumas peculiaridades que tornam esse filme diferente de outros em seu caráter educativo, pois *Pocahontas* é a primeira personagem que a Disney desenvolve baseado em “fatos reais”, um dos mitos fundadores dos EUA, uma protagonista que não é branca nem europeia e sim uma índia nativo-americana, filha de do chefe da tribo Powhatan, líder dos nativos-americano, que comandava cerca de 30 outras tribos da região da Virgínia, nos EUA no início do século XVII. Pouco se sabe sobre o que realmente aconteceu, mas segundo sua lenda, em 1607, Pocahontas se torna uma espécie de embaixatriz indígena nas relações entre os índios locais e os colonizadores ingleses, tendo um papel diplomático na manutenção da paz entre os colonos e os indígenas. Seu papel de pacificadora se concretiza a partir do momento em que Pocahontas impede seu pai de executar o Capitão inglês John Smith, criando, a partir daí, uma reconstrução romantizada da história

com um envolvimento amoroso entre a índia e o capitão, numa narrativa cheia de representações da cultura indígena, de sua relação com a natureza e dos conflitos entre os nativos e os colonizadores através dos séculos.

Compreendemos o filme como parte de um processo de educação ambiental e de direitos humanos articulados com algo que aprendemos a entender como globalização que surgiu basicamente na década de 1990. A partir da disseminação de uma cultura altamente afetada pela informatização da sociedade, transformando as maneiras de como compreendíamos as barreiras de distância e tempo, por isso, se faz necessário lembrar que o modo como compreendemos o mundo já foi afetado dessa maneira há muitos séculos, com o período das grandes navegações, tratado no filme *Pocahontas*.

Na minha tese intitulada *O mito Pocahontas na Disney Renaissance*: das narrativas de um mito fundador aos dilemas identitários dos Estados Unidos na década de 1990 (2020), além de analisar como o filme vem resgatar um dos mitos fundadores dos Estados Unidos, 400 anos depois, trazendo em sua trama questões pertinentes às demandas da década de 1990 dos Estados Unidos, como a temática do papel da mulher na sociedade, do envolvimento do homem com a natureza, traz também reflexões sobre o modo como os nativos-americanos se relacionavam com ela, recuperando, portanto, a dimensão humana dos indígenas e sua presença na formação dos EUA.

É preciso ter em mente que o passado é construído a partir de uma seleção de narrativas que irão compor a história. Como nos disse Certeau, “é preciso interesse não só pelos produtos culturais oferecidos no mundo dos bens, mas pelas operações dos seus usuários” (2014, p.13). Por é importante investigar como a história foi reconstruída pela Disney e quais os usos cotidianos em que o mito de Pocahontas foi reconstruído e foi vivido nas suas conexões com o cotidiano e a educação tanto no Brasil como nos Estados Unidos.

Este artigo é um recorte da tese, quando fizemos a análise de uma cena do filme *Pocahontas* (1995) onde é apresentada a música tema do filme intitulada “Cores do Vento”, para ressaltar a relação desta animação com os combates ambientalistas, pois nas décadas de 1980 e 1990 foram regadas com muitas mudanças econômicas políticas, sociais e culturais e o movimento dos Direitos Cíveis estimulou reivindicações de grupos distintos e entrou na década de 1990 inclusive no debate ambiental (Cheu, 2013). Vale ressaltar também que a preocupação com o meio ambiente era tema mundial, bastante discutido.

Nesta época, o Brasil já se inseria no cenário global como uma importante peça no jogo do equilíbrio ambiental do planeta e por isso foi escolhido como sede da *II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, mais conhecida como Eco 92, realizada no Rio de Janeiro em 1992². Nesta mesma época o filme *Pocahontas*, estava em produção nos EUA que seria lançado em 1995, e iria se tornar um marco ambientalista na área do entretenimento.

Jésus Martín-Barbero (1997) diz que é preciso ver a cultura num lugar estratégico, com efeitos de legitimação a partir de quando o poder dos EUA começa a atuar globalmente e influenciar cada vez mais a cultura de massa global, fazendo do “estilo de vida Norte-americano” um novo paradigma cultural, valorizando a experiência individual e o arquétipo do herói. No filme *Pocahontas*, os nativos americanos são representados como essencialmente “bons”, valorosos, guerreiros e com uma forte valorização de família e do grupo social a que pertence. Mas, apesar dessa imagem os indígenas não ficaram muito satisfeitos com o filme, pois ele, apesar de mostrar certa violência e desejo de extermínio, nega o genocídio indígena e muitas “verdades” históricas sobre os fatos da época. Na minha compreensão, foi construído um imaginário de que,

2 Mais informações sobre a ECO 92. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/riomais10/o_que_e-2.shtml. Acesso em 18 ago. 2019.

apesar das diferenças e de alguns conflitos, que podem ser resolvidos, as duas culturas conflitantes dos nativos americanos e colonizadores ingleses podem viver em paz.

A Disney apostava tanto no sucesso de Pocahontas que o lançamento do filme se tornou uma superprodução, um grandioso evento no Central Park (Nova York), reunindo mais de 100 mil pessoas pagantes, a presença de várias celebridades, inclusive o próprio Roy Disney. Além disso foi feita uma ampla campanha de marketing com cartazes e suvenires para serem vendidos no evento.

Sua estreia gerou muitas matérias em toda a imprensa norte-americana, Gleach (2005, p.244) comenta uma seleção de manchetes de jornais e resenhas críticas com manchetes que indicam uma resposta crítica como:

Uma história de conto de fadas, cores gloriosas, criaturas antropomórficas e tudo” (Maslin, 1995); “Os animadores da Disney brincam com a história em nome do romance” (Vadeboncouer, 1995); Russell Means, a voz do Powhatan do filme, proclamou que é “o melhor e mais responsável filme já feito sobre os índios americanos” (Means, 1995), embora, como Maslin observou (1995), “a trilha de Hollywood reconheça esse assunto.” difícil de bater. (in Gleach, 2005, p. 244).

Dentre todas as matérias jornalísticas gostaria de ressaltar a do dia 14 de Junho de 1995, do jornal *The New York Times*, “*The Princess of Eco-Kitsch*”, de Simon Schama, define o filme como uma fábula eco-histórica, dizendo que querem que Pocahontas seja um criador de consciência para o meio ambiente. Para ele, o filme chama atenção para os mitos e fábulas da natureza para contar sua história de redenção moral, mas ressalta que esses mitos são, paradoxalmente, da tradição ocidental, lembrando que quando a floresta é apresentada, aparece em um formato de uma nave de uma antiga catedral, numa arte romântica americana e alemã. Mas o filme deixa claro que você se depara com um defensor do meio ambiente muito poderoso. “O rato ficou verde” e, a

partir dali “milhões de crianças responderão às suas orelhas saltitantes e seguirão o líder profundamente na floresta virgem” (Schama, 1995).

Outro aspecto interessante é a resposta da crítica sobre as músicas do filme, pois a relação entre a animação Disney e a música sempre foi muito forte e intensa. No filme Pocahontas, não foi diferente. A trilha sonora tem a assinatura de Alan Menken, o álbum da trilha sonora alcançou grandes sucessos, como a primeira posição na parada Billboard 200. Das músicas compostas para o filme, “*The Colors of the Wind*” é a mais famosa. Não só porque ganhou a categoria de Melhor Canção Original no Oscar e no Globo de Ouro, mas por ter se tornado uma grande marca do filme. É a música que mais fala da essência de toda a narrativa, estando presente em todos os trailers de divulgação do filme. Na versão brasileira, ela foi interpretada por Daniela Mercury, sendo usada para promover o filme no Brasil.

Proponho aqui focar na análise de uma determinada cena do filme Pocahontas (1995) para ressaltar a relação desta animação com os combates ambientalistas. É a cena da música “*Color of de Wind*”. Na música, Pocahontas ensina Smith a respeitar a natureza, a compreender o espírito da floresta, que todos são filhos da natureza e por isso são irmãos, estando todos conectados. Essa música, juntamente conectada com as imagens, se tornou um símbolo da preservação ambiental, numa época em que essas questões estavam em plena discussão internacional. Pode-se dizer que essa é a cena mais marcante e memorável de todo o filme.

Vamos começar analisando a letra da música tema do filme *Colors of the Wind*³, que na versão em português foi traduzida como Cores do vento e interpretado por Daniela Mercury. Aqui vamos analisar a letra e música (em português) juntamente com as imagens que a acompanham

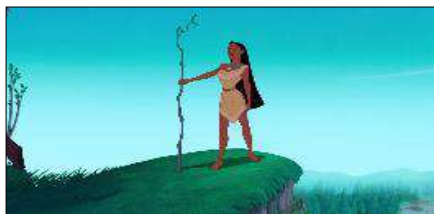
3 Colors of the Wind (1995) - Music by Alan Menken. Lyrics by Stephen Schwartz. Performed by Judy Kuhn. Letra e clip da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/pocahontas-soundtrack/813801/>. Acesso em 10 mar. 2020.

na cena:

Letra Cores do Vento (Versão Português) ⁴

Se pensa que esta terra lhe pertence
Você tem muito ainda o que aprender
Pois cada planta, pedra ou criatura
Está viva e tem alma, é um ser
Se crê que só gente é seu semelhante
E que os outros não tem o seu valor

Figura 1 – Cenas da música Cores do Vento (Pocahontas)



⁴ *You think I'm an ignorant savage / And you've been so many places / I guess it must be so / But still I cannot see / If the savage one is me / How can there be so much that you don't know? / You don't know / You think you own whatever land you land on / The Earth is just a dead thing you can claim / / But I know every rock and tree and creature / Has a life, has a spirit, has a name / You think the only people who are people / Are the people who look and think like you / But if you walk the footsteps of a stranger / You'll learn things you never knew you never knew / Have you ever heard the wolf cry to the blue corn moon / Or asked the grinning bobcat why he grinned? / Can you sing with all the voices of the mountains? / Can you paint with all the colors of the wind? / Can you paint with all the colors of the wind? // Come run the hidden pine trails of the forest / Come taste the sunsweet berries of the Earth / Come roll in all the riches all around you / And for once, never wonder what they're Worth // The rainstorm and the river are my brothers / The heron and the otter are my friends / And we are all connected to each other / In a circle, in a hoop that never ends / How high will the sycamore grow? / If you cut it down, then you'll never know / And you'll never hear the wolf cry to the blue corn moon // For whether we are white or copper skinned / We need to sing with all the voices of the mountains / We need to paint with all the colors of the wind / You can own the Earth and still / All you'll own is earth until / You can paint with all the colors of the Wind.*



Fonte: Produzida pela autora com imagem da internet. Disponível em: <https://animationscreencaps.com/pocahontas-1995/>. Acesso em 20 de mar. 2022.

Também percebemos na música *Cores do Vento* elementos presentes da célebre carta que o Chefe Seattle escreveu ao presidente americano, no ano de 1854, quando fez uma oferta para comprar as terras indígenas dando-lhes outra terra como troca⁵. Essa carta foi distribuída pela ONU e até hoje é considerada um dos mais belos, profundos e inspiradores textos em defesa do meio ambiente. Ela também esteve muito vívida durante as discussões sobre o meio ambiente, como na Eco-92. Trecho da carta do Chefe Seattle

Essa água brilhante que escorre nos riachos e rios não é apenas água, mas o sangue de nossos antepassados. [...] O murmúrio das águas é a voz de meus ancestrais. Os rios são nossos irmãos, saciam nossa sede. Os rios carregam nossas canoas e alimentam nossas crianças. Se lhe vendermos a terra, vocês devem lembrar e ensinar seus filhos que os rios são nossos irmãos e seus também. Isto sabemos: a terra não pertence ao homem; o homem pertence a terra. Isto sabemos: todas as coisas estão ligadas, como o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo. O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um

5 Leia a carta na íntegra. Disponível em: <https://www.archives.gov/publications/prologue/1985/spring/chief-seattle.html>. Acesso em 10 jan. 2020.

de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.

A Carta Chefe Seattle, de 1854, é uma carta que, embora se tenham algumas dúvidas sobre a sua veracidade, é uma carta que circula até hoje, e circulou de forma ainda mais forte durante a época de 1990. Não por acaso ela faz uma associação da história indígena com a natureza, com a defesa do meio ambiente que está presente no NYT e no filme da Disney. Cabe aqui algumas observações sobre as polêmicas em relação à carta. A carta veio a público de forma mais intensa quando a questão ambiental ficou entre as principais discussões da década de 1990. Inclusive ela serviu como passe para o argumento de um grande clip e um documentário chamado *One World One voice* (1990). Vários expoentes da música mundial em seus locais cantando uma só música, onde um trecho da carta é citado logo no início deste filme. Acontece que percebemos muitas semelhanças entre a música Cores do vento e a carta do Chefe Seattle.

As imagens dessa cena, quando analisadas minuciosamente, demonstram o quanto a Disney se empenhou criando detalhes imagéticos e poéticos para sensibilizar o público para perceber a natureza de uma outra forma mais conectada e integrada ao próprio ser e se conecta com a carta do Chefe Seattle.

Figura 02 – Cenas da música Cores do Vento (Pocahontas)





Fonte: Fonte: Produzida pela autora com imagem da internet. Disponível em:
<https://animationscreencaps.com/pocahontas-1995/>. Acesso em 20 mar.
2022.

Vamos analisar outros trechos da música:

Correndo pelas trilhas da floresta
Provando das frutinhas o sabor
Rolando em meio a tanta riqueza
Nunca vai calcular o seu valor!
A lua, o sol e o rio são meus parentes
A garça e a lontra são iguais a mim!
Nós somos tão ligados uns aos outros
Neste arco, neste círculo sem fim!

Figura 03 – **Cenas da música Cores do Vento (Pocahontas)**



Fonte: Fonte: Produzida pela autora com imagem da internet. Disponível em:
<https://animationscreencaps.com/pocahontas-1995/>. Acesso em 20 mar.
2022.

Já ouviu um lobo uivando para a lua azul
Será que já viu um lince sorrir?

É capaz de ouvir as vozes da montanha?
E com as cores do vento colorir...
E com as cores do vento...colorir...

Figura 04 – Cenas da música Cores do Vento (Pocahontas)



Fonte: Fonte: Produzida pela autora com imagem da internet. Disponível em:
<https://animationscreencaps.com/pocahontas-1995/>. Acesso em 20 de mar. 2022.

Já ouviu um lobo uivando para a lua azul
Será que já viu um lince sorrir?
É capaz de ouvir as vozes da montanha?
E com as cores do vento colorir...
E com as cores do vento...colorir...

A árvore aonde irá?
Se você a cortar
Nunca saberá!!

Figura 2 – Cenas da música Cores do Vento (Pocahontas)





Fonte: Fonte: Produzida pela autora com imagem da internet. Disponível em:
<https://animationscreencaps.com/pocahontas-1995/>. Acesso em 20 mar. 2022.

Não vai mais o lobo uivar para a lua azul
Já não importa mais a nossa cor
Vamos cantar com as belas vozes da montanha
E com as cores do vento colorir!
Você só vai conseguir, desta terra usufruir
Se com as cores do vento...colorir.

Durante a música, há algumas simbologias bem marcantes, pois a imagem de Pocahontas e Smith são fundidas com a de duas águias – um forte símbolo americano – e depois, ficam deitados no chão numa forte analogia ao símbolo de equilíbrio oriental Yin e Yang.

Figura 3 – Cenas da música Cores do Vento (Pocahontas)





Fonte: Fonte: Produzida pela autora com imagem da internet. Disponível em: <https://animationscreenscaps.com/pocahontas-1995/>. Acesso em 20 mar. 2022.

Ao final da cena, a câmera se afasta um pouco do casal, revelando um elemento simbólico e bélico muito importante: o elmo e a espingarda do inglês. Pocahontas escuta os tambores e identifica o som como sinal de problemas e por fim eles se despedem.

Curiosamente, essa foi a primeira música criada pela dupla Alan Menken e Stephen Schwartz, logo no começo da produção do filme, dando a tônica para todo o restante da narrativa. Aqui, Pocahontas põe em xeque a forma da colonização inglesa, e dá as suas bases para a construção de uma nação baseada na união entre homens e natureza, respeito, havendo a necessidade de se compreender a nova terra e sua natureza, onde está tudo conectado. No livro *History goes to the movies*, Hughes-Warrington (2007, p. 148) vê na animação de Pocahontas uma semelhante expurgação de discursos políticos e históricos a favor de um imperialismo romântico e fantasioso, com ecos dos argumentos usados na carta do Chefe Seattle e comenta que Edgerton & Jackson (1996) acham que esses ideais são, em última análise, subordinados a sua busca por um verdadeiro caminho no amor e na sua realização com o primeiro homem branco que ela vê, John Smith.

O filme Pocahontas também trata de culturas e identidades distintas, mas de uma maneira ou de outra trata também da identidade nacional que, para Benedict Anderson (1989), é concebida como uma comunidade imaginada, limitada e soberana. Imaginada porque mesmo

os membros menores das comunidades jamais se conhecerão, entretanto sentem-se parte dela. Limitada porque mesmo as maiores delas possuem seus limites, fronteiras finitas e soberanas porque a consciência nacional nasceu quando o Iluminismo estava destruindo o reino dinástico. Então, nesse momento, Pocahontas está fundando a sua ideia de uma comunidade imaginada entre nativos e ingleses respeitando a natureza e as diferenças entre os povos.

Centrais para a nossa abordagem são as colocações de Stuart Hall (2013). Para ele, na globalização, atravessamos fronteiras, integrando e conectando pessoas numa nova relação espaço-tempo, criando novas conexões, criando e fortalecendo novas identidades e enfraquecendo a identidade nacional e local.

Aqui, Hall nos coloca mais uma questão: se as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outros tipos de identidades mais particulares na sua identificação cultural, o que está acontecendo de tão poderoso para deslocar essas identidades no fim do século XX? A Globalização é um processo que atravessa fronteiras, integrando e conectando pessoas numa nova relação espaço-tempo, criando novas conexões, criando e fortalecendo novas identidades e enfraquecendo a identidade nacional e local.

Os índios Powhatan discordam da versão da Disney e publicam suas divergências em sites como *Caminho Nativo Ancestral*, onde contam sua versão da história, instrumentos que fazem parte hoje da sua luta de resistência política e cultural⁶. Em destaque temos a fala do Chefe Cavalo Louco Em letras grandes e amarelas num fundo preto, chamando bastante atenção.

Nós, da Nação Powhatan, discordamos das afirmações de Disney. O filme apresenta uma visão distorcida que vai muito além da história original. Nossas ofertas para ajudar a Disney em aspectos

6 Disponível em: <http://caminhonativoancestral.blogspot.com.br/2011/11/pocahontas.html>. Acesso em 23 jun. 2017.

culturais e históricos foram rejeitadas. Tentamos fazer com que a Disney corrigisse os erros ideológicos e histórias do filme, mas fomos ignorados. É triste que essa história, da qual ingleses e americanos deveriam se envergonhar, tenha se tornado um meio de entretenimento, perpetuando um mito irresponsável e falso sobre a Nação Powhatan. (Blog Caminho Ancestral. Disponível em: <http://caminhonativoancestral.blogspot.com.br/2011/11/pocahontas.html>. Acesso em 23 jun. 2017).

Fica claro nessa mensagem a insatisfação que o povo indígena, representado por esse blog, sente a respeito da versão Disney de Pocahontas. O site trata de expor seus argumentos da sua versão da história, com muito mais pontos de acordo com a historiografia, do que o filme Pocahontas. No seu lugar de fala, o povo nativo-americano procura entrar na disputa de narrativas contra a poderosa indústria Disney de animação e entretenimento.

Quando refletimos sobre o papel educativo do cinema de animação da Disney Renaissance, especialmente, sobre o que o filme Pocahontas nos “ensina” sobre uma narrativa histórica, num passado possível das narrativas Disney. Percebemos que a Era da *Disney Renaissance* deixou sua marca em toda uma geração, construindo um imaginário social tanto nos Estados Unidos como no resto do mundo, e nos revela de muitos modos uma expressão cultural, uma autoimagem de uma geração, contribuindo para a formação de novas identidades e visões de mundo que nunca tinha sido tão globalizado, exercendo uma pressão pedagógica através das narrativas em circulação, propondo uma determinada imagem do mundo na construção de um imaginário social.

No passado possível da Disney, Pocahontas ajudaria na construção de um Novo Mundo com mais tolerância entre culturas diferentes, com possibilidades de aprendizado mútuo e mais respeito às questões ambientais. Através da estética da animação da Disney, seus filmes constroem uma memória de uma época e transformam experiências históricas na sua poética do possível, do imagético, da ficção.

O outro é em relação ao poder legitimador e educativo do cinema em legitimar a história, através do dispositivo pedagógico do cinema. Em relação ao filme *Pocahontas* esse dispositivo pedagógico do cinema ainda nos incita a compreender o processo de elaboração, manutenção e reconfiguração do seu mito. Além de tudo, o filme trata de uma história baseada em fatos reais, e fatos que fazem parte da história da fundação da nação americana, depois de ver e rever o filme, percebemos algumas questões relativas à classe social, gênero, raça e etnia. Vimos conflitos entre os marinheiros, da classe trabalhadora, e o Governador Ratcliffe, da classe dominante, em conflito de interesses pois os marinheiros se sentiam explorados e mal remunerados, sem o retorno das promessas feitas pelo Governador. Vimos os conflitos de papéis de gênero em *Pocahontas* com o pai, na busca de um novo lugar, um novo papel na sociedade. Vimos os conflitos entre os povos indígenas e os europeus, numa clara demonstração do que Todorov nos traz em seu livro “Nós e os outros” (1993) sobre a diversidade humana e os aspectos da intolerância com o “outro”, o estranho, o selvagem, o bárbaro, o desconhecido, o diferente de mim.

Por fim, compreendemos que a produção de um discurso sobre o real na relação entre cinema, história e educação tem um papel fundamental na construção do que imaginamos como real. Mas a compreensão da história do filme só se dá por meio da atividade cognitiva do expectador, sua bagagem e capacidade de leitura de mundo, para se relacionar com as cenas e compreender o filme. É importante também compreender que o cinema pensa, faz pensar e dá o que pensar, mostrando que é possível outras possibilidades de acontecimentos e consequências, gerando uma reflexão sobre “como poderia ser se fosse diferente”.

Refletimos aqui sobre a possibilidade de um produto cultural ser um impulsionador do conhecimento sobre o passado e suas conexões na sua relação com o presente. O caráter de verdade, segundo Aumont (2002) também oferece uma grande legitimidade na representação que, ao se alinhar com poderoso dispositivo pedagógico do cinema (Almeida,

Rogério. 2017), nos leva a refletir sobre o papel do cinema de animação da Disney na educação permanente da sociedade a partir do filme Pocahontas (1995) que deixou sua marca em toda uma geração, construindo um imaginário social tanto nos Estados Unidos como no resto do mundo sobre esse mito fundador e sua relação com os direitos humanos e os direitos da terra, em especial dos povos originários.

O filme em questão levanta possibilidades de se refletir sobre os desafios socioambientais e das consequências desastrosas da relação do homem com o meio ambiente, fortalecendo possibilidades de uma forma mais saudável e sustentável de estar e agir no mundo trazendo ao debate as questões da responsabilidade socioambiental numa pedagogia da comunicação.

Referências

ALMEIDA, Raija Maria Vanderlei de. *O mito Pocahontas na Disney Renaissance: das narrativas de um mito fundador aos dilemas identitários dos Estados Unidos na década de 1990*. 2020. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.8.2020.tde-07082020-195745. Acesso em 16 out. 2022.

ALMEIDA, Rogério de. Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo. In: Rogério de Almeida; Marcos Beccari. (Org.). *Fluxos Culturais: arte, educação, comunicação e mídias*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017, v., p. 151-177.

AUMONT, Jacques et al. *A estética do filme*. Campinas-SP: Papirus, 2002.

Caminho Nativo Ancestral. Nov. de 2011. Disponível em: <http://caminhonativoancestral.blogspot.com/2011/11/pocahontas.html>. Acesso em abr. 2019.

Carta do Chefe Seattle. Disponível em:
<https://www.archives.gov/publications/prologue/1985/spring/chief-seattle.html>. Acesso em 10 jan. 2020.

CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano*. v.1. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHEU, Johnson. *Diversity in Disney films*. Critical essays on race ethnicity, gender, sexuality and disability. Jefferson, McFarland & Company, 2013.

ECO 92. Disponível em:
https://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/riomais10/o_que_e-2.shtml. Acesso em 18 ago. 2022.

EDGERTON, Gary & JACKSON, Kathy Merlock. Redesigning Pocahontas: Disney, the “White Man’s Indian,” and the Marketing of Dreams, *Journal of Popular Film and Television*, 24:2, 90-98.1996

GLEACH. Frederic W. *Pocahontas in exercise in mythmaking and Marketing*. In New Perspectives on Native North America: Cultures, Histories, and Representations. Ed. Sergei A. Kan & Pauline Turner Strong. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005. 433-55.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HUGHES-WARRINGTON, Marnie. *History goes to the movies: studying history on film*. London: Routledge, 2007.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

One World One voice (1990) Clip Disponível em
<https://www.youtube.com/watch?v=dAKYdPZeT7g&t=332s> acesso em 10 jan. de 2020.

POCAHONTAS. Direção: Mike Gabriel e Eric Goldberg. Estados Unidos. Walt Disney Pictures. 1995. 1 Filme (81 min), Cor. Cópia de DVD.

The Colors of the Wind (1995) - Music by Alan Menken. Lyrics by Stephen Schwartz. Performed by Judy Kuhn. Letra e clip da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/pocahontas-soundtrack/813801/>. Acesso em 10 mar. 2020.

SCHAMA, Simon. The Princess of Eco-Kitsch. *The New York Times*. 11 jun. 1995. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1995/06/14/opinion/the-princess-of-eco-kitsch.html>. Acesso em abr. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Vol I. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

Oficinas de Zines e Educomunicação: práticas de liberdade no sistema prisional

Taís Maria Laviani da Silva¹

Filomena Maria Avelina Bomfim²

Introdução

O presente artigo analisa o potencial das oficinas de criação de zines enquanto processo metodológico educacional, verificando o conjunto de técnicas e métodos que constituem as oficinas e as proximidades com a Educomunicação. Apresenta o livro “Zines no Cárcere” (SNO *et al.*, 2020), contendo relatos de três educadores que promoveram oficinas de zines em diferentes instituições do sistema prisional brasileiro, bem como expõe os resultados parciais da pesquisa de mestrado, intitulada “Ofizines entre muros: uma prática

¹ Graduada em Ciências Sociais pela UNESP e mestranda no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), da UFSJ. Membro do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação (GEPEducomufs). São João del-Rei, MG. taisalaviani@gmail.com

² Professora do Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, da UFSJ. Líder do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação da UFSJ. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela PUC Minas; mestre pelo *Centre for Journalism - City, University of London*; mestre em Ciências da Informação pela UFMG; doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Pós-doutorado no *McLuhan Program in Culture and Technology*, na Universidade de Toronto, Canadá. Pós-doutorado na Escola de Comunicação & Artes, da USP. São João del-Rei, MG. myosha@gmail.com.

educomunicativa na APAC Feminina de São João del-Rei”, em desenvolvimento no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Tal pesquisa tem como objeto de investigação a prática educomunicativa das oficinas de zines com mulheres em situação de privação de liberdade, da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC), em São João del-Rei.

Entende-se por zine as publicações autorais produzidas de maneira independente, cuja expressão artística é eficiente na descentralização da informação e da própria criatividade. A potência criativa do zine está na experimentação de linguagens artísticas e no fomento à veiculação da produção de sujeitos autores, pertencentes a grupos marginalizados socialmente, sem fins lucrativos e com forte estímulo coletivo. Os zines exploram formatos e diversificam conteúdos conforme seu contexto sócio-histórico, estando atrelados a movimentos de resistência, de cultura popular e contracultura e persistindo como grande artifício para exercer a liberdade de expressão e a democratização da comunicação. A prática da oficina de zine consiste na criação manual de publicações, onde os temas das produções surgem de trocas fomentadas pelo educador, podendo ser abordado temas diversos, desde que se destaque a autoralidade e todo o processo ocorra de modo dialógico.

Neste estudo, a Educomunicação é compreendida enquanto campo do conhecimento e processo metodológico que pode ser utilizado como ferramenta da pesquisa empírica e interventiva, pois focaliza os sujeitos e seu sistema comunicativo no contexto das experiências vividas³. Aproximar as oficinas de zines às bases teóricas da Educomunicação contribui na construção de uma ação capaz de desencadear um processo

³ Tal perspectiva é motivada pela reflexão sobre o lugar epistemológico da comunicação, que a Prof. Dr. Marialva Carlos Barbosa (2015) apresenta, partindo do estudo desenvolvido por Muniz Sodré (2002; 2006; 2014), onde o autor busca definir metodologicamente a comunicação. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100684>. Acesso em 6 dez. 2022.

emancipatório sócio-comunicacional com pessoas em privação de liberdade. No sentido de romper com a “cultura do silêncio” (Freire, 1976), que encobre em diversas camadas suas vozes, e fazer circular suas narrativas, fortalecendo a autonomia entre as mesmas e ampliando a liberdade criativa e expressiva de pessoas que tendem a ser estigmatizadas pela mídia.

O Brasil é o terceiro país que mais encarcera no mundo⁴ e fica em quarto lugar no ranking de maior população prisional feminina⁵. O sistema prisional gestou um “encarceramento em grande escala com o consentimento implícito da população” (Davis, 2018, p. 13). Isso porque encaramos a prisão (e a punição) como elemento indispensável de nossa vida social, responsável por assegurar a ordem e proteger os direitos e liberdades. A prisão “nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas de nossa sociedade, especialmente com aqueles produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global” (Ibidem, p. 15).

Ao aproximar as oficinas de zines realizadas em instituições prisionais à Educomunicação, é possível: 1) avaliar a possibilidade de utilização das práticas educacionais com pessoas em situação de privação de liberdade, a fim de propiciar sua emancipação social e comunicacional, no sentido de fortalecer sua autonomia; 2) analisar o potencial das técnicas de realização das oficinas de zine como processo metodológico educacional; e 3) contribuir na expansão da pesquisa sobre a consolidação da educação como metodologia de pesquisa, por meio da produção de zines. A partir da Educomunicação, abre-se a possibilidade de conceber e conduzir ações capazes de fomentar espaços

⁴ Dados do *World Prison Brief*. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All. Acesso em: 19 set. 2022.

⁵ *World Female Imprisonment List* de 2017. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_female_prison_4th_edn_v4_web.pdf. Acesso em 19 set. 2022.

comunicativos democráticos e a autonomia dos sujeitos, em especial daqueles situados fora do discurso hegemônico, assegurando o acesso à comunicação e promovendo o uso desse mecanismo para ampliar a capacidade expressiva, o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo e do outro e a importância da ação comunicativa para o convívio humano. A criação de zines, como meio de comunicação, pode popularizar as práticas comunicativas e promover uma experiência de produção das subjetividades, por meio do diálogo e da autoralidade, provocados em seu processo criativo.

1. Sobre as experiências de “Zines do Cárcere”

“Zines no Cárcere” (SNO *et al.*, 2020) registra um conjunto de práticas que atualizam a essência do fanzine, ao atuar em espaços não convencionais de Comunicação e de Educação ampliando a expressividade de sujeitos e grupos. Demonstra que o fazer zines ainda persiste, a despeito da prevalência do domínio digital e tecnológico, bem como reforça o aspecto político que os fanzines carregam, capazes de desencadear transformações e conquistas de políticas públicas. O livro traz os relatos dos educadores Josefa Feitosa Acyoli (Jô Feitosa), Thina Curtis e João Francisco Aguiar, que têm em comum a experiência de realizar oficinas de zines em diferentes instituições prisionais brasileiras, como centros socioeducativos e unidades penitenciárias. No último capítulo, apresenta transcrito trechos dos zines produzidos nas oficinas relatadas, que são retratos da realidade prisional.

A obra foi organizada por Márcio Sno (2020), também fanzineiro e pesquisador do universo dos zines, que contou com os relatos dos três educadores e o acesso aos zines produzidos nas oficinas. Apesar de não conter nenhuma referência teórica, “Zines no Cárcere” apresenta elementos sobre as dificuldades enfrentadas na atuação desses educadores, revelando os bastidores de como é trabalhar com a produção de um veículo de comunicação alternativa, que incita a liberdade de

expressão e o fazer criativo, dentro de um espaço de encarceramento, não somente do corpo, como também da mente e do sonhar uma vida digna.

Conforme as experiências relatadas, entende-se que uma oficina de zine é um espaço de criação de uma mídia, uma possibilidade de soltar e circular as vozes e narrativas das pessoas envolvidas e também de criar com as próprias mãos: dobrar, rasgar, colar, pintar, escrever, desenhar, etc., visto que o fanzine permite incorporar “[...] fragmentos do cotidiano coletados e recombinaados para formar um novo todo” (Amaral, 2018, p. 33). Além do lema “faça você mesmo” (ou, em sua origem, “*do it yourself*”), que evidencia a característica autoral da produção zineira, a criação de zine também invoca o “faça com o que tem”, se abrindo para a experimentação e não exigindo um alto custo de produção. Dessa forma, o processo criativo do zine trabalha com o contexto em que o criador está inserido. Entretanto, permite que ele seja extrapolado.

Quem chega nesta Pensão goza do desprazer de ver o sol nascer quadrado e todas pagamos caro para isso. O preço é bem único de grande representatividade em nossas vidas, ou seja, a nossa liberdade. Mas, apesar de tudo, ou por causa de tudo, é preciso viver. Ir à luta usando a imaginação que é o grande bem inalienável para todas NÓS. Sem autoria. Hóspedes de Auri, número 0, setembro de 2002. (SNO *et al.* 2020, p. 45).

Em “Zines no Cárcere” (Ibidem), o zine se mostrou uma mídia que permite a condução do afeto e, através dessa proposta afetiva, as oficinas proporcionaram aos participantes produzirem seus zines sem julgamentos sobre o que fizeram e que as levaram até a situação de privação de liberdade em que se encontram. As oficinas de zines provocaram o descolamento do passado para que os participantes pudessem não somente aprenderem a “ler e escrever o fanzine” (SNO *et al.*, 2020, p. 64), como também a criar o novo, um discurso não institucionalizado. Adicionalmente, aprenderam a dominar a técnica do zine, que, na verdade, tem muito pouco de técnica e muito mais de

essência: o exercício da autoralidade e da criatividade e a possibilidade de criar espaços para a circulação de narrativas.

Dessa forma, os zines podem ser compreendidos enquanto manifestações artísticas capazes de propiciar às pessoas em situação de privação de liberdade uma nova maneira de exprimirem suas angústias e sentimentos.

Muitos, pela primeira vez, se sentiram capaz de ser algo ou alguém. De expressar o que sentia por meio de um poema, de uma ilustração, de uma colagem, de um graffiti. Soltar a voz e dar a letra pra quem está no mundão. (Ibidem, p. 19).

Mesmo sem se debruçar em teorias, o conjunto de experiências organizadas no livro destacam o potencial das oficinas de fanzines como processo metodológico educ comunicativo e reforçam o aspecto político que as oficinas de zines e os próprios zines carregam. Sendo capazes de desencadear transformações e até mesmo conquistas de políticas públicas para as pessoas privadas de liberdade, como é o caso do “Só Babado”, um fanzine criado pela população LGBT da Casa de Privação Provisória de Liberdade III, no Ceará, e publicado mensalmente. O zine “Só babado” chegou até a Secretaria de Saúde do Estado, o Serviço de Saúde Carcerário, aos responsáveis pelas Secretarias de Políticas Públicas para a População LGBT do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza, ONGs de apoio, Secretaria de Cultura e de Direitos Humanos, conquistando assistência jurídica e à saúde. Também contribuiu para que, após uma rebelião, fosse conquistado um espaço exclusivo e digno para a população GBTT, que abrigou também idosos, cadeirantes e pessoas com deficiência. “Virou um instrumento de diálogo com a direção do presídio e a sociedade. Também de denúncia e autopromoção” (2020, p. 43). Como relata Acioly sobre a sua experiência com as oficinas de criação de zines e o “Só babado”

O *Só Babado* continua existindo. E as meninas saem formadas em cabeleireiras, costureiras... Se vestem

como meninas, são tratadas pelo nome social... Uma luta onde o fanzine foi a arma mais poderosa. (SNO *et al.* 2020, p. 45).

“Zines no Cárcere” (SNO *et al.*, 2020) retrata espaços de afeto proporcionados pelo zine, sem se dedicar à formulação de análises sobre esta questão (sendo esta, uma escolha consciente). Mesmo sem apresentar a ideia de educomunicação, as práticas registradas no livro carregam proximidades com a metodologia educ comunicativa, promovendo a expressão comunicativa e atuando com intervenções socioculturais. Haja vista que, como aponta Donizete Soares, a Educomunicação pode ser compreendida como “um campo de ação política, lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos” (2006, p. 05). Dessa forma, se configura em um “campo de entendimento, portanto discursivo, e também de prática, portanto político” (Ibidem p. 05).

Adicionalmente, os relatos registrados pelos educadores revelam a possibilidade de trabalhar com uma mídia que estimula a liberdade de expressão mesmo em um contexto prisional, visto que as vivências apresentadas abriram espaço para o diálogo, proporcionando a articulação de ecossistemas comunicativos, bem como incentivaram a criação e circulação de narrativas de pessoas em privação de liberdade.

2. Oficinas de zines entre os muros da APAC

A pesquisa de mestrado que está em andamento no PIPAUS se inspira nas experiências de oficinas descritas em “Zines no Cárcere” e o conjunto de textos “repletos de dor, sofrimento, solidão e contradições. Mas fervilhando de histórias incríveis” (SNO *et al.*, 2020, p. 49) presentes nos zines produzidos por essas oficinas e transcritos ao final do livro. Com essa motivação, chegamos à unidade feminina da APAC, em São João del-Rei.

A Associação de Proteção e Assistência ao Condenado é uma entidade jurídica sem fins lucrativos que, através de uma metodologia própria, propõe um espaço prisional alternativo aos presídios tradicionais, que não inclui a presença de agentes penitenciários e policiais e se baseia em 12 elementos, entre eles a “espiritualidade”, a “valorização humana” e a “Jornada de Libertação com Cristo”.⁶ De acordo com uma matéria realizada pela Carta Capital (2017), o modelo da APAC serve de exemplo na solução do caos carcerário, com a justificativa de “aumentar as opções de trabalho e estudo nos presídios”⁷, possibilitando que a pessoa em privação dê andamento em sua formação e aprenda novas profissões.

O trabalho da pesquisa em questão, foi orientado pelas pistas do método da cartografia (Passos *et al.*, 2009; 2014) e contou com um total de 13 encontros para oficinas de criação (sendo que oito ocorreram no regime provisório e cinco no regime fechado da APAC Feminina) e obteve 31 zines produzidos de modo individual e coletivamente, envolvendo em torno de 30 participantes, 28 mulheres e dois homens trans.

A prática das oficinas se desenvolveu a partir das seguintes etapas: 1) apresentação do que é fanzine; 2) investigação do universo das educandas⁸ e levantamento de temas geradores⁹; 3) sensibilização para o exercício da escrita e provocação para a construção de narrativas através da leitura de contos da escritora Conceição Evaristo e trechos de textos das autoras Gloria Anzaldúa e bell hooks, além da apresentação do

⁶ Informações retiradas do documento “Método APAC: sistematização de processos” e da seção sobre a APAC, presente no Portal da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). Disponível em: <https://fbac.org.br/apacs/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

⁷ “Seis Medidas para solucionar o caos carcerário”, por Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/seis-medidas-para-solucionar-o-caos-carcerario/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

⁸ Utiliza-se o termo educanda, de inspiração freireana, por compreender as participantes como sujeitos da própria aprendizagem, seres autônomos e criativos. O termo educanda rompe com a ideia de que são objetos pacientes, que serão preenchidos, disciplinados, como reproduz a educação bancária (Freire, 1987).

⁹ Etapa inspirada no método dos “círculos de cultura” de Paulo Freire (1967).

próprio livro “Zines no Cárcere” (SNO *et al.*, 2020); 4) eleição de temáticas e criação de zines individuais e coletivos como exercício de escrita e colagem; 5) debate sobre o processo de criação e compartilhamento dos zines produzidos. As oficinas de criação de zines foram aproximadas à prática educ comunicativa, sendo concebidas a partir dos fundamentos da Educomunicação. Desse modo, seguiram uma estrutura dialógica, colocando em segundo plano a hierarquia educador-educando; essa dinâmica propiciou o estabelecimento de ecossistemas comunicativos.

Para criação dos zines, além da narrativa escrita, utilizamos a colagem manual e o desenho. Os zines tiveram formatos e paginações variadas, de acordo com as escolhas e necessidades das próprias educandas. As temáticas dos zines foram variadas e houve abertura para as próprias autoras escolherem o tema a ser abordado. Com isso, tivemos zines com narrativas de caráter autobiográfico, outros tratando sobre a percepção de ser mulher, sobre o amor, sobre as amizades e os laços afetivos formados entre as educandas, zines abordando a questão da saudade de seus familiares, zines que apresentavam a dinâmica da instituição, entre outros.

Figura 1 – **Oficinas de criação de zines**





Fonte: Taisa Maria Laviani, acervo pessoal.

Além das oficinas de produção, a prática da pesquisa se estendeu à elaboração de uma coluna para divulgação dos zines na mídia regional de São João del-Rei. Os resultados parciais obtidos a partir da investigação em curso passarão por outras fases de aprofundamento da análise. Contudo, entre os resultados alcançados temos a coluna “Vida da Gente: zines da APAC Feminina”, hospedada no site da Vertentes Agência de Notícias¹⁰, onde são publicados quinzenalmente os zines produzidos.

¹⁰ Disponível em: <https://jornalismo.ufsj.edu.br/van/category/vida-da-gente>. Acesso em: 25 out. 2022.

Figura 2 – Coluna “Vida da Gente”



[HOME](#) [CONSCIENTIZAÇÃO](#) [SOBRE A VAN](#) [EDUCOMUNICAÇÃO](#) [VIDA DA GENTE](#) [CONTATO](#)

[Página Inicial](#) > [Vida da Gente](#)

VIDA DA GENTE



Vida da Gente: zines da APAC Feminina
24 de outubro de 2022 · van-ufpr

1ª edição - Vida da Gente é uma coluna quinzenal de divulgação dos zines produzidos por mulheres em situação de privação de liberdade da Unidade Feminina da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) de São João del-Rei.

[Leia mais](#)



Vida da Gente: zines da APAC Feminina
12 de outubro de 2022 · van-ufpr

Vida da Gente é uma coluna quinzenal de divulgação dos zines produzidos por mulheres em situação de privação de liberdade da Unidade Feminina da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) de São João del-Rei.

[Leia mais](#)



Vida da Gente: zines da APAC Feminina
28 de setembro de 2022 · van-ufpr

4ª edição Vida da Gente é uma coluna quinzenal de divulgação dos zines produzidos por pessoas em situação de privação de liberdade da Unidade Feminina da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) de São João del-Rei.

[Leia mais](#)



Vida da Gente: zines da APAC Feminina
14 de setembro de 2022 · van-ufpr

Vida da Gente é uma coluna quinzenal de divulgação dos zines produzidos por pessoas em situação de privação de liberdade da Unidade Feminina da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) de São João del-Rei.

[Leia mais](#)

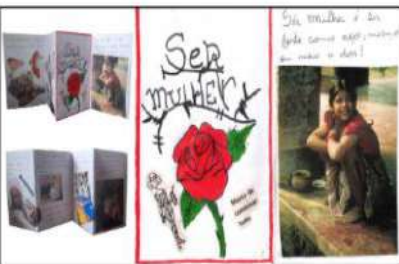
VIDA DA GENTE: ZINES DA APAC FEMININA

25 de outubro de 2022 · van-ufpr

1ª edição

Vida da Gente é uma coluna quinzenal de divulgação dos zines produzidos por mulheres em situação de privação de liberdade da Unidade Feminina da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) de São João del-Rei.

Ser Mulher, de S.A.S, julho de 2022

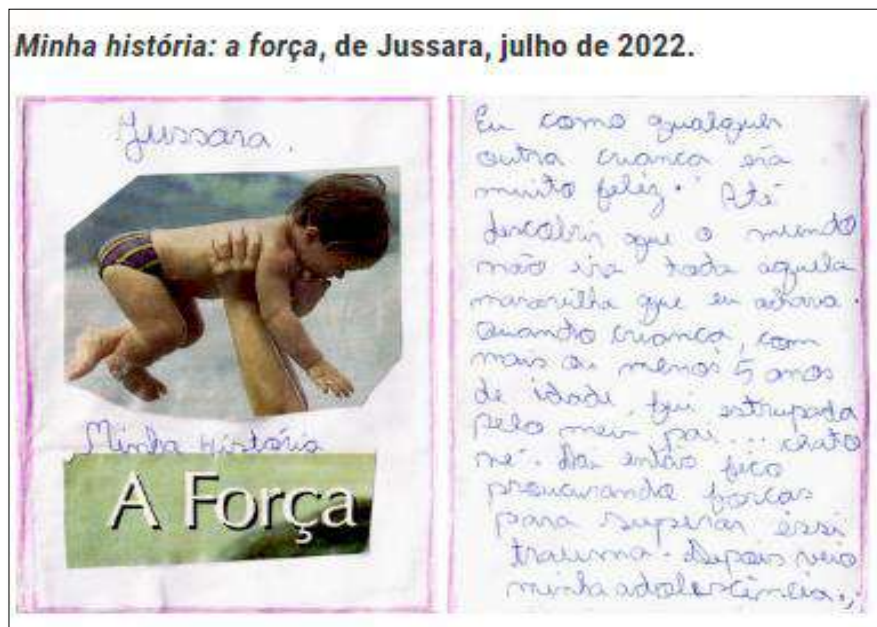


Transcrição de Ser Mulher, de S.A.S

Fonte: Vertentes Agência de Notícias, reprodução.

Oficinas de Zines e Educomunicação: práticas de liberdade no sistema prisional | 931

Figura 3 – **Minha história: a força, na coluna “Vida da Gente”**



Fonte: Vertentes Agência de Notícias, reprodução.

Mesmo a produção dos zines sendo manual, como analisa Yuri Amaral (2018), em “Fanzines reflexões sobre cultura, memória e internet”, o avanço das tecnologias e mídias digitais não fazem do fanzine artesanal/analógico um meio de comunicação obsoleto, pois “um meio não anula o outro: eles se complementam e potencializam o zine, tanto em seu processo de criação quanto de distribuição” (2018, p. 75). Nessa direção, o envolvimento na criação do zine, a aderência explícita e ampla à coluna, bem como o interesse em que o seu conteúdo seja compartilhado nas redes sociais, de modo que chegue até familiares e conhecidos das autoras, são indícios da necessidade de se expressar e de encontrar vias de compartilhamento das experiências. Ou seja: os zines revelam um esforço em busca de acolhimento.

Durante o processo de criação e divulgação dos zines, algumas participantes se identificaram enquanto escritoras, seja pela facilidade em criar/registrar suas narrativas, seja por encontrar no zine um espaço para publicar narrativas antes registradas em seus diários e cadernos. Tal reconhecimento foi favorecido pela abertura de uma zona de livre expressão, visto que não havia uma preocupação ou um trabalho de correção ortográfica. Pelo contrário, qualquer “correção” só ocorria se fosse do interesse da própria participante, cuidando para que a prática não se assemelhasse a dinâmica de uma aula, tampouco gerasse alguma barreira e/ou hierarquização no processo criativo e expressivo das mesmas, mas que pudesse propiciar a instauração de um ecossistema comunicativo, de trocas de saberes e câmbio de narrativas.

3. Oficinas de Zines e Educomunicação

A partir das experiências organizadas por Márcio Sno (2020) e da prática realizada na unidade feminina da APAC de São João del-Rei, pode-se concluir que as oficinas de produção de fanzines constituem um conjunto de técnicas e métodos que estabelecem interfaces com a Educomunicação. Conforme aponta Donizete Soares, referir-se à Educomunicação implica “experimentar uma outra forma de convivência social” (2006, p. 07), em que o objetivo principal é a autonomia dos indivíduos, contribuindo para a abertura de espaços onde “as pessoas se constituam autoras de sua existência individual e coautoras de nossa existência social” (2006, p. 08). Nas oficinas, a abertura para o diálogo, a produção de narrativas e a confecção manual de zines, tomadas enquanto prática comunicativa, educativa e artística são capazes de estimular um senso de autonomia e um sentido de coletividade entre pessoas que estão privadas de liberdade, como expresso na produção de zines coletivos e/ou que abordam laços afetivos que surgiram a partir da experiência em comum de privação de liberdade.

Em todo o processo de construção do zine há a intenção de intervir socialmente e criar espaços de autonomia. Por isso, a oficina de fanzine pode proporcionar aos participantes a criação e transmissão de narrativas, de modo que assumam um papel comunicativo ativo. Nessa direção, enquanto prática educ comunicativa, a oficina de zines “representa um potencial espaço participativo e inovador de conquista e exercício do direito à comunicação, mas também de formação política e cidadã, principalmente pela sua natureza plural” (Rosa, 2014, p. 05). Ou seja, a metodologia educ comunicativa aliada a criação de zines permite a atuação nas dimensões discursiva e política, contribuindo na formação de um espaço onde os participantes podem “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos[...]”¹¹.

O zine, como ferramenta educ comunicativa, é capaz de proporcionar às pessoas em situação de privação de liberdade um espaço para a expressão de suas angústias, dificuldades, sonhos e até mesmo de suas próprias demandas, podendo auxiliar na afirmação de políticas públicas que garantam sua dignidade. A vivência educ comunicativa através das oficinas de zines pode incentivar pessoas privadas de liberdade a criar uma nova história e a reinventar suas identidades, ao mesmo tempo que possibilita compartilhar suas experiências de vida e seu processo de aprendizagem, de modo que fortaleça vínculos de afetividade entre as mesmas.

Considerações finais

Deve-se considerar a conjuntura prisional como um problema social, não individual e, desta maneira, favorecer a criação de espaços de

¹¹ Essa citação de Paulo Freire, pensador cuja obra e atuação inspirou profundamente o campo da Educomunicação, pode ser encontrada em: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

interação e vínculos entre as pessoas, estimulando a autonomia e a construção coletiva de novos discursos e novas formas de vida. Por isso, leva-se a prática educ comunicativa à realidade do sistema prisional brasileiro, considerando que a Educomunicação assume uma postura ética e age, necessariamente, em prol da garantia da dignidade e dos direitos das pessoas. A realização de oficinas de zines orientadas pela metodologia educ comunicativa, objeto central deste estudo, adentra os espaços de privação de liberdade, a fim de criar Zonas Autônomas Temporárias (Bey, 2001), onde os participantes possam reinventar suas narrativas e experiências. Também permite a consolidação de um ecossistema comunicativo que propicie uma compreensão crítica sobre o sistema e as relações de poder que as envolve e as inter-relações que ele estabelece para se autorregular e manter, agindo em prol da compreensão e transformação da realidade contextual das pessoas em privação de liberdade.

Como considerações finais desta pesquisa que ainda está em curso, podemos apontar a potência da utilização das práticas educ comunicativas com pessoas em situação prisional, a fim de propiciar sua emancipação social e comunicacional, no sentido de fortalecer sua autonomia. Ademais, ressalta-se o potencial das técnicas de realização das oficinas de zine como processo metodológico educ comunicativo, favorecendo a expansão dos estudos acerca da consolidação da educomunicação como metodologia de pesquisa.

Aproximar a Educomunicação à prática das oficinas de zines através do fazer manual contribui para que mãos, vistas antes como “criminosas”, produzam o novo. Essa aproximação também revela que o melhor caminho ainda é o diálogo e a troca, assim como a imaginação e o conhecimento são bens alienáveis. E que, tal como Paulo Freire (1987, p. 22) nos diz, “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. Desse modo, por mais que estejamos distantes de romper com a perspectiva punitivista, racista, sexista, classista que

estruturam o sistema prisional brasileiro; por mais que estejamos distantes de trilhar um caminho em direção ao abolicionismo penal; é urgente nos debruçar às práticas de liberdade, às formas de reduzir os danos causados pelo sistema prisional às pessoas que estão ou estiverem em situação de privação de liberdade.

Referências

AMARAL, Yuri. Fanzines: reflexões sobre cultura, memória e internet. Foz do Iguaçu (PR): EDUNILA, 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3587;jsessionid=3BCE22E43C3EFDA7EF577BFD3E3ED242>. Acesso em 10 set. 2022.

BARBOSA, Marialva Carlos. Comunicação: a ciência do século XXI. MATRIZES, [S. l.], v. 9, n. 1, 2015, p. 267-271. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100684>. Acesso em 25 set. 2022.

BEY, Hakim. TAZ - Zona Autônoma Temporária. Trad. Patricia Decia e Renato Resende. Conrad Editora do Brasil, São Paulo, 2001. Digitalização: Coletivo Sabotagem. Disponível em: https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/TAZ_-_Hakim_Bey.pdf. Acesso em 19 set. 2022.

BRASIL. Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional - SISDEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 19 set. 2022.

DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas? Tradução de Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

FBAC. O que é APAC? Portal FBAC (Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados). Disponível em: <https://fbac.org.br/o-que-e-a-apac/>. Acesso em 22 set. 2022.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. Brasília: UNB, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MACHADO, Sátira Pereira. *Diversidade e Educomunicação: gênero e raça/etnia*. In: SÁTIRA; SOARES; ROSA. *Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens*. São Paulo: ABPEducom, 2016, p. 139-154. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791764.pdf>. Acesso em 10 set. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Retos culturales de la comunicación a la educación*. 1999.

MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROSA, Rosane. *Educomunicação e a Experiência Democrática*. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Foz do Iguaçu, PR, 2014. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-2576-1.pdf>. Acesso em 18 set. 2022.

_____. *Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação*. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>. Acesso em 19 set. 2022.

SNO, Márcio; CURTIS, Thina; AGUIAR, João Francisco; FEITOSA, Jô. *Zines no Cárcere*. Paraíba: Marca de Fantasia, 2020.

SOARES, Donizete. *Educomunicação: o que é isto?*. São Paulo: GENS Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/369456-Educomunicacao-o-que-e-isto.html>. Acesso em 20 out. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. *Comunicação & Educação*, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>. Acesso em 14 set. 2022.

_____. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. *Comunicação & Educação*, n. 23, p. 16-25, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>. Acesso em 14 set. 2022.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIDA da Gente: zines da APAC Feminina. VAN - Vertentes Agência de Notícias [online]. São João del-Rei, MG. Disponível em: <https://jornalismo.ufsj.edu.br/van/category/vida-da-gente/>. Acesso em 25 out. 2022.

A reportagem como ponte aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na escola

Thaís Brianezi¹

Introdução

Este texto apresenta um relato de prática de educomunicação socioambiental desenvolvida em 2021 e 2022 pela Horizonte Comunicação e Educação, em parceria com a Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo (UMAPAZ/SVMA). O projeto “A Arte do Jornalismo - Caminhos para Sustentabilidade” envolveu professores(as)

¹ Thaís Brianezi é jornalista, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia e doutora em Ciência Ambiental. É membro fundadora da International Environmental Communication Association (IECA), da Escola de Ativismo e conselheira do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA) e da Action Aid Brasil, além de integrante da Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ANPPEA) e da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEDUCOM) e editora adjunta da revista Ambiente & Sociedade. Autora do livro “Zona Franca de Manaus: ame-a ou deixe-a em nome da floresta”, publicado pela editora Valer. Tem experiência na área de Comunicação e Sociedade, Jornalismo e Educomunicação, com ênfase na problemática socioambiental, atuando principalmente como pesquisadora, professora, analista de projetos e de políticas públicas. Desde julho de 2022 é professora do Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CCA/ECA/USP) e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) e do Laboratório de Inovação, Desenvolvimento e Pesquisa em Educomunicação (Labidecom). E-mail: tbrianezi@usp.br.

e estudantes de escolas municipais e estaduais de 18 municípios brasileiros, em quatro regiões do país, na produção de reportagens sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a partir da perspectiva local.

A autora participou do projeto como formadora, ministrando as oficinas sobre jornalismo e Agenda 2030 para os(as) professores(as) e integrando a equipe de seleção e tutoria das reportagens. Em 2021 e até junho de 2022, ela atuava como analista de políticas públicas e gestão governamental na UMAPAZ/SVMA, e a remuneração que receberia por esse trabalho se reverteu em doação de livros e na compra de equipamentos de produção audiovisual para a Prefeitura de São Paulo.

1. Sobre o projeto

O projeto “A Arte do Jornalismo - Caminhos da Sustentabilidade” recebeu financiamento via Lei de Incentivo à Cultura. As edições realizadas em 2021 e 2022 foram independentes: cada uma delas envolveu professores(as) e estudantes de escolas municipais e estaduais de 10 cidades brasileiras nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste.

Em 2021, as cidades participantes foram: Queimados - RJ, Cabo de Santo Agostinho - PE, João Pessoa - PB, Itapetininga - SP, Jundiaí - SP, Agudos - SP, Urussanga - SC, São Paulo - SP, Uberaba - MG e Criciúma - SC. Em 2022, João Pessoa e São Paulo se mantiveram e outras 8 cidades foram contempladas: Camaçari - BA, Bauru - SP, Sorriso - MT, Belford Roxo - RJ, Paulínia - SP, Vespasiano - MG, São José do Rio Preto - SP e Campo Grande - MS.

A iniciativa começava com um contato com a gestão das redes públicas locais, para apresentar o projeto. A etapa seguinte, para quem aderisse, era a realização da oficina sobre jornalismo e Agenda 2030, destinada a professores(as) dos três anos finais do Ensino Fundamental (da qual

participaram especialmente docentes de Língua Portuguesa, mas não apenas). Depois, esses(as) participantes recebiam material e acompanhamento à distância (via grupo de WhatsApp) para desenvolver com seus(suas) estudantes reportagens sobre os ODS. Os textos eram então enviados via plataforma online à coordenação do projeto e passavam por um processo de seleção por especialistas. Todas as reportagens selecionadas (pelo menos uma de cada escola participante) compunham o jornal da cidade, que era diagramado pelos(as) estudantes das duas escolas que mais receberam votos na eleição online aberta. A diagramação acontecia em uma oficina virtual de design gráfico. Ao final, todas as escolas recebiam versões impressas e digitais do jornal da cidade (cujo nome era escolhido pelos/as educadores/as na oficina inicial) e, também, um livro com o relato do projeto e as reportagens feitas por todas as escolas dos 10 municípios participantes daquela edição.

Em 2021, a oficina sobre jornalismo e sustentabilidade foi online, em função da pandemia da Covid-19, e teve 3 horas de duração. Em 2022, ela passou para o formato presencial, contou com 4 horas e teve mais atividades práticas em grupo. Nos dois casos, os conteúdos trabalhados foram: o que são os ODS; exercício de elaboração de uma pauta ligada aos ODS; o que é notícia e reportagem; técnicas de apuração jornalística (incluindo entrevista) e de redação jornalística (incluindo lide e linguagem simples) (Assumpção e Bocchini, 2006; Fischer, 2018).

Abaixo, reproduzimos o cronograma simplificado das oficinas presenciais, realizadas em 2022, e que seguiram a estrutura geral das oficinas online de 2021 e que tiveram como norte a busca do encantamento, ou seja, permitir que os(as) educadores(as) vivenciassem um pouco de cada etapa do fazer de uma reportagem, de modo que estivessem estimulados(as) a mediar essa prática com suas turmas:

- 8h00 às 8h15 - Recepção e café compartilhado;
- 8h15 às 8h30 – Dinâmica de apresentação dos(as) participantes;

- 8h30 às 8h50 - O que são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;
- 8h50 às 9h30 - Exercício de elaboração de uma pauta ligada aos ODS;
- 9h30 às 9h45 - O que é notícia e reportagem;
- 9h45 às 10h00 - Técnicas de apuração jornalística;
- 10h00 às 10h10 – Intervalo;
- 10h10 às 10h30 - Exercício de entrevista coletiva;
- 10h30 às 11h - Técnicas de redação jornalística;
- 11h00 às 11h30 - Exercício de escrita do lead;
- 11h30 às 11h45 - Próximos passos do projeto: orientações gerais;
- 11h45 às 12h00 - Escolha do nome do jornal + preenchimento da avaliação.

2. Desafios de comunicação da Agenda 2030

A Agenda 2030 é uma consequência da Agenda do Milênio. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) vigoraram de 2000 a 2015: eram 8 compromissos e 21 metas com foco social, voltados principalmente a países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Eles foram definidos por um grupo de especialistas, a portas fechadas, e tiveram adesão de 164 governos nacionais.

A partir do sucesso dos ODM em estabelecer prioridades e direcionar financiamentos públicos e multilaterais, a sociedade passou a cobrar das Nações Unidas a elaboração de uma nova pactuação global, mais plural (à época, chamada de Agenda Pós-2015). Esse processo participativo de elaboração foi iniciado em 2012, durante a Conferência das Nações

Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro (a Rio+20) (Silva, Peliano e Chaves, 2018).

Como resultado da negociação entre diferentes interesses e perspectivas, liderado por chefes de Estado e diplomatas, mas que envolveu também a sociedade civil e empresas, os ODS passaram a vigorar em 2015, com prazo até 2030. Eles abarcam 17 objetivos e 169 metas, um crescimento não apenas numérico, mas de abrangência e complexidade: o foco social se manteve, mas o espectro passou a incluir também questões ambientais e econômicas. São compromissos que representam desafios para todos os 193 países que aderiram à Agenda 2030, não apenas para as nações em maior vulnerabilidade socioeconômica (ONU, 2016).

A maior riqueza dos ODS em relação aos ODM faz com que a Agenda 2030 seja mais difícil de comunicar. Ironicamente, ao se tornar mais desafiadora, a comunicação é também mais necessária: os ODS só serão de fato alcançados se houver engajamento dos governos (nacionais e locais) e de todos os setores da população. Faz parte dos princípios da Agenda 2030: o reconhecimento de que cada país e cada localidade tem seus próprios desafios e pode alcançar os ODS com base em sua própria realidade; o lema de “não deixar ninguém para trás”, incluindo todos(as) nos esforços e nos benefícios do desenvolvimento sustentável; e a abordagem integrada, reforçando a conexão e interdependência entre os 17 objetivos e suas 169 metas (Moreira e Santos, 2022).

3. Direito à comunicação e linguagem simples

O desafio de comunicação da Agenda 2030 está ligado também ao fato de os ODS serem permeados por termos técnicos, de difícil compreensão. Por isso, nas oficinas do projeto “A Arte do Jornalismo”, no tópico “Técnicas de redação jornalística”, abrimos espaço para trabalhar também o conceito e as práticas de linguagem simples, âmbito

fundamental para a garantia do direito à informação e, portanto, à comunicação (Prefeitura de São Paulo, 2020; 2021).

A linguagem simples é movimento internacional que cobra de governos e empresas uma comunicação compreensível que facilite o acesso a direitos e serviços. Em inglês, o termo utilizado é *plain language* e em espanhol é *lenguaje claro*. O histórico desse movimento remonta ao protesto realizado na Inglaterra em 1979 por Chrissie Maher, uma trabalhadora que só se alfabetizou na adolescência. Nele, milhares de formulários difíceis de entender foram picados em praça pública, em frente ao Parlamento Britânico. Na ocasião, um policial veio ler uma legislação municipal repleta de termos jurídicos arcaicos, com intuito de condenar a manifestação. A cena, especialmente a reação do poder público, registrada por repórteres de rádio, TV e jornal, serviu para reforçar a denúncia de que a confusa linguagem da burocracia traz sérias consequências negativas para o avanço da cidadania (Fischer, 2018).

A *Plain Language Association International* – PLAIN (na tradução livre, Associação Internacional pela Linguagem Simples) tem sede no Canadá e foi fundada em 1993. Em outubro de 2010, Barack Obama assinou uma lei (a *Plain Writing Act* ou Ato de Escrita Simples) determinando que todos os órgãos federais sejam obrigados a usar linguagem simples na redação de documentos públicos nos Estados Unidos. No Brasil, uma das primeiras iniciativas institucionais foi a Campanha Nacional pela Simplificação da Linguagem, lançada pela Associação de Magistrados Brasileiros (AMB) em 2005.

Já o Programa Municipal de Linguagem Simples de São Paulo foi instituído em 2019 por meio do Decreto 59.067/2019, reforçado depois pela Lei 17.316/2020. Ele é coordenado pelo (011).lab - Laboratório de Inovação em Governo, vinculado à Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia de São Paulo (SMIT), cuja equipe foi fundamental para as articulações que resultaram na criação da Rede Brasileira de Linguagem Simples, cada vez mais ativa (Prefeitura de São Paulo, 2021).

Uma comunicação em linguagem simples é visualmente convidativa e fácil de ler, porque foi escrita com esta intencionalidade. Costuma ter o tom de uma conversa amigável e respeitosa e reconhece o direito que toda pessoa tem de entender textos relevantes para o seu cotidiano (Fischer, 2018).

No Brasil, essa abordagem se torna ainda mais necessária quando se observam os altos índices de analfabetismo funcional de nossa população entre 15 a 64 anos de idade, medidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), apurado anualmente desde 2001 pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro (Prefeitura de São Paulo, 2020). Mas a linguagem simples é benéfica para todos(as), mesmo pessoas com alto grau de instrução. Não por acaso, ela é reivindicada e praticada em países como a Suécia, onde o analfabetismo funcional não chega a 1% da população (Fischer, 2018).

Os exercícios de linguagem simples trabalhados nas oficinas do projeto “A Arte do Jornalismo” se basearam no livro “Para Escrever Bem”, publicado em 2006 por Maria Otília Bocchini, então professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com quem a autora deste artigo teve o prazer de trabalhar nos cinco primeiros semestres de sua graduação. A obra foi escrita tendo como público alvo os governos, mas rapidamente teve sua aplicabilidade no Jornalismo reconhecida pela Editora Abril, que a adotou no prestigiado Curso Abril de Jornalismo (voltado a profissionais da área recém formados, os chamados “foca”). Esses exercícios giravam em torno de seis recomendações:

1. construir frases curtas, de no máximo 20 palavras (quantitativo estabelecido com base em experimentos; se o ponto final demora, a pessoa também demora a processar a informação e pode se perder, tendo que voltar ao começo da frase);
2. usar ordem direta (escrever como se fala: sujeito > verbo > predicado);

3. evitar intercalação (informação extra entre vírgulas);
4. anunciar quando há listas e numerá-las (para preparar e orientar a atenção do(a) leitor(as), como se fez aqui);
5. buscar palavras conhecidas (e explicar termos técnicos e siglas, quando forem inevitáveis);
6. ler alto o que se escreve (de preferência, ler para outra pessoa, já que a linguagem simples é próxima à linguagem oral) (Assumpção e Bocchini, 2006).

4. Potencial educ comunicativo da prática da reportagem

Quando a autora foi convidada a integrar o projeto “A Arte do Jornalismo - Caminhos da Sustentabilidade”, os materiais de apoio já estavam prontos. E neles havia a recomendação de que a construção da pauta da reportagem partisse de um conjunto de 8 ODS e alguns respectivos indicadores pré-definidos, a saber:

- ODS 3 Saúde e bem-estar:

- a) Mortalidade infantil e materna: como reduzir;
- b) Mortes no trânsito: como reduzir;
- c) Gravidez na adolescência: como reduzir.

- ODS 5 - Igualdade de gênero:

- a) Presença de mulheres na Câmara Municipal: como aumentar;
- b) Desigualdade de salário por sexo: como reduzir.

- ODS 6 - Água potável e saneamento:

- a) População atendida por serviço de água: como aumentar;
- b) Doenças relacionadas ao saneamento: como reduzir;

c) População atendida com esgotamento sanitário: como aumentar.

- ODS 7 - Energia limpa e acessível:

a) Domicílios com acesso à energia elétrica: como aumentar;

b) Uso de energia renovável: como aumentar.

- ODS 11 - Cidades e comunidades sustentáveis:

a) Domicílios em favelas: como reduzir;

b) Preservação do patrimônio cultural local: como melhorar;

c) Qualidade e acesso ao transporte público: como melhorar.

- ODS 12 - Consumo e produção responsáveis:

a) Quantidade de resíduos sólidos por domicílio: como reduzir;

b) População atendida com coleta seletiva: como aumentar.

- ODS 13 - Ação contra a mudança global do clima:

a) Emissões de CO₂ per capita: como reduzir;

b) Percentual do município desflorestado: como reduzir.

- ODS 16 - Paz, justiça e instituições eficazes:

a) Mortes por agressão: como reduzir;

b) Violência contra população LGBT: como reduzir (Prado, Grandisoli e Ferrari, 2021).

Ainda em 2021, porém, já a partir da segunda oficina, a autora passou a incluir outra possibilidade de construção da pauta pelos(as) estudantes nas sugestões deixadas aos(as) educadores(as): deixar que eles(as) definissem livremente o tema de interesse e, só então, os(as) professores(as) ajudarem a fazer a ponte com a Agenda 2030. Esse caminho mais aberto se revelou mais potente, não apenas porque exercitava melhor a autonomia e autoria dos(as) jovens, como também

porque demonstrava na prática o quanto os ODS já estavam presentes na realidade local (ainda que nem sempre explicitados ou reconhecidos).

O jornal “De Cabo a Rabo”², produzido pelas escolas participantes do projeto em Cabo de Santo Agostinho (PE), por exemplo, traz o texto “A surpreendente criatividade de práticas de mobilidade”, no qual a equipe de estudantes autores(as) da Escola Municipal Professor Manoel Davi Vieira da Costa abordou o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) a partir da observação da estrada de Curcurana, local de alta vulnerabilidade socioeconômica. A seguir, destacamos trechos desta matéria que ilustram o olhar para uma agenda global a partir da perspectiva crítica, pautada na realidade local:

Por que escrever uma matéria sobre Curcurana? Para mim, Curcurana é motivo para tese de doutorado. Ali, as pessoas se reinventam, para dar conta das tarefas e rotinas do dia a dia. Não porque são extremamente criativas e desafiadoras, e sim porque lhes faltam a base e o suporte mínimo necessário do poder público e das políticas sociais. Na via de Curcurana transitam carros, ônibus, carretas, charretes, carroças, bicicletas (carregando até cinco pessoas ao mesmo tempo), mobiletes, motocicletas de todas as espécies e pessoas, muitas pessoas que transitam pelas ruas, já que faltam calçadas.

[...]

De qualquer modo, esperamos que a Agenda 2030 possibilite uma cultura de bem viver e menos transtorno aos moradores do entorno de Curcurana, caminho obrigatório para se chegar à Ponte dos Carvalhos, onde fica nossa Escola Manoel Davi e de

² Conforme já explicado, o nome do jornal de cada município foi definido pelos(as) professores(as) na oficina inaugural do projeto em cada cidade. Já na dinâmica de apresentação, cada participante era convidado(a) a sugerir um nome para o periódico. E, ao final da formação, no momento de avaliação do encontro, havia votação para eleger o título que seria adotado pela publicação.

onde vêm boa parte dos nossos profissionais. (Horizonte Educação e Comunicação, 2022, p. 28).

Já em Itapetininga, onde foi produzido o jornal “Itapê News”, o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis) aparece em duas reportagens, a partir de perspectivas diferentes, puxadas pelo relato de projetos desenvolvidos nas próprias unidades educacionais. Na Escola Estadual Darcy Vieira, o foco foi o bazar solidário. Já na Escola Estadual Sebastião Pinto, o ODS 12 foi abordado por meio das práticas de aproveitamento integral dos alimentos adotadas pelas merendeiras (Ibidem).

Todas as reportagens dos 10 jornais produzidos pelas equipes que participaram da primeira edição do “A Arte do Jornalismo - Caminhos da Sustentabilidade” em 2021 foram reunidas em livro impresso distribuído às escolas participantes, e que está disponível gratuitamente em versão digital no site do projeto: http://artedojornalismo.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Livro_Arte_do_Jornalismo_Dexco_2022.pdf. A publicação com os resultados da edição de 2022 já está em elaboração e deve ser publicada no ano que vem.

Ao se deixar mais aberto e flexível o caminho para a elaboração da pauta relacionada aos ODS, também se aproveita melhor a potência que o empírico tem de transformar a intenção original dos(as) jornalistas. A pauta é um roteiro orientador e não pode ser vista como camisa-de-força: serve para organizar o trabalho de apuração e redação jornalística, mas não deve engessá-lo. O(a) repórter deve estar sempre atento(a) às surpresas e novidades que a realidade apresenta (Lage, 2006; Noblat, 2007).

Além disso, um mesmo tema concreto pode gerar pautas diferentes, a depender do ODS ao qual se decide relacionar aquela realidade. Na oficina do “A Arte do Jornalismo - Caminhos da Sustentabilidade”, era apresentada a seguinte pauta hipotética:

- Nome da pauta: a segurança de crianças e adolescentes no uso da internet;
- Resumo: crianças e adolescentes têm acessado a internet cada vez mais cedo e, muitas vezes, eles ficam o dia inteiro em frente ao computador usando essa ferramenta para brincar, conversar, estudar e fazer amigos. Apesar de todo o avanço trazido pela rede mundial de computadores, ouve-se falar de muitos casos de violação dos direitos de meninos e meninas no meio cibernético;
- Abordagem: os cuidados que pais devem tomar para manter os filhos seguros na internet;
- Questionamentos: Qual é a idade adequada para se começar a usar a internet? Qual é a contribuição da internet para a formação da criança? Quais são os riscos? Como diminuir esses riscos? Em nosso município, a quem se deve recorrer em caso de problemas que envolvam a internet e a segurança de meninos e meninas?
- Fontes: Especialista em Internet. Ministério Público. Sites de organizações que trabalham com esse tema (Exemplo: Safernet).

Então, os(as) participantes eram convidados(as) a responder a qual ODS essa pauta poderia estar relacionada. Seguiu-se um diálogo no qual diversos ODS eram mencionados, levando a diferentes recortes da temática em pauta, como: ODS 3 - Saúde e Bem Estar (os males da super exposição às telas para a saúde das crianças); ODS 4 - Educação de Qualidade (como a internet pode ser aliada da aprendizagem); ODS 5 – Igualdade de Gênero (importância de as crianças saberem identificar e combater violência contra mulheres nas redes sociais); ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes (importância de se ter maior controle sobre internet para garantir segurança das crianças e democracia de modo geral); ODS 17 - Parcerias e Meios de Implementação (importância da cooperação entre Executivo, Ministério Público, Judiciário e

organizações da sociedade civil para combater as violações de direitos cometidas na ou com apoio da internet).

Não por acaso, o jornalístico-midiático é um dos 4 campos de atuação da Língua Portuguesa previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A prática pedagógica da reportagem exercita diversas competências gerais preconizadas pela BNCC, como: entender e explicar a realidade; pensamento científico, crítico e criativo; e a própria comunicação (que envolve pesquisa, análise de textos diversos e criação de mídias para documentar o aprendizado) (Ferrari, OCHS e Machado, 2020). Conforme destacou Bruno Ferreira (2022, p. 17)

Jornalismo e educação podem se relacionar de modo íntimo. Essa inter-relação qualifica a educação quando incorpora processos de apuração, checagem e relato criativo sobre descobertas da realidade como métodos de ensino e fomento à participação. Também beneficia o jornalismo, ao ampliar e sofisticar as possibilidades de escuta e interlocução com a sociedade e fontes de informação, a partir de estratégias educativas, como a promoção de oficinas consultivas ou a realização de processos de edição mais participativos e dialógicos entre todos(as) os(as) envolvidos(as) na produção do conteúdo jornalístico.

Em Jundiaí, por exemplo, estudantes da Escola Estadual Adib Miguel Haddad publicaram no jornal “Sustentaí” a matéria “Estudantes sugerem melhorias no transporte público”. Na etapa de apuração, essa equipe levantou dados oficiais na Secretaria Escolar Digital e identificou que 136 colegas na escola utilizavam transporte público em seus deslocamentos diários. Então o grupo entrevistou parte desses(as) jovens, para levantar as principais dificuldades enfrentadas nos ônibus e, especialmente, colher sugestões de melhoria. (Horizonte Educação e Comunicação, 2022).

Na educomunicação, produção colaborativa e leitura crítica das mídias caminham juntas, se retroalimentando. Nessa perspectiva, a oficina

contribuiu para problematizar junto aos(às) educadores(as) a falsa ideia de que notícia é um acontecimento espetacular, sensacional, inédito (Lage, 2006). A partir da distinção entre o que interessa ao público e o que é de interesse público (Noblat, 2007), trabalhou-se o conceito de notícia como acontecimento significativo para a democracia e do jornalismo como espaço do relato confiável, baseado em fatos, que contribui para avançarmos na solução dos nossos problemas, sem confundir veracidade com a falácia da objetividade (Chaparro, 2007).

Para ilustrar o argumento de que o que interessa ao público (vende jornal e dá audiência) nem sempre é de interesse público (contribui para avançar em temáticas relevantes para a coletividade), a oficina utilizou o exemplo de um acidente de trânsito. É comum que, ao ocorrerem acidentes em rodovias ou ruas, os(as) motoristas que passam pelo local reduzam a velocidade e até parem para observar. Isso é fruto do interesse individual (geralmente motivado pela curiosidade), mas não contribui para o coletivo (não raro, causa novos acidentes).

A partir desse exemplo do acidente de trânsito e de como ele costuma ser coberto pela imprensa, a oficina apresentava a estrutura básica da notícia (as clássicas perguntas do lide: o que? quem? quando? onde? como? por quê?), problematizando como a prática comercial do jornalismo factual costuma deixar de fora a questão chave que torna o acontecimento significativo para o debate público: o porquê. Em geral uma matéria factual sobre um acidente de trânsito informa que o evento aconteceu em determinado local e a tal dia e horário, como ele se deu e quem esteve envolvido (e se há vítimas). Mas não aprofunda o debate sobre o motivo do acidente, que é o que poderia contribuir para identificar causas recorrentes e pressionar por medidas que ajudem a evitar que novos acidentes semelhantes aconteçam.

E foi a partir dessa questão fundamental (por quê?) que os(as) educadores(as) participantes do projeto ajudaram os(as) estudantes a vincular a pauta escolhida ao debate público trazido pelo(s) ODS

relacionado a ela. Ou seja, os textos não paravam na denúncia de um problema, mas avançavam para a cobrança e busca colaborativa por soluções.

É importante ressaltar que o tempo do projeto não foi suficiente para que educadores(as) e estudantes conseguissem se apropriar plenamente dos conceitos e técnicas jornalísticas, ainda mais em um contexto de crise educacional agravada pela pandemia da Covid-19. Para tentar minimizar essa lacuna, na edição de 2022 foi inserida uma etapa de tutoria das reportagens selecionadas para publicação no jornal de cada cidade. E nela foi possível dialogar com as equipes de estudantes, mediadas pelos(as) educadores(as), mostrando como a versão inicial de vários textos apresentados tinha caráter mais de redação do que de matéria jornalística. E, principalmente, fazendo perguntas norteadoras e recomendações para que eles(as) pudessem então avançar na produção de uma notícia, identificando o fato relevante a ser reportado, a que ODS (agenda pública) ele se relacionaria e inserindo dados e depoimentos de entrevista, observação direta e fontes confiáveis, relatados dentro das técnicas de redação jornalística (na qual, por exemplo, os títulos costumam ser uma oração, com verbo de ação no tempo presente).

O fato de haver menos de dois meses entre a oficina inaugural em cada cidade e o prazo para envio da primeira versão das reportagens foi uma reclamação recorrente na avaliação que os(as) docentes realizaram do projeto. Na proposta do “A Arte do Jornalismo - Caminhos da Sustentabilidade” esse período era de pelo menos seis meses, mas teve que ser encurtado porque o governo federal atrasou muito a liberação dos recursos captados via Lei de Incentivo à Cultura.

Outra dificuldade destacada por diversos educadores(as) que avaliaram o projeto foi a falta de equipamentos (como computadores com acesso à internet) disponíveis na escola para que os(as) estudantes pudessem trabalhar nas reportagens. Alguns professores(as) relataram que digitaram em casa e enviaram fora do horário de trabalho, em

equipamento próprio e com internet particular, os textos produzidos pelas turmas.

Apesar desses significativos obstáculos, via de regra, os(as) educadores foram unânimes em apontar como os(as) estudantes que se engajaram na elaboração de uma reportagem sobre os ODS demonstraram muito interesse durante todo o percurso de elaboração da matéria, e ficaram motivados(as) especialmente por produzir um conteúdo que se tornaria público e circularia na escola e na comunidade. Nesse sentido, o projeto aliou-se à aposta de que a pedagogia da comunicação na educomunicação - ou alfabetização informacional e midiática, como prefere a UNESCO - propicia que os(as) educandos(as) adotem uma postura crítica em relação aos próprios processos de aprendizagem e de tomada de decisão de modo geral, contribuindo para formar cidadãos(ãs) predispostos(as) a assumir um papel mais ativo na sociedade, tornando-a mais democrática. (Grizzle, 2016).

Considerações finais

Neste trabalho, partimos da experiência do projeto “A Arte do Jornalismo - Caminhos para Sustentabilidade” para discutir como a prática da reportagem na sala de aula pode constituir uma estratégia potente para aterrissar o debate global sobre os ODS, a partir de uma abordagem crítica (tanto do jornalismo quanto da sustentabilidade) e complexa (permitindo fazer recortes e pontes com a realidade local, sem perder a visão sistêmica e integradora que caracteriza a Agenda 2030).

Este artigo é fruto do resumo expandido que foi apresentado e debatido em novembro de 2022 no IX Encontro Brasileiro de Educomunicação, no Grupo de Trabalho “Pedagogia da Comunicação”, dentro do eixo “5.2 - Práticas de Educomunicação Socioambiental na defesa dos Direitos da Terra”. Na ocasião, ficou explícito o interesse por novas edições do projeto, expresso por uma congressista que acompanhou de maneira remota a apresentação. Aproveitamos, então,

essas considerações finais para informar que, embora ainda não haja previsão de novas oficinas do “Arte do Jornalismo - Caminhos da Sustentabilidade”, todos os materiais didáticos do projeto (Caderno do Professor e Caderno do Estudante) e a sistematização de seus resultados (jornais produzidos e um vídeo com depoimentos de estudantes e docentes em cada cidade) estão disponíveis nos sites criados para as edições de 2021 (<http://www.artedojornalismo.com.br/>) e de 2022 (<https://caminhosdasust.com.br/>). E, assim como este artigo, podem servir de subsídio para quem quiser adaptar e replicar a iniciativa em sua localidade, contribuindo para o seu aprimoramento, que deve ser aberto, constante e colaborativo, à luz dos princípios da educomunicação.

Referências

- ASSUMPÇÃO, Maria Elena; BOCCHINI, Maria Otília. *Para escrever bem*. São Paulo: Manole, 2006.
- CHAPARRO, Manuel Carlos. *Pragmática do jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística*. São Paulo: Summus, 2007.
- FERREIRA, Bruno. *Jornalismo e educação: competências necessárias à prática educacional*. Curitiba: Editora Appris, 2022.
- FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. *Guia da Educação Midiática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.
- FISCHER, Heloisa. *Clareza em textos de e-gov, uma questão de cidadania*. Rio de Janeiro: Editora Com Clareza, 2018.
- GRIZZLE, Alton et al. *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

HORIZONTE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. *Arte do Jornalismo: jornais elaborados por alunos de escolas públicas*. São Paulo: Editora Horizonte, 2022.

LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MOREIRA, Tereza; SANTOS, Rita Silvana Santana dos (Editoras). *Educação para o desenvolvimento sustentável na escola. 10 volumes*. Unesco: Brasília, 2020.

NOBLAT, Ricardo. *A arte de fazer um jornal diário*. São Paulo: Contexto, 2007.

ONU. *Roteiro para a Localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Implementação e Acompanhamento no nível subnacional*. Brasília: Organização das Nações Unidas, 2016.

PRADO, Ricardo; GRANDISOLI, Edson; FERRARI, Pollyana. *Guia A Arte do Jornalismo*. São Paulo: Horizonte Comunicação e Educação, 2021.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Apostila do curso "Linguagem Simples no Setor Público"*. São Paulo: (011).lab - Laboratório de Inovação em Governo, 2020.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Como formular e implementar iniciativas públicas a partir da experimentação? O caso do Programa Municipal de Linguagem Simples. Caso 17 do Programa Copi Cola*. São Paulo: (011).lab - Laboratório de Inovação em Governo, 2021.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; PELIANO, Anna Maria; CHAVES, José Valente (Orgs.) *AGENDA 2030 - ODS: Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: IPEA, 2018.

Educomunicação e Publicidade: uma experiência emancipatória em sala de aula

Thiago de Freitas Toledo¹

Introdução

O acelerado desenvolvimento dos ecossistemas midiáticos, as emergências climáticas e políticas, a ascensão de regimes populistas de extrema direita e o surgimento de movimentos neofascistas e neonazistas em diferentes partes do Planeta parece oferecer uma necessidade repaginada a um velho conhecido dos Educomunicadores - o 'lema não-oficial' do campo: "Educom é amor e luta". Amar e lutar, um binômio que se desdobra ao longo de décadas, em iniciativas mantidas por instituições formais de ensino, organizações governamentais e não governamentais (ONG), no seio de experiências comunitárias, em todas as partes, como uma proposta de esperança - na acepção freireana do termo: trabalhar para transformar a realidade:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,

¹ Mestrando em comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGCOM/UFMT), de Cuiabá/MT. Publicitário, integrante do grupo de pesquisa OPSlab – Laboratório de Estudos e Observação em Comunicação, Publicidade e Sociedade. E-mail: thiagoftoledo@gmail.com.

esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]. (Freire, 1992, s/p, grifo nosso).

Esperançar tem sido a opção daqueles que escolhem diariamente acreditar na possibilidade de construção de um Mundo melhor. Uma ação possível graças à existência de outros que antecederam neste caminho. E assim, escolha a escolha, se tem constituído uma vasta rede de atuação, em diferentes frentes, para dar conta das emergências surgidas ao longo das últimas décadas. Diz-se que os seres humanos são muitos, porque este trabalho se vincula a um campo histórico - o da Educomunicação, uma proposta relevante que tem sido adotada como direcionador de políticas públicas em algumas ocasiões. Tal vinculação se constitui na razão de ser deste trabalho: pesquisa-se para educar, educar-se para pesquisar.

Neste capítulo tratamos das atividades do ‘Desafio Mídia Hoje’, programação de oficinas desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental II no âmbito da pesquisa de mestrado de seu autor, cujo objetivo é investigar as possibilidades de uso da publicidade como suporte pedagógico para a construção de sujeitos críticos (HOFF, 2007) e cidadãos letrados para a participação na defesa dos Direitos Humanos. A estratégia educacional foi eleita por se constituir como área de intervenção social por meio da utilização da crítica, linguagem e formatos de veículos comunicativos a favor da produção e transmissão de conteúdos educativos (Soares, 2011). As atividades foram desenvolvidas ao longo de 6 encontros, no período vespertino, contraturno das atividades curriculares dos alunos selecionados, cada um com 1h30 de duração.

1. A comunicação publicitária como suporte pedagógico

A influência exercida pela prática publicitária no cotidiano da sociedade demonstra a importância de se adotar o texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico, conforme proposto por Hoff (2007, p. 31):

Dentre outros caminhos possíveis, talvez o texto publicitário possa auxiliar professores e educadores nessa tarefa, posto que está inserido no cotidiano do educando, servindo-lhe de referência para as práticas de interação social e afetando-lhe os processos de subjetivação.

Trata-se de uma análise parte de um fenômeno paradoxal: o acesso a um grande volume de informações não significa produção de conhecimento. Para a autora, “uma pessoa extremamente informada e, ao mesmo tempo, incapaz de agir e de interferir na realidade que a cerca encontra-se no nível de mero acúmulo de informação, sem produção de conhecimento, o que a inviabiliza de tomar decisões significativas para colocar a vida em movimento – ação modificadora da realidade. Ou seja, tal condição a impossibilita de atuar como cidadã.” (Hoff, 2007, p. 30) Ao adotar a comunicação publicitária como suporte pedagógico para a abordagem de diferentes temáticas, em sala de aula, se está conferindo a este tipo de produção sua utilização mais adequada: a de fenômeno posto, estabelecido, que não pode ser ignorado. Um exercício que seria de especial utilidade aos educadores interessados em expandir seus referenciais para a ação educativa.

2. Percurso metodológico

Pressupostos da ação descolonizadora (Herrera, Sierra, Del Valle, 2016), da Educomunicação como Epistemologia do Sul (Rosa, 2020) e da literacia publicitária (Malmelin, 2010) estiverem presentes desde a

primeira oficina e foram fundamentais para a possibilidade de construção das oficinas como espaços abertos, criativos e seguros para os adolescentes se expressarem e criarem vínculos. A seleção dos alunos participantes da oficina nasceu de um primeiro mapeamento de hábitos de consumo: todos os participantes do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II da escola, aproximadamente 20 alunos, responderam a um questionário cujas questões abordavam: 1) dados de apresentação (nome, idade, data de nascimento); 2) acesso à dispositivos tecnológicos (qual aparelho costuma acessar a internet, se o adolescente tem aparelho próprio de celular, tempo médio de conexão à internet); 3) sobre a navegação na internet (quais tipos de conteúdo e redes sociais acessa com mais frequência, sobre sua relação com as redes sociais, sobre os conteúdos que costuma consumir); e, por fim, 4) sobre o contato do adolescente com a publicidade, aqui apresentada como 'Publicidade/Propaganda', para facilitar o entendimento (o que é publicidade para o respondente, se consegue identificar anúncios nos conteúdos que consome, quais marcas costuma ver anúncios com mais frequência, se considera que esses anúncios foram personalizados para ele, se já se interessou por alguma marca ou a indicou a algum amigo após ter contato com sua publicidade, se já interagiu com alguma marca).

Foram 15 os adolescentes selecionados para participação nas oficinas, seguindo o critério de disponibilidade e interesse na atividade. No primeiro encontro, a programação girou em torno da apresentação dos objetivos da pesquisa, da oficina e da construção de uma apresentação pessoal dos alunos que pudesse ser lida como um mapa de consumo mais detalhado.

No segundo encontro, foram realizadas atividades de composição das equipes de trabalho: os alunos se dividiram em três grupos e escolheram como gostariam de ser apresentados (nomes eleitos para os grupos: Cleiton Clóvis, Dedogs e Os Funileiros). Também foi realizada a atividade de problematização de contexto, que definiu, de forma

democrática e com protagonismo para a percepção dos jovens, qual seria o grande desafio a ser trabalhado na programação das oficinas, ou seja, sobre o que seria a proposta de intervenção social das atividades educacionais. Os adolescentes puderam opinar livremente sobre problemas no âmbito da cidade, do bairro e da escola considerados mais relevantes. Em um segundo momento, por meio de votação aberta, foi realizada uma priorização entre os temas elencados. Os três mais votados foram transformados em temáticas gerais, nesta ordem: 1) racismo; 2) saúde mental e 3) falta de investimento em educação.

No terceiro encontro, foi realizada nova votação para definição do tema final. Com ampla maioria dos votos, 'racismo' foi o tema eleito. O encontro teve como tema 'Quem influencia quem?', com uma roda de conversa sobre 'influenciadores digitais'. A atividade desenvolvida pelos grupos teve como base a pergunta 'e se eu fosse um influenciador digital?', onde cada grupo deveria propor uma intervenção no formato de Stories do Instagram para chamar atenção sobre a temática eleita.

No quarto encontro, tratou-se com mais profundidade da temática eleita, o racismo, apresentando perspectivas históricas e definições sobre o problema. Devido ao formato de roda de conversa/exposição dialogada, os adolescentes tiveram oportunidade de apresentar suas visões sobre o tema, com especial destaque para experiências vivenciadas no ambiente escolar. Surgiu um ponto de tensão entre experiências vivenciadas por alguns alunos e encaminhamentos oferecidos pela direção/coordenação da instituição. Como atividade final, os alunos foram expostos a diferentes anúncios impressos em revistas de diferentes temáticas. Com o tema '(Re)criando anúncios', cada grupo precisou desenvolver um anúncio, a partir de recortes dos anúncios disponibilizados, com o objetivo de conscientização do público em geral sobre o racismo.

No quinto encontro, o tema central foi 'Quem têm lugar de fala?', com exposição dialogada sobre o tema 'lugar de fala' e reflexões sobre a

importância de cada indivíduo assumir, a partir do seu lugar de fala, uma postura antirracista. Como atividade final, cada um dos três grupos teve que escolher um formato, entre os apresentados nas últimas atividades ou algum novo, para chamar atenção da comunidade escolar para a temática eleita - 'racismo'. Os três grupos produziram conteúdos em áudio: entrevistas com colegas, professores e outros funcionários da escola abordando a temática. A atividade foi estendida para um sexto encontro, o conteúdo final foi transformado em podcast e disponibilizado para veiculação pelas redes sociais da escola.

3. Uma experiência emancipatória para todos

Outra concepção basilar a esta investigação que precisa ser destacada é a concepção de educomunicação como uma Epistemologia do Sul. Para tal compreensão se faz necessária breve digressão pela história de constituição do campo. Em um contexto de resistência às ditaduras instauradas na América Latina em meados da década de 1960, Soares (2011) indica que a educomunicação surge como frente de resistência e coalizão entre iniciativas independentes, movimentos sociais, organizações não-governamentais, escolas livres e de caráter vocacional que propunham a educação para os meios como via de se promover a cidadania, tendo o acesso aos meios de comunicação como princípio fundamental para a prática cidadã.

Nesse contexto, o desenvolvimento da cidadania e a prática cidadã da comunicação ganham papel de centralidade. Peruzzo (1999) indica que a responsabilidade de adesão a essa forma de pensar perpassa as inúmeras instituições de caráter formativo, que influem na existência de cada cidadão, quais sejam: a família, os meios de comunicação de massa, a igreja, o sindicato, os movimentos sociais, as ONGs - Organizações não-governamentais, entre outras. Formar para uma cidadania plena se trata de uma responsabilidade compartilhada por todos esses âmbitos, especialmente pelos veículos de comunicação, de

pequeno ou grande alcance. Daí a razão de esses serem bens públicos, não privados, conforme indica a autora. Trata-se de instrumentos com potencial de ampliar, de forma efetiva, o alcance dessa cultura formativa para a cidadania e de tantas outras questões de interesse social.

Essa demanda coletiva e descentralizada, vinculada a um contexto histórico de ruptura causada pelas novas tecnologias, acaba por fomentar a demanda de uma reflexão mais próxima da realidade de países do sul global. Para Herrera, Sierra e Del Valle (2016, p. 87), uma efetiva ação descolonizadora, portanto, torna-se imprescindível para uma reconstrução transparente da história e da memória da América Latina. No campo da comunicação cabe a construção de processos de produção e valorização de saberes locais, subjugados pelos saberes considerados universais produzidos pela lógica colonial, enquanto trabalha para gerar novas relações entre outros saberes. Tudo isso, pautado em uma lógica de hierarquia, entendida como “uma intersecção aberta e multidimensional sem a certeza, por outro lado usual na racionalidade instrumental e no neopositivismo, de superioridade ou importância de alguns elementos sobre outros” (Herrera, Sierra; Del Valle, 2016). No âmbito da educomunicação, todo esse esforço decolonial ganha sentido renovado, a partir da própria constituição do campo.

De acordo com Rosa (2020), o campo da educomunicação pode ser vinculado a essa perspectiva por sua constituição histórica, mas também por sua atuação no tempo presente. Historicamente falando, nasce dos contextos de resistência, especialmente daqueles nutridos no seio das ditaduras mais violentas. Ali havia a necessidade de circulação das informações interditadas pelo poder oficial, da organização das iniciativas contraofensivas e de organização para a superação dos regimes. A comunicação popular, que nasce nesse bojo, ganha expressões das mais variadas, florescendo no seio de agrupamentos politicamente distantes do regime dominante, mas socialmente entranhados nas demandas populares por expressão, dignidade e vida –

a referências que marcariam para sempre a alma do campo. Já contemporaneamente, os espaços de expressão popular para pessoas de diferentes idades seguem cumprindo o seu papel educador, emancipador, para a leitura crítica e expressão cidadã das demandas mais variadas.

Para a educomunicação, mesmo cada vez mais presente nos ambientes formais de formulação de políticas públicas e promoção da educação, sua natureza periférica deve ser recordada como um ponto de empoderamento, uma identificação perene com aqueles que não são comumente ouvidos. Um compromisso que se expresse de forma perene não no “dar voz” aos grupos historicamente marginalizados, mas na conscientização sobre uma voz já existente (porque inerente à condição de criatura humana), mas muitas vezes silenciada. Trata-se, em outras palavras, da essência da ação educ comunicativa, o estímulo para se expressar em inúmeras possibilidades de mídia-educativas: educar para a leitura crítica e para a escrita cidadã, partindo do pressuposto de que a realidade já é um fenômeno editado e com predisposições à participação democrática. Isso tudo para que um devir de menos injustiças e desigualdades possa se desenhar no horizonte como perfeitamente possível de ser realizado.

Entrar em sala de aula acompanhado de uma representante da Coordenação Pedagógica da escola e de alunos, que não possuíam contato prévio com os pressupostos de uma pesquisa científica fundamentada na pesquisa-ação, bebendo na fonte da comunicação como instrumento de emancipação, foi um constante exercício de refletir sobre as relações de poder inerentes entre as partes envolvidas, ou seja, entre educ comunicador e educ comunicandos; entre pesquisador e coparticipantes da pesquisa; entre adulto e adolescentes. (Re)pensar tais relações durante o percurso desta pesquisa, amparando-se na perspectiva de educomunicação, enquanto epistemologia do Sul,

contribuiu para que pudessem ser estabelecidas condições de diálogo horizontal entre diferentes saberes.

Em diálogo com as perspectivas de horizontalidade e decolonialidade (Rosa, 2020) que constituem o referencial deste trabalho, as atividades desenvolvidas, em sala de aula, no âmbito do ‘Desafio Mídia Hoje’, assumiram uma função empoderadora dos indivíduos participantes. Em uma de suas primeiras atividades, adolescentes foram apresentados à perspectiva da pesquisa-ação (Thiollent, 2003), que considera a experiência de cada participante como altamente relevante e, por isso mesma, constitutiva do referencial a ser analisado pela pesquisa.

Nesse sentido, o “participante” da investigação não é visto como um sujeito passivo, mas proativo, protagonista na ação de decodificação do ecossistema em que está inserido e responsável, juntamente com o pesquisador responsável, pela condução do estudo e co-construção dos achados. Os dados são produzidos em diálogo, em ação coletiva. Ao se sentirem responsáveis, nesse nível, pelo que viria a ser a conclusão do presente trabalho, os alunos tiveram acesso a um lugar de responsabilidade, que foi relevante para a forma como se comportaram nos encontros da sequência.

A atividade foi iniciada com uma breve exposição dialogada abordando os tópicos: 1) o que faz um cientista? 2) o que é e como se faz a Ciência? e 3) a importância de nos considerarmos cientistas nesta programação denominada de Desafio Mídia Hoje. Todo o diálogo teve por objetivo situar os participantes como responsáveis pela condução do processo de construção de dados da pesquisa, a que também foram apresentados nesta atividade inicial. Como preconizado pelas balizas da pesquisa-ação, era fundamental que cada participante soubesse o que se operava ali, para que pudesse se responsabilizar por cada uma das escolhas realizadas pelo grupo.

Também foram utilizados, como instrumentos de construção da horizontalidade almejada, outros pressupostos deste primeiro encontro, entre os quais se destacam:

- *Discutir e construir normas de convívio a serem aplicadas durante as oficinas:* a partir do diálogo estabelecido com os alunos é que foram formulados os combinados para o bom andamento das atividades. Emergiu do grupo sugestões como: “utilização do celular apenas em horário adequado, isto é, quando em atividade em que o objeto é necessário ou no intervalo”, “aguardar para ir ao banheiro ou beber água no momento do intervalo, de modo a não prejudicar o andamento das atividades”. E, por sugestão do pesquisador, mas muito bem aceita e debatida pelo grupo: “respeitar quando o colega estiver falando, respeitando o seu pensamento e direito de fala, mesmo que discorde do que está sendo dito” e “respeito à diversidade e aos cuidados com a fala e o tipo de comentários, evitando qualquer tipo de violência”. O desenvolvimento de forma conjunta desses combinados, logo no primeiro encontro, garantiu envolvimento de grande parte da turma na manutenção desses combinados ao longo das oficinas. Era comum que, em algum momento das atividades, um colega recordasse ao outro o que havia sido combinado em conjunto anteriormente.
- *Definição dos codinomes (construção de crachá):* considerando o imperativo ético da preservação dos nomes dos participantes em pesquisas envolvendo adolescentes, foi elaborada uma dinâmica diferenciada para que todos tivessem suas identidades preservadas e respeitadas e, também, se sentissem escutados. Com esse intuito, foi proposta a elaboração de codinomes e crachás personalizados. Cada estudante pôde escolher o nome pelo qual gostaria de ser tratado, resultando em um excelente exercício de criatividade e liberdade. As duas únicas regras eram:

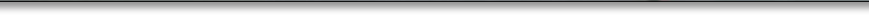
os estudantes não poderiam desrespeitar nenhum dos combinados estabelecidos anteriormente, especialmente quanto ao uso de violência, nem revelar sua verdadeira identidade.

- *Tarefa em grupo:* a definição dos nomes das equipes que atuaram nas atividades do Desafio Mídia Hoje também seguiu nessa perspectiva pedagógica pautada no estabelecimento dos nomes das equipes de trabalho, quando surgiram os três nomes utilizados ao longo da pesquisa: Funileiros, Dedog e Cleiton Clóvis.

Estas foram iniciativas que contribuíram para o estabelecimento do clima de horizontalidade que se almejava. Reconhece-se, no entanto, que essas não foram suficientes para dissolver a figura de poder ocupada pelo autor, um convidado externo acompanhado pela coordenação da escola. A imagem hierarquizada e, em muitos aspectos, higienizada ocupada por esse lugar social nos colocava em um constante exercício de construção coletiva.

Tais pressupostos também contribuíram para o desenvolvimento da atividade apresentada sob o codinome de ‘Problematização de contexto – *Dotmocracy*’: por meio de uma dinâmica específica, os participantes foram estimulados a olhar o mundo a partir da ótica da intervenção social. Tal perspectiva se baseia na procura ativa por problemas a serem solucionados, algo que afete, de alguma maneira, quem está olhando, porque desse ‘se importar’ é que surgirá o combustível para que se possa contribuir para a almejada intervenção social - conforme propõe a educomunicação.

A ferramenta eleita para essa atividade se chama Dotmocracy, um método simples para a priorização ou a tomada de decisões em grupo. Não é uma atividade em si, mas um método a ser usado em processos, em que a priorização ou tomada de decisão é necessária. Esse método ajuda a identificar rapidamente quais opções são mais populares ou relevantes para o grupo. Trata-se de uma ferramenta utilizada quando



Cada participante teve acesso a um número ilimitado de postites para escrever, segundo suas próprias convicções e percepções, quais eram os principais problemas em três esferas distintas: na cidade, no bairro e na escola. Foram contribuições das mais variadas, desde ‘o problema da boca de fumo perto de casa’ até a ‘falta de mais bebedouros no espaço da escola’. Depois da livre expressão de percepções, cada participante recebeu um conjunto de três adesivos para indicarem seus votos naquelas que consideravam ser as situações mais alarmantes. Eles poderiam colocar os três votos na mesma sugestão ou em sugestões diferentes. Começaram aqui os primeiros desafios. Os itens mais votados foram, respectivamente: ‘Fulana racista’, ‘vazamento no banheiro’ e ‘Fulano sair da escola’.

A livre-expressão de ideias estimulada naquela atividade educ comunicativa promoveu uma situação desestabilizadora, tendo em vista que implicou o envolvimento de pessoas presentes no ambiente como causa primária de dois dos problemas enunciados pelo grupo. Ao indicarem o comportamento racista de uma pessoa, sem qualquer meio termo, os alunos implicaram a participação da equipe de gestão pedagógica da escola no processo - uma situação desestabilizadora pela presença de uma representante da coordenação pedagógica; o mesmo ocorreu na sugestão de que um de seus colegas fosse expulso ou afastado da escola - o colega estava presente e, pelo que foi possível reunir de informações posteriormente, havia um histórico de competição e bullying por parte de dois daqueles jovens que ali estavam, o que levou à mobilização de um dos grupos para promover essa espécie de lixamento simbólico do jovem em questão. Após a leitura, em voz alta, das sugestões mais votadas e dizer o nome do jovem, ele se levantou e saiu da sala. Foi feito um intervalo e ele foi abordado pela coordenação pedagógica para ser acolhido, foi quando reunimos as informações sobre como aquela situação havia se desenhado.

Neste momento surgiram os primeiros desafios, porque se estava em uma situação de reflexão dolorosa, mas libertadora: as perspectivas de adolescência e educação estavam de certa forma romantizadas e, por isso mesmo, distantes da realidade. Havia idealizado aquele espaço como livre de preconceitos ou desse tipo de abordagem mais violenta, uma ilusão característica da inexperiência. Por estarem inseridos em uma sociedade, que carrega em si as mazelas da intolerância e da discriminação social, é natural que tal assunto atravessasse alguma das atividades educacionais desenvolvidas. As oficinas do Desafio Mídia Hoje funcionaram, nesse sentido, como um microespaço de manifestação dessas pequenas violências com as quais estão habituados, mas também de exercício crítico sobre tal problemática. Demonstrando, assim, o potencial de trabalho da instituição escolar, que pode atuar no reforço aos estereótipos e violências de toda natureza, ou abraçar suas limitações e transformá-las, por meio da educação libertadora e emancipatória. Esta pequena experiência acabou se convertendo em um referencial sobre essa possibilidade para todos daquela comunidade escolar, incluindo os educandos e os educadores.

Em consequência dessa experiência, na pesquisa de campo, houve a necessidade de discutir com os jovens a questão da representação, definida como “o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante), para produzir sentido.” (Hall, 2016, p. 108). Ao propor uma abordagem eminentemente construtivista em torno da questão, Hall (2016) destaca a construção de sentido, a partir da ligação entre diferentes ordens de coisas: o mundo das coisas - pessoas, eventos e experiências; o mundo conceitual - os conceitos mentais acumulados por cada indivíduo; e os signos - os diferentes arranjos da linguagem que carregam conceitos ou os comunicam.

A este primeiro grupo de referências acionadas, incluiu-se uma exposição dialogada sobre o papel de influenciadores digitais. Na atividade, cujo objetivo era tornar consciente o discurso persuasivo presente, neste tipo de conteúdo, tão presente na contemporaneidade, houve espaço para que os alunos compartilhassem quais eram seus influenciadores preferidos e se já haviam identificado, no discurso dessas personalidades, qualquer intenção persuasiva de caráter publicitário, como um fomento ao desenvolvimento de uma literacia publicitária discursiva. (Malmelin, 2010).

A horizontalidade a que se referiu foi exercitada ao longo de toda a programação de oficinas educacionais, tendo sido a responsável pelo estabelecimento de um ambiente minimamente seguro para o exercício crítico a que se dedicou no encontro da sequência - o de olhar questões a serem melhoradas na escola, no bairro e na cidade, conforme será descrito mais adiante. Também foi uma escolha que se justificou pela necessidade de identificação e atuação junto ao ecossistema comunicativo daquela instituição.

Considerações finais

A experiência indica, de forma contundente, o potencial de utilização da comunicação publicitária como suporte pedagógico para a elaboração de atividades educacionais. Ao longo da programação, diversos alunos comentaram sobre comerciais marcantes por terem tratado do racismo - alguns de forma sensível, outros de forma não exitosa. Ao revisitar seu arcabouço de experiências pessoais, os alunos evidenciaram a latência do tema, inclusive ao compartilhar experiências de racismo vividas em seus bairros e no próprio ambiente escolar.

As oficinas funcionaram, nesse sentido, como espaço de ressignificação dessas experiências. Percebi, enquanto pesquisador inserido nesse contexto de produção de dados, que aquela era uma dor

ignorada pelos espaços tradicionais mantidos pela instituição. Como possíveis desdobramentos do desafio, pode-se indicar a expectativa por uma tomada de consciência por parte da direção e coordenação da escola, que poderá aproveitar a experiência para criar novos espaços de escuta ativa e sensível dos alunos.

Quanto ao potencial de promoção de uma cidadania comunicativa, por meio de experiências emancipatórias em sala de aula, percebe-se que essas atividades precisam resistir, em um primeiro momento, às restrições impostas pela própria constituição do campo da Comunicação. Trata-se de um desafio não ignorado no desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, mencionada anteriormente, mas considerado na própria constituição do percurso metodológico para a produção de seus dados. Se o mercado publicitário tem se sensibilizado cada vez mais com essas temáticas, cabe reconhecer a necessidade de trabalhá-las também em iniciativas educacionais, para que educadores e estudantes tomem consciência sobre seu papel na construção de um mundo mais justo ou, em outras palavras, exerçam a cidadania comunicativa na plenitude de suas possibilidades.

De certa forma, as reflexões até aqui reforçam a necessidade de se problematizar as relações vigentes entre comunicação e sociedade, especialmente no que diz respeito à comunicação publicitária - tida aqui como uma experiência eminentemente social, indissociável do cotidiano. As produções e experiências desenvolvidas ao longo dos encontros do Desafio Mídia Hoje serão explorados em profundidade no relatório final da pesquisa 'Publieducomunicação: a prática educacional com adolescentes atravessada pela publicidade' e apresentados em oportunidades futuras.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HERRERA, Eliana. SIERRA, Francisco. DEL VALLE, Carlos. *Hacia una Epistemología del Sur: Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas*. Chasqui, v.44, n.131, abr.-jul.2016, pp.107-122. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5792037>.

HOFF, T. M. *O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico*. Comunicação & Educação, v. 12, n. 2, p. 29-38, 30 ago. 2007.

MALMELIN, Nando. *What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy*. Journal of Visual Literacy, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 129-142, 2010.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. *Comunicação & Informação*, v. 2, n. V, p. 205–228, 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/22855>>. Acesso em 16 out. 2020.

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p20-30. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>. Acesso em 20 dez. 2022.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

“Da Muda à Mudança”: Um projeto que propõe colher novas ideias de um plantio fértil entre as áreas de Educomunicação, Língua Portuguesa, Geografia e Biologia

Vanessa Martins Vantine¹

Álvaro Vinícius Paranhos Severo²

Introdução

Um conceito, um conteúdo, uma lição e muitas possibilidades de explorar esse conhecimento. Aquela aula tradicional, com todos em sala, carteiras enfileiradas, alunos atentos ao professor que copia o livro na lousa, não alcança mais os mesmos resultados e não é mais tão atraente para os estudantes. Novas metodologias surgiram, proporcionando diferentes combinações de atividades e matérias no ambiente escolar. Elas promovem mais conexões, trocas e não somente o simples modelo transmissivo, mecânico, seletivo e superficial. Um diálogo mais amplo entre educadores e estudantes se faz necessário. Esses alunos não aceitam mais serem meros ouvintes, já entenderam que podem participar ativamente da construção do saber juntamente com o professor.

¹ PUC-RS.

² Orientador deste artigo (PUC-RS).

As escolas, os estudantes, os professores, os pais precisam entender que novas conexões são necessárias. Nem tudo estava errado, nem tudo precisa ser substituído, mas muito precisa ser mudado. E a mudança deve ser avaliada com algo positivo e necessário para tornar o aprender mais atrativo. Aquela escola que ensina de forma uniformizada, aplica provas e avaliações com características classificatórias não atinge o objetivo de encantar, de transformar o aprendizado em algo prazeroso e necessário para realmente ser levado adiante como um plano de vida. Aprender para tirar nota na prova e passar de ano é pouco perto do que o conhecimento pode proporcionar de impacto na sociedade. Por sinal, é preciso olhar para as relações complexas que existem ao nosso redor, para entender que a escola precisa ter conexão com o mundo em que ela está inserida.

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (Moran, 2015, p.02).

Educar no século XXI exige novos desafios e é preciso estar aberto para receber e se conectar com a versão mais atualizada dos alunos que estão chegando. Sim, estamos falando dos Nativos Digitais³. Para essa geração, a resposta é mais instantânea, as distâncias mais curtas, os processos mais rápidos e o acesso cada vez mais amplo. Estar e permanecer online fazem parte da realidade dos estudantes. E não adianta o educador querer a versão desatualizada e antiga, aquele estudante não existe mais. Por isso, é preciso mudar e inovar em muitas atividades que eram baseadas no decorar para passar.

³ Nativos Digitais - expressão exposta por Marc Prensky, para falar sobre aqueles que nasceram e cresceram cercados pelas tecnologias digitais, falantes nativos dessa linguagem. (PRENSKY, 2011 P.1)

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. (Martín-Barbero, 2014, p.53).

A pandemia do novo coronavírus escancarou grandes defasagens no ensino brasileiro, da falta de acesso ao ensino digital à falta de interesse mesmo por estudar. Os jovens enfrentam grandes dilemas nessa área. E não é de hoje: dados de 2019, anteriores à pandemia, já apontavam essa questão. Segundo o Pnad⁴, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,01 milhões) não completaram etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca terem entrado em uma sala de aula. Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%)

A fórmula precisa ser revista porque já se percebeu que os objetivos a longo prazo dos jovens vão muito além de uma boa nota em uma avaliação. Como afirma Marc Prensky, “é importante trabalhar a resignificação”. O empoderamento na educação se faz necessário para a realização com impacto. Nesse sentido, o empreendedorismo social, o *service learning*, a aprendizagem por experiência, a educomunicação, estão baseados em fazer e transformar, resolver problemas atuais e ajudar a construir um futuro melhor para todos.

Aí surgem algumas reflexões: como transferir todas essas novas ideias para o ambiente escolar? Como envolver os jovens nos conteúdos apresentados? Como transformar a educação em um projeto de vida? E

⁴ Pnad, Pesquisa Nacional por amostragem de domicílios, é realizada anualmente pelo IBGE. Os temas básicos que integram o questionário são: população, educação, trabalho, rendimento e habitação.

como criar espaços democráticos de fala e produção de conteúdo para todos os envolvidos no projeto?

Levando em consideração o cenário apresentado, este trabalho visa avaliar uma proposta educativa aplicada na Escola Moppe de São José dos Campos, no interior de São Paulo. O projeto “Da muda à Mudança” atua na perspectiva de envolver alunos do sétimo ano do ensino fundamental. É um trabalho conjunto entre os professores de geografia, biologia e educomunicação que, ao longo do ano, trabalham de forma inovadora os conceitos de taxonomia (classificação dos seres humanos), fisiologia vegetal, ecologia e impactos ambientais. Além de analisar a ocupação do território brasileiro ao longo do processo histórico, o projeto visa observar a relação entre a formação das cidades e o desmatamento, relacionar as ilhas de calor com o processo de urbanização e compreender que quando as vegetações nativas são desmatadas ocorrem mudanças negativas na biodiversidade local. Os alunos também compreendem que podemos restaurar as áreas desmatadas da nossa cidade, exercendo a cidadania, a educação ambiental e a preservação do meio ambiente. Tudo feito com pesquisas, roteiros de vídeo, gravações e matérias escritas.

Esses foram somente alguns exemplos dos conceitos trabalhados com os jovens de forma interdisciplinar durante todo o projeto. Para avançarmos nessa reflexão e começarmos a semear novas ideias com essa pesquisa, vamos primeiro entender o passo a passo desse cultivo.

1. Objetivos

O projeto piloto foi implantado na Escola Moppe no ano de 2020. Ainda em aula online, foi passada para os estudantes do sétimo ano a proposta de cultivarem sementes para que pudessem aprender conceitos que seriam trabalhados ao longo do ano, tais como: germinação das sementes, os patógenos que podem atacar as mudas, os cuidados para o

cultivo, a escolha das espécies de acordo com as necessidades da região de plantio e todas as questões de ecossistema e reflorestamento. Cada um na sua casa teve o desafio de plantar uma semente e acompanhar o crescimento dela, relatando em uma planilha cada conquista e mudança no processo. Os professores, de forma remota, foram acompanhando essas etapas e nas aulas online os alunos trocavam experiências.

Foram meses de dedicação. No momento de transferir essa muda para a natureza, ainda na pandemia, alguns alunos puderam acompanhar o plantio em uma área verde de um condomínio de São José dos Campos que fica muito perto de um rio, na região da Escola Moppe. E mais uma lição: a necessidade de reflorestar áreas de mata ciliar e como essa atitude é importante para as APPs, Áreas de Proteção Permanente, que servem literalmente como proteção para córregos e rios. Desde o início houve a preocupação de levar o projeto para uma área externa da escola, que fosse próxima da região que os alunos costumam frequentar, para entenderem que a responsabilidade com relação à natureza é de todos e que os problemas relacionados ao meio ambiente estão mais perto do que eles podem imaginar.

E o trabalho não parou por aí. Em 2021, uma nova turma assumiu o projeto da escola. Os alunos que estavam chegando no sétimo ano receberam o desafio de continuar a cuidar dessa área verde e o ciclo de aprendizagem recomeçou. Desta vez, plantio, no segundo semestre, na época adequada levando em consideração as questões ambientais, foi realizada com a participação de toda a turma, em um encontro ao ar livre que já era permitido pelas novas normas de proteção contra o contágio do novo coronavírus. Uma aula prática e ao ar livre, colaborativa, em que eles tiveram contato com a terra. O trabalho reuniu alunos, professores e a equipe de jardinagem do condomínio.

Além disso, a equipe de jornalismo que faz parte do grupo de educomunicação da escola, do qual sou professora, pôde acompanhar e registrar esse momento. O resultado foi um videodocumentário que

fizemos juntos e que destacou os propósitos do projeto e as experiências que todos puderam vivenciar em cada etapa. Quanto aprendizado!

O vídeo foi apresentado na Feira do Conhecimento, que é realizada todos os anos na escola Moppe entre setembro e outubro, como uma forma de compartilhar com toda a comunidade os projetos realizados ao longo do ano. E o conteúdo também foi parar na edição do jornal da escola, o Moppe News, que tem um espaço para produção de conteúdo do grupo de educomunicação (*Espaço Teen*). A turma de jornalismo fez uma matéria especial sobre o projeto, contextualizando os fatos, o tema e entrevistando as pessoas envolvidas na atividade.

Acesse esse link para visualizar esse conteúdo ou aponte a câmera do seu celular para esse QRcode:

https://www.youtube.com/watch?v=h3t_zGeeDDk



E segue link e QRcode da matéria escrita pelos alunos do grupo de Educomunicação para o MoppeNews:

<https://moppe.com.br/da-muda-a-mudanca>



O objetivo do projeto da Muda a Mudança é inovar e trazer novas experiências para os alunos e a comunidade, através da combinação de várias práticas educativas, algumas mais atuais e modernas. Dessa forma, propõe envolver os estudantes de forma interdisciplinar⁵ para que percebam que na prática, fora do ambiente escolar, os conhecimentos, os desafios e as necessidades envolvem a conexão de muitas habilidades. É preciso saber semear, plantar e compartilhar esse conhecimento para transformar e realmente colher um futuro melhor.

2. Revisão teórica

O projeto foi desenhado e aplicado entre os professores da escola Moppe e a coordenação. Valter Abraão Barbosa de Oliveira, professor de biologia que participou da concepção da ideia, apontou algumas reflexões que levaram ao desenvolvimento inicial da proposta:

Desde seu início, as sociedades humanas transformam o ambiente, e isso continuará acontecendo, pois o ser humano é parte do planeta e está integrado a ele. Diante disso, é importante compreender que todos os recursos que a sociedade pós-moderna utiliza em seu cotidiano são obtidos da natureza (por exemplo: alimentos, água, ar, produtos, entre outros), desse modo, sabemos que nossa espécie não pode existir se não tiver um lar. Nas últimas décadas, estudos têm revelado que a sociedade moderna tem alterado o ambiente de forma perigosa para as futuras gerações e para os ecossistemas. Diante disso, é imprescindível que nossos jovens compreendam o problema e possam desenvolver formas de atuar para resolver os dilemas atuais para terem um futuro seguro, próspero e justo.

⁵ Interdisciplinaridade: intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada. Busca resolver problemas através da articulação com outras disciplinas. Supera a fragmentação e trabalha no processo de coparticipação.

Desde o começo houve a intenção de conectar os conhecimentos de diferentes disciplinas que seriam trabalhadas ao longo do ano com os alunos do sétimo ano e ampliar esse universo de possibilidades. Isso porque quando se trabalha em projetos há a aprendizagem por experiência, o tentar, o refazer se necessário. O objetivo sempre foi provocar o lado questionador entre os alunos, despertar a curiosidade, a vontade de questionar e praticar a elaboração de perguntas. O importante é aprender a elaborar questões para se chegar nas respostas procuradas. Uma boa aula não deve ser baseada na apresentação de respostas. Ela deve proporcionar aos estudantes um ambiente rico, fértil e instável para se fazer perguntas, melhores, mais instigantes, mais amplas, inteligentes e desafiadoras.

Além disso, o conteúdo dado tem que ter significado. Quando o estudante se sente envolvido, ele tende a querer ir além. A produtividade está totalmente relacionada ao engajamento, ao propósito, às pessoas gostarem daquilo que estão fazendo. A coordenadora dos anos finais do ensino fundamental da Escola Moppe, Roseli de Freitas, destacou:

Esse fazer sentido é parte do querer aprender. Tudo que faz sentido, que tem uma lógica, que eu consigo enxergar, faz com que eu aprenda melhor. E esse tipo de trabalho que envolve ciência, tecnologia e matemática também faz com que os alunos tenham a possibilidade de utilizar questões de pensamento mais complexas. Só memorizar, decorar algo, falar, utiliza algumas conexões cerebrais, com certeza, mas para nós interessa o pensamento complexo, a reflexão, conseguir aplicar o conhecimento em uma situação real.

A professora de Geografia da Moppe, Vanessa Cristina Morais Oliveira Boton, acredita que os estudantes devem contribuir socialmente

porque constroem o conhecimento com a orientação dos seus professores.

Uma vez que aprenderam sobre mudas, plantio e desmatamento, eles percebem que são autônomos para unir todos os conhecimentos, colocar em prática e mudar a realidade local. Nossas crianças e adolescentes precisam ter muito contato com a pesquisa para irem além do saber, que é o aplicar para mudar uma situação considerada problema. Na educação é o que nós chamamos de aprender a fazer.

Para o nosso grupo de educomunicação, que tem jovens do sétimo e oitavos anos da escola Moppe, foi possível avançar na temática, já que eles foram desafiados a registrar um videodocumentário e produzir uma matéria para o jornal de escola contando as fases do projeto, as vivências, as experiências e contextualizando o tema do trabalho. Eles participaram de todas as etapas, desde a criação do roteiro, a gravação, as entrevistas até a finalização do vídeo e do texto.

Eu, como professora, jornalista e radialista, fiz a mediação em todos os processos. Juntos, escolhemos o enquadramento para as entrevistas, decidimos as perguntas que seriam feitas e pesquisamos mais sobre o tema, inclusive propondo um mergulho por pesquisas científicas, leitura de matérias sobre o assunto, navegação em sites de instituições etc. Dessa forma, foram trilhados caminhos que passaram pela alfabetização digital, educação midiática, sempre promovendo a essência da educomunicação⁶, um campo fértil, com espaço para que

⁶ A Educomunicação é entendida pela ABPEducom como um paradigma orientador de práticas sócio-educativas-comunicacionais que tem como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO APBEducom. Conceito disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/> (acesso em julho/2021)

todos possam atuar, com diálogo, representatividade e igualdade no grupo, usando os meios de comunicação para se expressar, ouvir e ser ouvido, produzir conteúdo. Essa prática se destaca pela troca democrática, pela construção coletiva do conhecimento. Professor e alunos, juntos, de forma horizontal, participam das construções. É o “fazer com” os alunos e não “para eles”. Os educadores se fazem presente na gestão, na mediação dos conflitos. E a preocupação maior é explorar e aprender com o processo e não somente com o produto em si.

Uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educ comunicativa, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condição não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas também de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e informação. (Soares, 2011, P.37).

A cada avanço alunos passam a ter a possibilidade de solucionar problemas, de conduzir o seu conhecimento rumo a novas descobertas. Com essa autonomia surgem novas experiências, que proporcionam diferentes discursos e trocas de saberes no espaço educativo. E esse é um dos caminhos para o protagonismo dos estudantes, como aponta Adilson Citelli:

Transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentralizar as vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeite as realidades da vida e cultura dos educandos. É preciso (de fato) fazer o aluno assumir a sua voz como instância de valor a ser confrontada a outras vozes, incluindo a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como lugar carregado de história e habitado por muitos atores que circulariam do palco à plateia à medida que estivessem exercitando o discurso. (Citelli, 2000, p.98).

Publico novamente o vídeo para apreciar a participação dos jovens.

https://youtu.be/h3t_zGeeDDk



E link ou QRcode da matéria escrita pelos alunos do grupo de Educomunicação
para o MoppeNews.

<https://moppe.com.br/da-muda-a-mudanca>



Segue última edição do Moppe News com novos trabalhos dos alunos do grupo
de Educomunicação

MoppeNews - Ed. 6 - 2022



3. Metodologia

Os professores de Geografia, Biologia, Língua Portuguesa e Educomunicação trabalham desde o início do ano letivo os conceitos do ano, levando em consideração todas as diretrizes da BNCC, de forma conectada, relacionando ideias, temas e ampliando os campos a serem explorados pelos alunos.

Entre as atividades previstas para aplicação do projeto estão: pesquisas teóricas, individuais e em grupo, atividades práticas como o cultivo de mudas em casa e na escola, relatórios sobre as descobertas do cultivo, aulas no laboratório para avaliar as mudas e para explorar algumas experiências, trabalho de campo, visita técnica na área onde ocorrerá o plantio, entrevistas com equipe envolvida e comunidade impactada, levantamentos de dados e muitos registros em fotos e vídeos de cada etapa para a construção do vídeo documentário.

A conclusão é apresentada para a comunidade escolar em um dos eventos mais esperados do ano: a Feira do Conhecimento, onde há inúmeras trocas de experiências entre todos os estudantes do colégio.

E o projeto continua. Porque a cada ano uma nova turma do sétimo ano assume o nosso "Da Muda à Mudança". Novos cultivos serão feitos e as mudas mais antigas, dos anos anteriores, que já estão crescendo, passam a ser cuidadas por esse novo grupo. E a cada ano há novos integrantes nesta grande comunidade que pretende impactar o nosso lar de forma positiva, transformando a nossa natureza, entendendo na prática a necessidade de todos se sentirem parte, com direitos e deveres, nesse grande planeta, que é a nossa casa.

4. Análise de dados e resultados

O projeto "Da muda à mudança" já nasceu com a intenção de ser moldado e aperfeiçoado a cada ano com as turmas do sétimo ano do ensino fundamental. Ele já mostrou resultados significativos para os discentes e para a comunidade. A cada ano se aprende mais e é possível realizar ajustes que propiciem boas práticas de aprendizado. Sempre há novas conquistas e descobertas a serem observadas pelos alunos. As turmas mudam, as dinâmicas internas são diferentes, os novos olhares e os questionamentos também. Dessa forma, as perguntas feitas e as respostas encontradas nunca são as mesmas. Parte-se do mesmo ponto,

mas os caminhos percorridos são sempre novos até chegar ao destino almejado. Os estudantes trabalham em grupo, respeitando as individualidades e somando os conhecimentos, aprendendo a trocar e a somar.

A aprendizagem mecânica, superficial e uniformizada abre espaço para a aprendizagem significativa, para o pensamento voltado à complexidade. Saber fazer é cada vez mais fundamental nos processos. Aquele modelo transmissivo na educação, que um explica, o outro ouve, memoriza e passa na prova não está presente nesse projeto educacional, que explora a Taxonomia de Bloom⁷, que foca no método científico, nos quatro pilares da educação⁸, na interdisciplinaridade⁹.

Quando na escola se trabalha em projetos, os alunos vivenciam situações ricas e diversificadas, experimentam vivências novas, que muitas vezes não estão no material didático. O foco passa a ser a formação integral da pessoa, desenvolvendo habilidades e a capacidade de dar respostas aos problemas novos que sempre irão aparecer na jornada dentro e fora da escola. O contato com o novo, aliado com uma boa orientação, propiciará uma postura reflexiva e a construção de valores que acompanharão o discente em sua vida.

⁷ Taxonomia de Bloom: instrumento para traçar objetivos de aprendizagem. É uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades, liderada por Benjamin Bloom, em 1956. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

⁸ Os quatro pilares da Educação são conceitos apresentados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenado por Jacques Delors. O relatório aponta para a educação ao longo da vida e traz a discussão sobre os quatro pilares fundamentais da educação que seriam essenciais para a formação de seres humanos mais justos, empáticos e preparados para as adversidades e não só prontos para o mercado de trabalho. Ele é baseado no: saber, aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e conviver.

⁹ Interdisciplinaridade: intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada. Busca resolver problemas através da articulação com outras disciplinas. Supera a fragmentação e trabalha no processo de coparticipação.

Por isso, cada vez mais se coloca em pauta dentro das escolas a necessidade de aplicar as metodologias ativas, que passam por diferentes propostas pedagógicas, como a sala de aula invertida, o Design Thinking¹⁰, gamificação, cultura maker, desafios imersivos, fóruns e roteiros de aprendizagem. Nesse ponto as práticas educacionais entram como mais um espaço de diálogo e construção de conhecimento conjunto entre alunos e professores mediadores. Tudo focando nas possibilidades de oferecer aos estudantes um ambiente criativo, colaborativo, com planejamento e elevando o discente como protagonista do seu processo de aprendizagem, da sua jornada.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos ser criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, 2015, p.3).

Considerações finais

A nossa sociedade atual apresenta novos desafios diários. Não adianta manter os alunos em uma educação voltada aos problemas, a realidade do século passado. É preciso acompanhar as mudanças, enxergar soluções e propor novidades. Se estamos vivenciando a condição líquida da pós-modernidade, como coloca o filósofo Zygmunt Bauman em sua obra “O mal-estar da pós-modernidade”, as escolas precisam estar abertas aos questionamentos do século XXI, para proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para a

¹⁰ Design Thinking é uma metodologia que propõe gerar soluções mais criativas, simples, inovadoras e principalmente mais focadas nos seres humanos e suas necessidades reais e emocionais.

construção dos seus conhecimentos. A vida é um livro com páginas brancas, ele pode ser preenchido com muitas cópias, com a fantasia das redes sociais, no embalo das fake news, dos reels do instagram, dos últimos posts virais da internet ou ser escrito a próprio punho, digitado de forma autoral com novas ideias, propostas, questionamentos e atitudes.

Para confrontar sua condição existencial e enfrentar seus desafios, a humanidade precisa se colocar acima dos dados da experiência a que tem acesso enquanto indivíduos. Ou seja, a percepção individual, para ser ampliada, necessita da assistência de intérpretes munidos com dados não amplamente disponíveis à experiência individual. E a sociologia, enquanto parte integrante desse processo interpretativo - um processo em andamento e permanentemente inconclusivo -, constitui um empenho constante para ampliar os horizontes cognitivos dos indivíduos e uma voz potencialmente poderosa nesse diálogo sem fim com a condição humana. (Bauman, 2003, p. 31).

A complexidade da modernidade líquida e todas as mudanças tecnológicas que estamos vivendo de forma avassaladora nos remetem a repensar as práticas educacionais e trazem a necessidade de despertar o pensamento crítico dos alunos, para que, além do campo escolar, eles possam viver em sociedade. Esta, que segundo o professor Yuval Harari¹¹, está substituindo os trabalhos mecânicos por máquinas. A inteligência artificial chega para revolucionar todas as relações. Muitos empregos tendem a desaparecer no século XXI e a grande questão que se coloca em pauta são as reflexões necessárias para acompanhar o ritmo das mudanças com ações assertivas. Isso levando em consideração o cenário de um mundo conectado, vigiado por câmeras, imediatista, em que a informação passa a ser um bem muito valioso, mas em abundância

¹¹ Professor Yuval Noah Harari, é um historiador, filósofo e autor de sucessos como: *Sapiens: Uma Breve História da Humanidade*; *Homo Deus: Uma Breve História do Amanhã*; *21 Lições para o Século 21*.

e produzida em massa tende a ser mal interpretada, podendo levar ao fracasso do conhecimento, do olhar científico. Por isso, é necessário que todos aprendam a explorar esse universo de forma segura e que possam usar esse meio também para se expressar.

Estamos a falar sobre cultura digital, e o quanto ela está presente no nosso cotidiano, e é a realidade com a qual nós e, sobretudo nossos jovens, estamos a interagir, e muito! Então, não tem como não deixar de usar as novas tecnologias e problematizar os usos e as informações disponíveis aos cidadãos, presentes nesta cultura digital e constituidoras dela. E, isto, inclusive, para que a escola promova aprendizagens no tocante ao uso seguro e crítico destas tecnologias presentes no cotidiano de todos, e de como lidar com as informações e todo contexto desta cultura digital, a cibercultura. (Viana, 2012).

Para uma leitura mais crítica, pertinente, reflexiva e participativa, proponho uma abertura maior para práticas educacionais. Que promovam a alfabetização digital, a educação midiática e a produção de novos conteúdos, feitos em espaços abertos e democráticos, com a participação de todos. É possível dar um passo adiante e é necessário que o jovem possa seguir em frente para experimentar, criar, aprender, se expressar e transformar.

Tudo isso exige que as escolas formem pessoas com capacidade de aprendizagem e adaptação constantes, com autonomia intelectual e emocional, com habilidades diversificadas e flexíveis, além do sólido sentido ético e social. O que urge é, na verdade, garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar. É o que a educação tem condições de propor ao sistema educativo formal. (Soares, 2011, p.53).

No Brasil, a educação passa por constantes atualizações, nem sempre no ritmo desejado. A BNCC¹², Base Nacional Comum Curricular, traz diretrizes para nortear o que deve ser aplicado na educação nacional. O Novo Ensino Médio passa por uma ampla discussão e pode proporcionar um currículo mais flexível que desafia o jovem a pensar no seu Projeto de Vida. Acompanhando essas mudanças, o Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, também caminha para novos ajustes. E aos poucos vamos entendendo que o que fazia sentido no passado não se encaixa mais no “novo sistema”. Novas habilidades e competências se fazem necessárias, as *Soft Skills*¹³ ganham destaque. Cada vez mais passamos por atualizações e precisamos estar abertos e prontos para tentar acompanhar tudo isso com qualidade e olhar crítico.

Para terminar, não exponho aqui uma fórmula para o sucesso das escolas. Até porque isso não existe, e é preciso lembrar que estamos aprendendo o tempo inteiro, não somente quando estamos na escola. Deixo aqui alguns questionamentos, referências que podem levar você a refletir qual o melhor caminho a seguir, quais as mesclas, as misturas de conhecimento podemos utilizar na receita do aprender, quais os ingredientes necessários para transformar o aprender em algo muito saboroso e prazeroso. Pra começar, que tal pensar na escola dos sonhos? O que ela teria? Só a educação infantil pode ser divertida? Por que não propor mais aulas participativas com estudantes engajados,

¹² BNCC: A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular (Acesso em julho/2022).

¹³ Soft Skill, está ligada à habilidade comportamental. São competências subjetivas, difíceis de serem avaliadas, relacionadas, por exemplo, à criatividade, equilíbrio, comunicação e leitura crítica.

experimentações concretas e ativas, aprendizagens criativas e *maker*¹⁴, o tal “colocar a mão na massa”? Que possamos transformar a experiência acadêmica dos alunos em única, com profundidade e histórias marcantes para serem contadas como uma grande Jornada do Herói¹⁵. Na escola deve-se viver intensamente, deve-se ser feliz.

Referências

ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. ABPEducom (acessado em julho/2021)

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem Teórico-Prática, série desafios da educação, 2017.

BAUMAN, Zygmunt, O mal estar da pós-modernidade, Zahar, 1998.

_____, Sobre a educação e juventude, Zahar, 2003.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular: Base Nacional Comum Curricular - (acessado em julho/2022)

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine, A Sala de Aula Inovadora - Estratégias Pedagógicas para fomentar o Aprendizado Ativo, Penso Editora, 2018.

¹⁴ Aprendizagem Maker está atrelada a cultura do “do it yourself” com a tecnologia. Em sua aplicação nas escolas, tem como propósito promover a criação, a investigação, a resolução de problemas, além da originalidade e resiliência.

¹⁵ Jornada do herói é a estrutura de storytelling mais utilizada em mitos, lendas, romances e obras narrativas em geral, criada em 1949 pelo antropólogo Joseph Campbell. O conceito apresenta uma forma cíclica de contar histórias, em que o protagonista supera vários desafios para se tornar um herói.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

Entrevista de Zygmunt Bauman, para matéria da Gazeta do Povo, <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-a-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-aj88vxc1jl74lcjewlr2t9y34> , *(matéria acessada nesse site em julho de 2022.)*

FRANKL, E. Viktor, Em Busca de Sentido, editora vozes, 2019

HARARI, Yuval Noah, Sapiens - uma breve história da humanidade, Companhia das Letras, 2015.

HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. Editora Companhia das Letras, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2014). A comunicação na educação. São Paulo: Contexto, 2014.

Mudando a Educação com Metodologias Ativas, José Moran / Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Pnad Educação 2019: site acessado em julho de 2022 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

ROMÃO, Lilian. Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens, no Brasil. ECA USP.2016.

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

_____. Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. 2014.

VIANA, Claudemir Edson. O lúdico e a aprendizagem na escola em tempos de cibercultura. Tese. ECA USP. 2005.

_____. O uso de tecnologias é indispensável à aprendizagem? (artigo - Sala de Leitura. 2012.237).

***Produção midiática para a
Educação***

3,2,1 REC: Estudo e produção coletiva de comunicação sonora para a cidadania

Evelyn Iris Leite Morales Conde¹

Andréa Aparecida Cattaneo de Melo²

Introdução

Rádio, Educação e Cidadania são os termos e práticas que caracterizam o grupo de pesquisa e extensão com nome homônimo, abreviado como REC, vinculado à Universidade Federal de Rondônia (Unir), localizada na região Norte do Brasil. O ‘*3 2 1 REC: estudo e produção coletiva de comunicação sonora para a cidadania*’, a ser descrito neste trabalho como ‘3 2 1 REC’, é um dos projetos de extensão do grupo.

O projeto tem como objetivo contribuir para a reflexão, produção coletiva e divulgação de conteúdo informativo sonoro sobre direitos sociais, no âmbito da comunicação para a cidadania, com participação de estudantes da educação básica e superior, professores/as e egressos/as de diferentes cursos da Unir: Pedagogia, Jornalismo, História, Artes

¹ Jornalista. Doutora em Educação. Professora do curso da Jornalismo de Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho/RO. Coordenadora do Projeto de Extensão 321 REC e do Grupo de Pesquisa e Extensão Rádio, Educação e Cidadania da UNIR. E-mail: evelyn.morales@unir.br

² Jornalista. Mestra em Ciências da Comunicação. Professora do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho/RO. Vice-coordenadora do Projeto de Extensão 321 REC e integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão Rádio, Educação e Cidadania da UNIR. E-mail: cattaneo.andrea@unir.br

Visuais, Educação Física, Enfermagem, Ciências Contábeis, Administração e Direito.

A metodologia do projeto de extensão abrange a Educomunicação (Soares, 2003) nos processos de estudo e produção dos informativos sonoros, sendo compreendida como uma intervenção facilitadora do desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos e que contribuem para a troca de diferentes experiências, de aprendizagem coparticipativa e de emancipação crítica.

Em atividade desde julho de 2022, o ‘3 2 1 REC’ materializa-se em dois momentos: 1) De julho a outubro, com revisão de literatura, estudos e discussões sobre os conceitos e as estratégias práticas em rádio, educação e cidadania; 2) A partir de outubro, com estudos pontuais temáticos e produção de conteúdo informativo sonoro — entrevistas, reportagens e radiodrama — com foco nos direitos sociais dispostos na Constituição Federal (CF) de 1998, destacando elementos e sujeitos da Amazônia Rondoniense, como povos e comunidades tradicionais, entre estes, ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

As produções são veiculadas nas redes sociais do grupo REC, tocadores de áudio na internet e emissoras de rádio parceiras, especialmente comunitárias.

As primeiras produções sonoras começaram a ser divulgadas em 5 de outubro de 2022, data alusiva à promulgação da CF de 1988, e ao Dia Nacional da Cidadania, instituído pela Lei n.º 12.267, aprovada em 21 junho de 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

O objetivo desse trabalho é apresentar o resultado dos estudos conceituais referentes ao primeiro momento do projeto ‘3 2 1 REC’, bem como descrever os sentidos e propósitos do grupo REC enquanto promotor de ações extensionistas com abordagem educ comunicativa. Embora não seja tarefa simples, fixa e nem definitiva, desejou-se expor

estes elementos com a finalidade de registrar o exercício de reflexão da práxis do grupo em Rondônia.

1. Apreensões conceituais sobre rádio, educação e cidadania

Elemento presente entre as reflexões conceituais e a divulgação dos experimentos sonoros do projeto ‘3 2 1 REC’, o rádio é compreendido como uma instituição social (Ferrareto, 2021), com relações para além do contexto técnico, e sim em sua potência social enquanto meio de comunicação.

A apreensão do veículo radiofônico como instituição social também é destacada por Eduardo Meditsch (2010), ao problematizar o atrelamento do meio a uma determinada tecnologia ou cristalizada numa instituição.

Consideramos hoje melhor ainda pensar esta instituição social como uma criação cultural, com suas leis próprias e sua forma específica de mediação sociotécnica, numa analogia ao que propõe a ciência do jornalismo para definir o jornal. Assim como a existência de um jornal não se restringe ao calhamaço de papel impresso que foi publicado hoje, nem ao que foi publicado ontem, mas se vincula a uma ideia objetivada e apoiada numa instituição social, que permeia e supera a edição de cada dia, a existência de uma emissora de rádio em particular, e do rádio em geral como instituição, não pode mais ser atrelada à natureza dos equipamentos de transmissão e recepção utilizados para lhe dar vida, mas sim à especificidade do fluxo sonoro que proporciona e às relações socioculturais que a partir dele se estabelecem (Ibidem, p. 204).

E essas relações, em tempos de outros fluxos sonoros, remetem a diferentes espaços e tempo para divulgação. Assimila-se, assim, a característica do rádio expandido (Kischinhevsky, 2016), com a linguagem que ultrapassa as ondas hertzianas. Isto é, reverbera para

além dos aparelhos de recepção radiofônica convencionais. Com o advento da rede mundial de computadores e dos dispositivos móveis, as produções sonoras estão nos celulares, *tablets*, computadores pessoais e nas mídias sociais. Nesse sentido, o projeto ‘3 2 1 REC’ abrange essa expansão com divulgação de suas produções em emissora convencional de rádio, mas também nas mídias digitais.

O meio sonoro é a escolha do projeto por ser um veículo potente e de linguagem simples, oportunizando a compreensão de modo mais acessível em diferentes sentidos, seja pelo contexto da oralidade que atinge a cada indivíduo ou pela característica da generosidade do meio, que não exige atenção de outros sentidos para além da audição. Desse modo:

[...] nos permite fazer outras coisas ao mesmo tempo, e os programas tornam-se um acompanhamento para alguma outra tarefa. Lemos com música tocando, comemos ao som do noticiário [...] (McLeish, 2001, p. 18).

Ao relacionar o veículo com a educação, em certa medida, o rádio também ensina:

[...] seja ilustrando dramaticamente um evento histórico, seja acompanhando o pensamento político atual, serve para veicular qualquer assunto que possa ser discutido, conduzindo o ouvinte, num ritmo predeterminado, por um conjunto de informações (Ibidem, p. 19).

Esse conjunto é parte do contexto do direito de acesso à informação, contribuindo ao estímulo do senso crítico, a partir de um processo informal de educação que se materializa também com suporte dos meios de comunicação, envolvendo tanto quem anuncia quanto quem recebe o conteúdo informativo no diálogo mediatizado. Trocas que fazem parte da educação, como define Freire (2006, p. 69), “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 dos significados”. Por essa razão, é uma categoria essencial ao projeto ‘3 2 1 REC’ e ao grupo REC, que apreendem a educação para além de um direito social.

Sobre o aspecto legal, Saviani (2013) declara que a formalização da educação enquanto direito social não espelha a realidade em suas múltiplas determinações, articulações e contradições. Para o autor, a educação “configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (Saviani, 2013, p. 745). Isto é fundamental e determinante para todos os direitos.

A educação é um elemento da totalidade social e, como tal, expressa a produção humana (Cury, 1987, p. 53), portanto, compõe a teia de relações sociais capitalistas.

A educação é immanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais, sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos. A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos.

Desse modo, sendo a educação uma prática social, produzida e constituída no interior das relações de classe, é observada historicamente, também, como um campo da disputa hegemônica (Frigotto, 2010). Assim, para além de seu caráter pedagógico, torna-se um ato político, pois “[...] a educação não é, nunca foi e não será neutra [...]” (Freire, 2021).

Bem como a educação entende-se que a comunicação não é um processo neutro, e as duas são direitos que permeiam as dimensões da cidadania, compreendida, conforme Cerquier-Manzini (2010, p. 14), como “o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente”, não somente em busca dos direitos básicos individuais, mas abarcando o papel dos sujeitos em seu percurso de direitos e deveres na convivência social.

A autora analisa a cidadania como categoria que depende da ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, além das condições globais da sociedade.

No decorrer da história, tivemos em nossos modelos de desenvolvimento posturas que enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus próprios mecanismos, como agentes da história. A categoria cidadania permite avançar no pressuposto dialético marxista: os homens fazem História, segundo determinadas circunstâncias estruturais — que significa não pender nem para os sujeitos, nem para as estruturas. Nisso reside a possibilidade de fazer a ligação entre os desejos e as necessidades dos homens, enquanto indivíduos (subjetividades) e enquanto sujeitos grupais no bairro, nas fábricas, sindicatos, partidos, até chegar no âmbito global da sociedade (Ibidem, p. 86).

No que se refere aos elementos da cidadania, Marshall (1967) descreve as condições históricas que levaram à conquista dos direitos civis, no Século XVIII; dos direitos políticos, no Século XIX; e dos direitos sociais, no Século XX, e os caracteriza como:

O elemento civil é composto por direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido

encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político, deve entender o direito de participar no exercício, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (Ibidem, p. 63-64).

Ao relacionar a cidadania com a comunicação, Lima (2006, p. 11) sintetiza sua relação com os três elementos: “[...] direito civil — liberdade individual de expressão; em direito político — através do direito à comunicação, que vai além do direito de ser informado; [...] [direito social] que assegure pluralidade e diversidade na representação de ideias e opiniões”. Entende-se que o acesso à informação, por meio de sua socialização, contribui ao exercício da cidadania, colaborando para a compreensão dos direitos e as relações horizontalizadas entre os sujeitos.

O projeto ‘3 2 1 REC’ apresenta os direitos sociais como pauta, a partir dos elementos dispostos no Art. 6º da CF de 1988: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (Brasil, 1988). Assim como a cidadania, compreende-se que a Constituição é um processo e não uma carta estagnada, que depende da ação dos sujeitos para que sejam materializados seus direitos no plano concreto.

As produções informativas com estes temas são parte do movimento em direção ao conhecimento dos direitos sociais e ao estímulo do exercício da cidadania.

Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Nesse sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população (Cerquier-Manzini, 2010, p. 13).

Enquanto ação extensionista, o ‘3 2 1 REC’ quer contribuir para este conhecimento, a partir das relações e expressões em coparticipação mútua, valorizando o pensamento e a vivência de cada participante na elaboração coletiva dos produtos informativos. E, para além da apropriação dos dispositivos tecnológicos de informação e comunicação, se vale da abordagem educ comunicativa, compreendida como “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer *ecossistemas comunicativos*” (Soares, 2011, p. 44). Ecossistema comunicativo entendido como:

[...] um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (Ibidem, p. 44).

Isso incentiva a aprendizagem colaborativa, a tomada de consciência e a mobilização para ação dos sujeitos em esforço multidisciplinar. Desse modo, como destaca o autor, a Educomunicação valoriza o processo de conhecimento, da troca de diferentes experiências e de emancipação crítica, em ações inclusivas e democráticas, que reconhecem a potência do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

A Educomunicação fala de relacionamentos, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil. Posiciona-se, de forma crítica, ante o individualismo,

a manipulação e a competição. A cidadania vencendo a ditadura do mercado: é o que ela busca, transformando oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias em instrumentos de solidariedade e crescimento coletivo (Ibidem, p. 95).

A Educomunicação se faz presente na metodologia dos projetos do grupo REC, como o ‘3 2 1 REC’, para promover as relações entre os sujeitos na interface educação/comunicação, como protagonistas da produção comunicacional. Como ensina Soares (2011), é uma práxis social, que valoriza a relação dialógica, nunca considerando o pensamento como isolado, uma vez que não há sujeito isolado (Freire, 2006).

2. Estratégias práticas do projeto de extensão ‘3 2 1 REC’

Além do suporte conceitual descrito na seção anterior, são apresentados a seguir os valores atribuídos aos procedimentos e técnicas do percurso metodológico das atividades do projeto de extensão ‘3 2 1 REC’. As estratégias práticas têm relação direta com o significado dos números e letras que nomeiam a ação.

A começar pelos números, a contagem regressiva é uma forma de oportunizar a preparação, a não surpresa, o se aprontar para a ação a ser registrada, materializada, gravada. É para indicar que algo está por vir, como forma de iniciar um processo que envolverá outras práticas adiante.

As três letras juntas, ‘REC’, abreviação da palavra *recording*, em inglês, e traduzida ao português, gravando, está presente nas telas dos dispositivos eletrônicos quando acionado o modo de captura de som e/ou imagem. Em suas reflexões, o grupo apreende o ‘rec’ como ato de guardar algo para si e depois ter a possibilidade de revisitar, acionar o que já se experimentou e que estará disponível sobre as experiências decorrentes

das relações com o outro e, assim, ao seu modo, socializar em momento posterior.

Importa mencionar que no processo de socialização dessas vivências gravadas pelo sujeito há um aspecto relevante para reflexão: a ‘edição de mundo’, ou seja, o que será partilhado depois dessa ‘gravação’. Essa é uma ação que seleciona as lembranças, as experiências e os aprendizados influenciados pelo modo como o sujeito se relaciona com o mundo, como recebe as informações e como se coloca na condição de crítico do que recebe. Lembra-se aqui do ‘mundo editado’, termo qualificado por Baccega (1994) ao destacar o cuidado a se ter com informações prontas e acabadas, ou seja, editadas com propósitos outros e recebidas sem qualquer crítica, de modo passivo, por quem não se atenta à manipulação dos meios. Baccega (1994, p.8) adverte:

[...] procurar entendê-los [os meios] bem, saber ler criticamente as ‘lições’ que os meios de comunicação ministram, para conseguirmos percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entregam pronto, editado, à construção do mundo que permite a todos o pleno exercício da cidadania.

Assim, entende-se que deve haver postura crítica, tanto na recepção do mundo editado, quanto na forma como os sujeitos proporcionam/proporcionarão o seu mundo aos outros, para que as relações sejam genuínas.

De volta aos sentidos do nome do projeto de extensão e do grupo de pesquisa, ressaltam-se as letras ‘R’ ‘E’ ‘C’. Inicia-se com o ‘R’, que nas estratégias práticas estão atreladas às *relações*, apreendidas da maneira como Freire (1979) reflete acerca do homem, como sujeito, como um ser de relações não apenas com os outros, mas de relações no mundo, com o mundo e pelo mundo. Característica pulsante também na Educomunicação.

São nessas relações que se inicia o processo de apreensão de sua realidade, bem como a possibilidade de buscar soluções para transformá-la, como explica o Freire (1971, p. 43).

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termo de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que se cria, recria, decide, vão se conformando as épocas históricas. E também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Essa reflexão se torna ainda mais importante quando cada participante do grupo REC tem a possibilidade de refletir sobre suas *relações* não apenas durante a prática extensionista, mas de sua existência no mundo e com o mundo.

Isto é, “o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (Freire, 1979, p. 30). Interessa-se, portanto, contribuir para que essa projeção possa se transformar em *expressão* reverberada para além de si.

Outro elemento das estratégias práticas, atinente à letra ‘E’, é justamente a *expressão*, caracterizada como o ato de reverberar a resultante das relações dos sujeitos. *Expressão* como forma de expor, manifestar a crítica, as ideias, somadas às experiências com os demais participantes. Ato de tornar público o que se fundiu ou fruiu em

determinado espaço, agregando o seu pensar solitário com o pensar em conjunto, em coletivo, em comunhão, para revelar essa construção.

Apreende-se a *expressão* como forma de lançar a palavra enquanto instrumento de renovação. Para Martín-Barbero (2014), a expressão “é a possibilidade de uma palavra inédita, primeira, a partir de um fundo de ‘palavras segundas’. Porque de todas as operações expressivas, só a palavra é capaz de sedimentar e de converte-se em acervo comum”, isto é, a palavra dita sobre outras palavras, falantes, a partir de significações já existentes.

Sobre a última letra, o ‘C’ encontra abrigo no *cidadanear*, compreendido como verbo de ação, do cidadão agente, da cidadania ativa. A partir das reflexões de Alves (2021), percebe-se esse movimento também como possibilidade dos substantivos cidadão, cidadã e cidadania, e que revela o ‘com’ como ato inclusivo: “o ato de se constituir cidadã e cidadão não se move exceto quando inclui” (Alves, 2021, p. 45). Nas práticas do grupo REC, esse *cidadanear* é fundamental pelo fato do pensar coletivo, colaborativo, para que as relações contribuam para expressão da cidadania em ação, como o verbo que o autor propõe:

Não se cidadaneia, ou cidadania para, o, a, de. A intransitividade lhe cabe bem: eu cidadaneio, nós cidadaneamos, isto é, fincamos os pés no espaço dignificado pela vida. Nesse aspecto verbal, os pronomes pessoais adquirem um lugar que lhes pertence e o morfema/fonema se realiza como totalidade, de algum modo próximo à asserção: eu sou cidadão, eu sou cidadã. [...] Ao se pensar em um suposto verbo derivado de cidadania, ocorre a não transitividade habitual, embora aberta para um ato inclusivo. É possível cidadanear com [...] (Alves, 2021, p. 44).

O movimento da cidadania está presente na prática comunicativa, por meio das relações entre os sujeitos e suas vivências, suas experiências, imbricadas no fazer cotidiano, concreto, como se pretende reverberar no

processo de produção dos experimentos sonoros do projeto ‘3 2 1 REC’. Uma tentativa constante de exercitar o ‘cidadanear com’, em partilha com os sujeitos, reconhecendo seus fazeres e oferecendo oportunidades para criação, recriação e decisão, sempre atentas à necessidade permanente da atitude crítica, como ensina Freire (1971).

Considerações finais

Diante do que foi exposto, compreende-se que a práxis do grupo REC, bem como do projeto de extensão ‘3 2 1 REC’, integra os elementos conceituais em *rádio*, *educação* e *cidadania* e se compromete com os aspectos práticos a partir das *relações*, da *expressão* e do *cidadanear* como movimentos estratégicos, em constante mobilização para dinamizar o mundo e humanizar a realidade (FREIRE, 1971).

Desse modo, espera-se contribuir para a ampliação do conhecimento, trocando e interligando experiências e saberes entre os sujeitos participantes, reconhecendo e tecendo suas curiosidades, a dialogicidade, a problematização das leituras do mundo e a promoção de estímulos para transformação social.

O grupo segue trilhando com a Educomunicação, por acreditar que cada passo deve ser dado com apreensão crítica do que se propõe e com avaliação reflexiva de sua prática e, assim, continuar seu caminhar afetivo e progressivo. E como se fala no REC: bora cidadanear!

Referências

ALVES, Luiz Roberto. Cidadanear: uma gramática revolucionária. In: SILVA, Denise Teresinha et al. (Orgs.). *Comunicação para cidadania: 30 anos em luta e construção coletiva*. 1 ed. São Paulo: Intercom e Gênio Editorial, 2021. pp. 43-76.

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Educação*, v. 1, 7-14, set. 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 5 jun. 2022.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. *O que é cidadania*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos)

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FERRARETTO, Luiz Artur. Conceitos de rádio: múltiplos olhares ressignificando e atualizando definições. *Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora*, Mariana-MG, v. 12, n. 02, p. 10-29, maio/ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Educar é um ato político: Viva o centenário de Paulo Freire! Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 17 mar. 2021. In: Educar é um ato político. *Jornal Sem Terra*, mar. 1989. Hemeroteca da Luta pela Terra. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/17/educar-e-um-ato-politico-viva-o-centenario-de-paulo-freire/> Acesso em: 20 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. *Rádio e mídias sociais: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LIMA, Venício A. Comunicação poder e cidadania. Rastros: *Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação*. Joinville, SC. Ano VII, n.7, p. 8-16, out. 2006.

MARSHALL, Thomas Hemphrey. *Cidadania, classe social e status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, n. 169, set./out., 2000. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2878_1.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MCLEISH, Robert. *Produção de rádio: uma guia abrangente de produção radiofônica*. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo. A informação sonora na webemergência: sobre as possibilidades de um radiojornalismo digital na mídia e pós-mídia. In: MAGNONI, Antônio Francisco; CARVALHO, Juliano Francisco de (Org.). *O novo rádio: cenário da radiodifusão na era digital*. São Paulo: Senac, 2010. p. 203-238.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade [online]*, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SOARES, I. O. Educomunicação e cidadania: a construção de um campo a partir da prática social. In: PERUZZO, C. M. K.; ALMEIDA, F. F. (org.). *Comunicação para a cidadania*. Salvador: Intercom: UINEB, 2003.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

O direito humano à comunicação e a construção de um jornal infantojuvenil

Fernanda Simplicio dos Santos¹

Marcelo Augusto Pereira dos Santos²

Claudemir Edson Viana³

Introdução

A janela para a informação está cada dia mais abrangente no mundo midiaticizado. O acesso a informativos em multiplataformas para todos os públicos é fomentado com o avanço da cultura digital. Assim, o acesso à informação, em essencial, a partir das notícias, instiga o interesse de todos os públicos, desde crianças a idosos.

Dados da *Comsorce*, consultoria americana de análise de mídia, revelam que 96% dos usuários brasileiros consomem notícias nas plataformas digitais.⁴ Diante deste dado, emerge a necessidade de olhar para a produção midiática de notícias e como isso contribui para os

¹ Mestranda em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. fernandasimplicio@usp.br.

² Mestrando em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. marklienista@gmail.com.

³ Docente e Coordenador Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação e docente na Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (USP). Secretário Executivo da ABPEducom — Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

⁴ Disponível no site: <https://redeglobo.globo.com/redebahia/noticia/brasil-possui-consumo-de-noticias-online-maior-do-que-a-media-global-aponta-pesquisa.ghtml>

interesses individuais e coletivos das pessoas, ainda mais, quando pensamos no ambiente digital para crianças e adolescentes, que está cada dia mais presente dentro deste universo.

De acordo com a pesquisa Tic Kids Online Brasil (2021), 78% das crianças e adolescentes do país têm acesso às redes sociais. Apesar desse dado significativo, a condensação de conteúdo noticioso que contemple o Art. 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde garante que “a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, ainda não existe espaço para uma difusão de notícia direcionada para o público infantojuvenil.

Dessa forma, veículos jornalísticos que forneçam conteúdos e informações qualificadas para essa faixa etária recebem destaque por promover o diálogo midiático. A exemplo do Jornal Joca⁵, publicação quinzenal para assinantes, dentro do período escolar, multiplataforma, criada em 2011, pela editora Magia de Ler, que foi categorizado como o primeiro jornal produzido para crianças e adolescentes no Brasil e que busca elaborar o seu material a partir da realidade e participação deste público.

Imersa na realidade das crianças e jovens brasileiras, a equipe editorial do jornal abre espaço para a participação deste público para incentivar a sua capacidade crítica de elaboração e compreensão de notícias, com iniciativas que promovam a presença do público infantojuvenil em suas publicações, como o Clube do Joca.

A ação consiste em incorporar um grupo composto por cinco crianças e jovens, de 8 a 15 anos, que passam por um critério de seleção da equipe do Jornal Joca para integrar o time editorial, onde eles podem opinar,

⁵ Disponível no site: <https://www.jornaljoca.com.br/>

pautar e produzir notícias junto aos jornalistas responsáveis pelas edições das publicações. A ideia principal desta atividade é produzir o conteúdo para este público a partir das suas próprias percepções, onde eles possam pautar a produção midiática na qual eles desejam consumir.

Assim, essa pesquisa contempla uma reflexão sobre o veículo, partindo de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), com caráter qualitativo sobre a participação deste público na composição dos materiais elaborados pelo jornal pela perspectiva da Educomunicação. Que assim, seja considerado a sua relevância na construção de informação que forneça aprendizado e compreenda o protagonismo infantojuvenil pela sua participação.

1. Para entender a Educomunicação e a participação cidadã

Segundo Doretto e Generali (2021, p.18), o consumo midiático de notícias, principalmente, destinadas para essas crianças e jovens pode gerar impacto nas suas realidades, por que:

a importância das notícias para as crianças na compreensão sobre o que a sociedade pode fazer para que os problemas sociais reportados sejam minimizados ou solucionados, incluindo possíveis ações que elas possam (e tenham direito) de realizar.

Portanto, o valor informativo empregado nas notícias pode ser visto como uma forma de acesso à educação. Mesmo com a interlocução do paradigma da Educomunicação (Soares, 2013) como mediador deste diálogo sobre a relevância da comunicação pensada como ponte de conexão de conhecimentos, chega a ser primordial observar estes aspectos individualmente para compreender a sua totalidade com o seu público.

Essencialmente, compreender a necessidade de entender o processo dialógico de interação com a sociedade para propensão sociocultural referente ao que se consome na mídia. Assim, é importante:

Enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Para isso há que reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização (Baccega, 2009, p.21).

Partindo da premissa sobre a importância da difusão do acesso à informação, ainda mais dentro do ecossistema que traga a comunicação e a educação, que possibilita esse diálogo e das ferramentas que precisam ser incorporadas para o exercício do protagonismo infantojuvenil, entende-se que a:

participação, além de um direito básico proclamado pelos Direitos Humanos, também é um processo social, que muda e se renova de acordo com os fluxos da sociedade (Doretto; Generali, 2021).

Assim, é viável estabelecer a interlocução de entendimento sobre como se configura o protagonismo infantojuvenil e a sua importância dentro do campo da Educomunicação, com a concepção da sua participação, que pode ser mediada por posições individuais ou coletivas. Em que “conectando-nos analógica ou digitalmente, produzindo informação oral, escrita, audiovisual e conferindo o sentido ao fluxo informacional que nos chega e nos envolve sensorial, emotiva, cognitiva e corporalmente” (Orozco-Gómez, 2014, p. 104).

Já no campo prático, é notória a reflexão sobre a construção do protagonismo infantojuvenil e o empoderamento que essas crianças possuem das mídias, em esferas culturais e sociais, tão qual reforçado por Martín-Barbero (2014, p. 79), onde propõe que “a tecnologia hoje

remete não à novidade de uns aparatos, mas sim a novos modos de percepção e de linguagem”.

Ao posicionar o ponto de análise para deliberar este debate sobre este processo de aprendizado e protagonismo, vale retomar o conceito da Educomunicação sob a perspectiva infantojuvenil, compartilhado para Soares (2011, p.15):

A Educomunicação [...] apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Do mesmo modo, considera-se compreender a participação de acordo com suas vivências, que disponibilizem possibilidades para adentrar as suas práticas. Para isso, a Educomunicação é uma das premissas que oferecem essas experiências.

A prática educ comunicativa latino-americana, como visto, surge de um contexto histórico no qual movimentos sociais reforçam a noção da comunicação como direito humano fundamental e que passa ser um requisito essencial para a realização da cidadania e para concretização de uma cultura política democrática. A Educomunicação está menos focada na instrumentalização dos cidadãos do que na criação e incentivo de processos dialógicos capazes de interferir no desenvolvimento do indivíduo, ao mesmo tempo em que emerge e transforma o ecossistema comunicativo que o cerca (Romão, 2016, p.36).

2. Preparação para a análise

Para compreender estes aspectos de forma objetiva, a pesquisa incorpora a análise de conteúdo (Bardin, 1977) atrelado aos métodos digitais, que são definidos como uma prática de pesquisa em que “os

mecanismos e os dados nativos às plataformas web e motores de busca para estudar a sociedade. Tem como ponto de partida e arena investigativa a Internet e o ambiente online” (Omena, 2019, p.6).

Portanto, para sintetizar este processo metodológico, esta pesquisa reúne uma análise de conteúdo, verificando a participação da ação ‘Clube do Joca’ nas sessões ‘Repórter Mirim’, ‘Canal Aberto’, ‘O que faria se...’ e o ‘O que eu penso sobre...’, na publicação da edição do jornal 191, e trabalha na identificação da composição das informações dispostas para essas crianças e jovens, a centralização de formações discursivas, compreendendo seus aspectos educ comunicativos, que promovam o pensamento crítico deste grupo.

Assim, este estudo atenta-se na observação de um material de cada uma das sessões com a participação dos membros do primeiro semestre de 2022 do projeto. A edição escolhida para essa observação foi disponibilizada em sua versão impressa e digital no site do Jornal Joca. Para uma visualização mais iminente das práticas adotadas dentro do Jornal Joca, especificamente, no Clube do Joca, para compor a edição desta análise, consideramos as sessões citadas acima em três aspectos: Comunicação do Veículo, Educação e Promoção à Cidadania.

Desta forma, a partir deste enquadramento, identificamos as características que compõem a edição analisada para observar a construção educ comunicativa que possibilita acesso à cidadania para as crianças e jovens participantes e, conseqüentemente, para seus leitores infantojuvenis.

3. Comunicação do Veículo

A participação realizada por essas crianças e jovens na produção de conteúdos para o Jornal Joca enfatiza a importância da presença deste público para a elaboração de materiais e temas que se aproximem de suas realidades.

Para conduzir a primeira fase desta análise, determina-se as sessões observadas, principalmente, as que apresentam em sua elaboração a presença e participação das crianças e jovens ligadas ao projeto Clube do Joca. De acordo com Bardin (1977), a categorização é um dos elementos capazes de auxiliar na visualização dos resultados, principalmente, quando falamos de uma pesquisa qualitativa, em que “tem como objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1997, p. 119).

Deste modo, a edição do jornal 191, publicada em 8/8/2022, traz na capa uma chamada especial sobre o início do XIII Recenseamento Geral do Brasil, o Censo 2022, introduzindo na versão impressa do jornal uma ampla reportagem sobre a pesquisa e a importância dela para o país. Também, observa-se a chamada direta sobre a reportagem produzida no espaço ‘repórter mirim’, conforme descrito na imagem.

Figura 1:

Capa da edição 191 do Jornal Joca



Fonte: Reprodução — Edição 191, Jornal Joca (2022)

A curadoria especializada da informação direcionada para as curiosidades e anseios do público-alvo do jornal categoriza-se como um dos pontos a serem observados a partir da perspectiva da Educomunicação, principalmente, na construção de informação que se visa ensinar um enquadramento sociocultural para o benefício da construção cidadã destas crianças e jovens. “Os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pela linguagem são uma garantia de participação ativa da vida social”. (Soares, 2011, p. 16). Nesta perspectiva, a capa da edição já sugere uma integração da área sociocultural das crianças e jovens integrado ao seu aprendizado a partir da promoção da sua leitura crítica.

Figura 2:

Incentivo a participação dos Clube do Joca

CLUBE DO JOCA ESTÁ COM AS INSCRIÇÕES ABERTAS

VOCÊ NUNCA PERDE UMA EDIÇÃO DO JORNAL JOCA? VIVE DE OLHO NO PORTAL, ASSISTE A “JOQUICES” E OUVES O “PAPO JOCA”?

Chegue a sua vez: as inscrições para a segunda turma do Clube do Joca já estão abertas.

CINCO LEITORES assinantes serão escolhidos para ajudar os jornalistas a pensar no jornal e no site, trazer sugestões, participar das matérias e muito mais.

COMO PARTICIPAR?

Responda a seguinte pergunta: **POR QUE EU QUERO AJUDAR OS JORNALISTAS DO JOCA A PENSAR NO JORNAL?** Podem participar jovens entre 8 e 15 anos, assinantes do Joca, com autorização assinada por um responsável legal.

AS INSCRIÇÕES devem ser enviadas, em texto ou vídeo, até 5 de setembro para joca@magiadelir.com.br, com a autorização assinada, sua idade e um telefone de contato. Use o QR code para acessar o portal do Joca, baixar a autorização e ler mais detalhes sobre o Clube do Joca.



O RESULTADO será divulgado no dia 16 de setembro.

COMO É ESTAR NO CLUBE DO JOCA?

Veja depoimentos dos participantes da primeira turma

“Joca pode fazer uma reportagem, ser um repórter mirim, participar do ‘Papô Joca’ ou da ‘TV Joca’.”
Lucas K., 12 anos, São Paulo (SP)

“Do que eu mais gostei foi que os jornalistas ouvem a gente. Participei do ‘Canal aberto’, escrevi textos e muito mais.”
Gabriela P., 10 anos, Moçoca (SP)

“Os jornalistas deixam a gente expressar ideias e tentam torná-las realidade. É muito bom saber que podemos ajudar a informar.”
Isadora P., 8 anos, São Paulo (SP)

“Apresentei minhas ideias, que foram observadas com muito cuidado pelos jornalistas. Foi uma experiência única.”
Nathan, 12 anos, São Paulo (SP)

“Foi incrível participar de matérias e saber como é feito o jornal. Fiquei ainda mais atenta nas notícias.”
Amanda M., 9 anos, São Paulo (SP)

8 JOCA | edição 191 | setembro de 2022

Fonte: Reprodução — Edição 191, p.8, Jornal Joca (2022)

Nesta imagem, apontamos o incentivo para o processo colaborativo da elaboração do Jornal Joca. Na edição examinada, estavam abertas as inscrições para o Clube do Joca, responsável por concentrar a diretoria de criação de conteúdo do jornal, entregando ferramentas, capacitação e espaço para crianças e jovens auxiliarem na formação do jornal que elas gostariam de ler. O conteúdo feito com crianças e adolescentes para eles mesmos.

O projeto está em sua segunda turma de formação, em que consiste em organizar sua atuação a partir das etapas descritas em suas plataformas digitais.

O que os cinco leitores escolhidos vão fazer*?

- Participar de reuniões mensais (virtuais) para conversar com os jornalistas do Joca sobre as últimas edições publicadas em nosso site. Os integrantes do Clube do Joca vão poder dizer, por exemplo, o que acharam das reportagens e do que mais gostaram e menos gostaram durante o último mês.
- Responder a pesquisas quinzenais sobre o Joca para ajudar a equipe a encontrar os melhores caminhos para levar notícias aos jovens.
- Fazer parte de um grupo de mensagens com a equipe do jornal. Ali, todos poderão conversar entre si. E os leitores também poderão tirar dúvidas que possuam diretamente com os jornalistas.
- Produzir materiais para publicação no Joca, como resenhas, ser um repórter mirim, fazer perguntas ou responder questões do “Canal aberto” ou “O que você faria se...”, escrever comentários sobre notícias para a área “O que eu penso sobre...”.
- Participar de vídeos comentando notícias da atualidade que serão publicados pelo Joca.
- Os cinco integrantes do clube receberão um kit com diversos itens, como: mochila, bloco de anotações e lápis do Joca.

*Todas as atividades deverão ser autorizadas por um adulto responsável pelo integrante menor de idade do Clube do Joca. A participação é voluntária, sem qualquer tipo de remuneração (Jornal Joca, 2022).

4. Educomunicação

A partir dessa categorização, entende-se a importância de trazer o diálogo a respeito do conteúdo elaborado pelas crianças e jovens participantes do Clube do Joca em suas práxis, em que demonstram a sua autonomia crítica, alinhados a orientação adequada para fornecer informações aos leitores do jornal.

Figura 3

Entrevista Repórter Mirim realizada pela estudante e participante do Clube do Joca Marina I. 12 anos



Fonte: Reprodução — Edição 191, p.10, Jornal Joca (2022)

A seção apresentada fomenta a Educomunicação a partir da autonomia e protagonismo da criança que é responsável pelo quadro/seção ‘Repórter Mirim’. Na reportagem “Todo cuidado com os Microplásticos” redigida por Marina I., de 12 anos, nota-se a autonomia que a entrevistadora domina a partir da elaboração da entrevista.

Com perguntas que permitam o aprofundamento sobre o tema, a jovem conversa com o engenheiro ambiental Luis Fernando Amato, da Universidade de São Paulo (USP), sobre a origem do material e os impactos que ele pode trazer para a natureza. Com perguntas simples, pertinentes ao nível de conhecimento para crianças e jovens da mesma faixa etária, Marina I. dialoga com a curiosidade, o protagonismo e com o acesso à informação sobre o tema apresentado.

Desta forma, o protagonismo exercido pela entrevistadora também passa pela perspectiva da observação para conseguir executar a ação. Doretto e Generali (2021) afirmam que é necessário introduzir a narrativa jornalística direcionada para essas crianças e jovens em sua rotina, até mesmo o exercício de ler jornais convencionais, para que possam estimular a sua leitura e promover acessos aos espaços para a prática do seu protagonismo.

No processo de consumo crítico do noticiário pelas crianças, defendemos que a mediação adulta é fundamental, tanto na produção de textos do jornalismo profissional destinados e adequados a elas (ainda que conteúdos adultos também possam ser trabalhados) quanto no oferecimento pela escola dessas produções midiáticas aos meninos e meninas (além do estímulo da família) (Doretto; Generali, 2021, p.5).

Entendendo a urgência da temática, a entrevista conduzida pela jovem promove a inclusão do conhecimento e tem chances de ser considerada entre o público-alvo do jornal um material rico de dados para a promoção

de outros espaços de debates em suas participações sociais, como em casa, com os amigos e na escola.

Figura 4

Correspondente Internacional

Participação da estudante Catalina V. 14 anos, de Madri — Espanha



Fonte: Reprodução — Edição 191, p.5 - Jornal Joca (2022)

Na tentativa de ampliar a margem de público atingindo, abraçando muito mais do que o público infantojuvenil residente no Brasil, o jornal conta, em cada uma das suas edições, com uma criança na seção ‘Correspondente Internacional’, para argumentar sobre a sua visão de acordo com o assunto abordado nas matérias ou reportagens apresentadas dentro da publicação.

Romão (2016) coloca a importância do exercício da liberdade de expressão das crianças e jovens, que eles possuem esse direito de se expressar, resguardado desde 2013 pelo Estatuto da Juventude, no Art. 26 da Lei 12852/13, que prevê que o jovem tem direito a informação, a elaboração de conteúdo individual e colaborativo para se incluir nas pautas pertinentes a sociedade.

De acordo com a autora, a importância deste artigo:

é fruto de forte ação cidadã e política de jovens e organizações sociais que atuam na área dos direitos da criança, do adolescente e do jovem com foco na garantia do direito humano à comunicação (Ibidem, p. 64).

Entre as ações que mostram essa padronização do comportamento desses leitores infantojuvenis na construção do seu pensamento crítico, principalmente, no que tange ao diálogo, recepção e até mesmo na elaboração da sua própria referência social sobre a constituição da sua afinidade sobre seus gostos e escolhas. Esse exercício também pode ser notado na seção ‘o que eu penso sobre’, onde as crianças podem manifestar o que pensam sobre as matérias apresentadas no jornal.

Figura 5:

‘O que eu penso sobre...’

5G CHEGA A CAPITALS BRASILEIRAS

O 5G, tecnologia que oferece a internet mais rápida do mundo, começou a se espalhar pelas capitais do Brasil. A primeira a receber a conexão foi Brasília (DF), em 4 de julho. Belo Horizonte (MG), João Pessoa (PB), Porto Alegre (RS) e São Paulo (SP) também já estão dentro da cobertura. A previsão é de que todas as capitais disponham da tecnologia até o fim de setembro, enquanto nos outros municípios isso deve acontecer até 2020.

O sinal 5G promete envios e recebimentos de arquivos até cem vezes mais rapidamente do que o 4G, utilizado na maioria dos celulares. Na prática, o 5G permite downloads mais velozes, navegações mais eficientes na internet e o desenvolvimento de novas tecnologias.

No entanto, a velocidade do 5G não vai ser igual em todos os aplicativos e regiões. Isso porque existem três tipos de cobertura:

- **5G DSS:** usa a infraestrutura e as frequências do 4G. É a mais lenta das três;
- **5G NSA:** utiliza a frequência de 5G e os servidores (computadores) do 4G;
- **5G "puro" ou 5G SA:** usa a frequência e os servidores de rede 5G. É a mais rápida.

De início, as operadoras do país devem oferecer um sinal híbrido entre os três tipos. Porém nem todos os celulares estarão preparados para funcionar usando a nova tecnologia. Acesse o portal do Joca para conferir quais aparelhos são compatíveis com o sistema 5G: bit.ly/5g-aparelhos.

Fotografado: D. L. L.

LEILÃO DO 5G PODE LEVAR INTERNET A ESCOLAS PÚBLICAS

O leilão do 5G, realizado em novembro de 2021, prevê que a empresa selecionada para trazer a tecnologia ao Brasil leve internet para 181 colégios públicos. Serão escolhidas escolas de dez cidades, duas em cada região do país. Testes estão sendo feitos em instituições indígenas, quilombolas (de descendentes de escravizados) e comunidades isoladas.

“O que eu penso sobre...”

“Ainda não uso o 5G, mas acho que vai ser legal ver o resultado de uma busca da internet de forma mais rápida do que usando o 4G. No meu celular, vou precisar de um novo chip, então por enquanto não vai mudar nada”.

Lucas K., 11 anos, São Paulo (SP)

Fonte: Reprodução — Edição 191, p.9 - Jornal Joca (2022)

5. Promoção da cidadania

Romão (2016, p.105) compartilha que a participação cidadã das crianças e jovens na elaboração de conteúdo está prevista a partir da sua autonomia de escolhas, com a promoção do diálogo e espaços para a reflexão.

Assim, “a educomunicação é colocada em um contexto de humanização das relações e de possibilidade de vivenciar uma coletividade de maneira mais educativa, dialógica e horizontal”. Portanto, nota-se a essência da individualidade que perpassa ao coletivo

a partir do momento que o público sinta-se à vontade para indicar livros, séries e filmes, a fim de repassar a sua experiência para quem está consumindo as páginas do Joca, conforme ilustram as próximas imagens.

Figuras 6 e 7:

Dicas dos Leitores



Fonte: Reprodução — Edição 191, p.9 - Jornal Joca (2022)

O espaço ‘Canal Aberto’, do Jornal Joca, assemelha-se às tradicionais páginas de opinião do leitor, onde podemos manifestar nossas ideias e posicionamentos sobre as situações que constroem o cenário informacional da nossa sociedade. Com este nome, o espaço promove, a partir da própria leitura crítica, dúvidas para conversar com

especialistas, uma perspectiva de espaço colaborativo, em que o acesso à informação, atrelado à aprendizagem sobre o assunto abordado.

Figura 8:

Canal Aberto — ‘Carta ao Leitor’ e ‘O que eu faria se fosse’



Fonte: Reprodução — Edição 191, p.16 — Jornal Joca (2022)

“A proximidade entre diversão e informação pode ser uma chave para despertar interesse pela busca por conhecimento” (Empinotti; Paulino, 2018, p. 60). Assim, o exercício de participação a partir das suas vivências, experiências e até mesmo das suas curiosidades podem gerar uma busca por aprendizado.

Como ressaltado por Orozco-Gómez, que enfatiza a importância de trazer um diálogo entre os sujeitos participantes para a compreensão do seu próprio ensino, em um formato não convencional, em que promova a sua autonomia e, consequentemente, a sua cidadania para compreender aquilo que lhe cerca.

Assim, “Conhecimento e aprendizagem que se conseguirem em processos de não memorização, nem de cópia de modelos, mas de exploração e descobertas” (Orozco-Gómez, 2014, p.23).

Considerações finais

Portanto, encontrar aspectos que fomentem o diálogo sobre a inclusão de crianças e jovens na construção das suas próprias fontes de notícias também é trabalhar, mesmo que indiretamente, na concepção de um processo educativo em suas atividades de lazer, cultura e bem-estar social.

Soares (2011) sinaliza que esse tipo de participação é importante para essa formação diante destes atores sociais, que passam a se reconhecer por meio das suas concepções e opiniões, compreendendo que a comunicação e a informação também fazem parte da sua formação sociocultural, e constitui como dos direitos humanos para promover seu bem-estar social.

Desta forma, a promoção de acesso à informação, mesmo que seja mediada por outros atores sociais, que possam realizar filtros de recepção de informação, também pode ser tratado como um importante instrumento de cidadania e autonomia conquistado por essas crianças e adolescentes.

A relevância de ter um veículo totalmente dedicado a este tipo de conteúdo, em que se respalda na participação do público como um dos seus pilares constituintes para entregar um material que esteja mais

alinhado às suas realidades e necessidades como cidadãos, demonstra a urgência da geração de informação para eles.

Em um Brasil que tem como marca mais de 19,3% da sua população registrada como crianças e adolescentes de 0 a 13 anos, de acordo com o último levantamento da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas — IBGE (2021) é incoerente manter um posicionamento sobre a perspectiva de acesso à informação sem estabelecer um processo dialógico que possibilite emergir em suas realidades e pautar aquilo que está presentes em seus interesses, cotidianos e o que é tendência para essa geração.

O incentivo da prática jornalística para a construção cidadã deste público apresenta a necessidade da discussão para criação de espaços que promovam o acesso à informação, a mídia e a educação para essas crianças e jovens, onde eles possam ter ferramentas para explorarem as possibilidades que estes espaços provêm, como as práticas educacionais.

E isso só é possível a partir da promoção de orientação sobre discursividades e sobre o papel social da comunicação como um direito humano para a formação destas crianças e jovens na busca por protagonismo e reconhecimento como cidadãos.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em: 09 de set.. 2022.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 10 set. 2022.

COMEÇA o Censo 2022. *Jornal Joca*, São Paulo, n. 191, 8 ago. 2022.

DORETTO, Juliana; GENERALI, Sabrina. O consumo de notícias por crianças durante a pandemia da Covid-19: estudo com leitores de um jornal infantojuvenil. *Revista Contracampo*, v. 40, n. 3, 2021.

EMPINOTTI, Marina Lisboa; PAULINO, Rita de Cássia Romeiro. Aproximações entre jornalismo e educação. *Comunicação & Educação*, ano XXIII, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/117506/140325>. Acesso em: 30 Nov. 2022.

IBGE. [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua]. *Sobre as características gerais dos moradores 2020 e 2021*. Rio de Janeiro, 22 jul. 2022. 2 p.

Nota técnica 04/2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?=&t=notas-tecnicas>. Acesso em: 10 Nov. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2022). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2021. Disponível em <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2021/criancas>. Acesso em: 12 de set. 2022.

OMENA, Janna Joceli. *MÉTODOS DIGITAIS TEORIA -PRÁTICA-CRÍTICA*. 1. ed. Lisboa - Portugal: ICNOVA - Instituto de Comunicação da Nova, 2019. p. 5-19.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

ROMÃO, Lilian Cristina Ribeiro. *Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-08052017-110529/>. Acesso em: 10 Nov. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Ismar de O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Editora Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J.C.G.; MARQUES DE MELO, J. (Orgs). *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012-2013. Memória, Brasília*, IPEA, vol. 4. pg. 169-202, 2013.

VENHA participar do Clube do Joca, *Jornal Joca*, São Paulo. 8 de Fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/venha-participar-do-clube-do-joca/>. Acesso em: 10 Nov. 2022.

Informação pública para o exercício do voto: um relato de intervenção educ comunicativa

Ligia Beatriz Carvalho de Almeida¹;
David da Silva Brito Junior²;
Marília Faustino Cruz;
Wendel Daniel Pessoa da Conceição

Introdução

Este artigo narra o desenvolvimento de intervenção educ comunicativa em produção midiática, com objetivo de dar suporte a jovens cidadãos brasileiros para que exercitassem consciente e criticamente, seu direito ao voto.

A experiência se deu entre julho e outubro de 2022, antecedendo as eleições gerais brasileiras, fruto de disciplina do bacharelado em Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, em que se aplicou uma pesquisa sondando o engajamento político de estudantes universitários.

A ideia surgiu de dados levantados por estudos realizados em território nacional: uma investigação do Instituto DataSenado e da Universidade

¹ Profa Adjunta dos cursos de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, ligia.beatriz@professor.ufcg.edu.br

² Bacharelados em Comunicação Social na Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, junior.geoeduc@gmail.com, marilia.faustino@estudante.ufcg.edu.br e wendel.daniel@estudante.ufcg.edu.br

de Brasília (Agência Senado, 2022), que detectou a queda do interesse por política entre os jovens eleitores brasileiros, impulsionada pela falta de compreensão do sistema político; e o trabalho do historiador Peter Burke, intitulado *Ignorance of Politics and the Politics of Ignorance*, que aborda a ignorância em diversos setores, mas especialmente a ignorância política, publicizado pela Rede Nacional de Combate à Desinformação do Brasil, da qual o Observatório da Comunicação Pública faz parte e pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Piauí (RNCD, 2021).

Diante desse cenário, decidiu-se sondar a realidade local em período pré-eleitoral, investigando o conhecimento dos participantes sobre: a) função dos políticos que os representam no Congresso Nacional; b) fatos históricos relevantes para a democracia brasileira; c) os planos de governo dos atuais candidatos; d) motivação para votar.

Os resultados revelaram desconhecimento de informações essenciais ao exercício consciente e crítico da cidadania através do voto, fato que instigou a equipe a realizar uma intervenção educacional, facilitando o acesso a essas informações por meio de sua reunião em um só sítio eletrônico que foi divulgado aos envolvidos e para a comunidade em geral, contendo não só dados sobre os candidatos, mas também sugestões de cursos de formação política cidadã.

A metodologia utilizou três etapas: a) pesquisa quantitativa, feita através da plataforma google forms; b) levantamento teórico, desenvolvido em dois momentos - o inicial, que motivou o desenvolvimento da ação - e o que sucedeu a pesquisa quantitativa, servindo para aprofundar os conhecimentos, com a construção e reconstrução de conceitos e, por fim, c) intervenção educacional, que envolveu definições linguísticas-semióticas aplicadas no desenvolvimento do site, permitindo organizar seu conteúdo e satisfazer mais adequadamente às necessidades do público-alvo a respeito do tema, além de sua divulgação e da avaliação pelos participantes.

1. Educomunicação

A educomunicação foi o paradigma norteador da intervenção aqui relatada. No Brasil, Educomunicação é um conceito cujas linhas de ação orbitam em torno do direito à expressão e do diálogo horizontalizado, que para se concretizarem necessitam de ambientes dialógicos democráticos, denominados ecossistemas educacionais, geridos por educadores. O educador é, acima de tudo, formado para ser um gestor da comunicação horizontalizada, participativa, democrática, cidadã, estando apto a se apropriar de práticas comunicativas para promover a transformação social da realidade (Soares, 2014).

A Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação se refere à educomunicação como um:

paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão. (Idem, 202-? n.p).

Ela preconiza a participação cidadã, o conhecimento da função dos meios de comunicação e sua apropriação pelos cidadãos em prol da transformação nas comunidades. A busca pela melhoria da qualidade de vida determina a criação de “projetos que confrontem e transformem a realidade a partir de propostas relacionadas ao bem viver³ e ao bem-estar

³ O conceito latino de *Buen Vivir*, traduzido pelos autores como bem viver, propõe uma relação entre o Homem e sua mãe Terra, de convivência paralela ao desenvolvimento hegemônico, resistindo, contudo, a ele, propondo relações alternativas que respeitem os

sociocultural, o que sem sombra de dúvida pode traduzir-se na base para uma cultura de paz” (Carias-Pérez, Marín-Gutiérrez e Hernando-Gómez, 2021, p.55).

Suas linhas de atuação ou áreas de intervenção, colocadas em prática por meio de intervenções sociais, abarcam: a) a educação para a comunicação, que objetiva ampliar a fala dos cidadãos; b) a pedagogia da comunicação, que visa qualificar o trabalho docente usando processos dialógicos que motivem a aprendizagem; c) a incorporação da tecnologia na aprendizagem; d) o emprego de linguagens artísticas na construção de pontes dialógicas; e) a construção da práxis educ comunicativa; f) a produção de mídia educativa e g) a gestão democrática da comunicação em ambientes educativos (Soares, 2014). Nesta intervenção, recorreremos à produção midiática educativa.

2. A pesquisa na perspectiva da educomunicação

Projetos de pesquisa educ comunicativos têm potencial para revelar concepções de metodologia que extrapolam o cunho acadêmico, com traços participativos que impulsionam a mudança através de intervenções no âmbito social. Práticas que permitem atingir o objetivo da educomunicação de contribuir para o conhecimento crítico.

Para Citelli, Soares e Lopes (2019, p.16):

[...] a pesquisa-ação, o conceito de pesquisa de intervenção, aqui introduzido, delas se aproxima porque se presta ao encontro da perspectiva da pesquisa crítica com a ação de caráter racional e estratégico (objetivo de eficácia e de êxito da intervenção nos problemas de pesquisa educ comunicativos) [...].

“saberes tradicionais conjuntos ético-morais capazes de viabilizar uma forma de organização social que supra as carências humanas com equidade e sustentabilidade” (SILVA, GUEDES, 2017, p. 10).

Assim, a educomunicação clama por ação materializada em intervenções sociais.

A área da produção midiática educ comunicativa proporciona a criação de conteúdo midiático com intenção educativa. A ênfase nesse campo cresce conforme avançam as inovações na tecnologia, o que tem permitido o aumento no número de pessoas com habilidade para produzir mídias. Em nosso caso, o meio selecionado para a abordagem do tema foi a internet, considerando-se o hábito de acesso dos jovens a ela.

3. O direito à informação

O acesso à informação é direito fundamental garantido aos cidadãos brasileiros e aos estrangeiros residentes no Brasil. O artigo 5º da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), em consonância com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), expressa que “Todo ser tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independente de fronteiras”.

A Lei 12.527 (Brasil, 2011) conhecida como Lei da Transparência visa oferecer transparência a informações da administração pública, assegurando acesso sistematizado a elas. Além de extinguir o sigilo eterno e restringir a classificação de documentos sigilosos à Presidência da República, Vice-Presidência e Ministros de Estado, para uso excepcional em caso de risco grave à soberania do país ou caso de possível prejuízo ao objetivo da Lei e este seja maior que o interesse público (Mendel, 1999).

Guardadas as críticas sobre a organização e fornecimento inadequado ou incompleto de dados nos diversos portais da transparência, a lei

possibilita ao cidadão acompanhar informações sobre ações governamentais.

Para além dos avanços legais, a transparência informacional depende da mudança de comportamento por parte da sociedade na busca por informações do seu interesse, e por parte da mídia, pautando informações relacionadas ao interesse público e cumprindo o papel de converter a informação pública a linguagens mais acessíveis, conforme aponta Malin (2013, p.2).

Há alguma coisa sobre transparência e e-governo, mas falta informação que vá além dos orçamentos públicos. Por exemplo, sobre a Lei de Acesso à Informação Ambiental, a Lei Maria da Penha – que no final de 2010 ganhou reforço com portais na internet destinados ao público jovem e a profissionais de direito.

A esse cenário se somam os alertas de: a) Rouse e Rouse (1984) de que a busca por informações pelos seres humanos volta-se em geral para resolver problemas ou tomada de decisões e que os métodos e os critérios para a seleção dessas informações são variáveis e b) Lima (1989, p. 172) sobre o fenômeno que qualifica como “paradoxo da abundância de informações e da impossibilidade de seu uso efetivo que constitui um dos maiores problemas dos serviços de informação”, contexto mais evidente em período eleitoral.

Diante dessas premissas decidimos facilitar o acesso dos jovens às informações, reunindo-as em um só site, otimizando o tempo despendido em sua localização, auxiliando na decisão do voto à Presidência da República.

4. Apontamentos sobre cidadania política e direito ao voto

De acordo com o dicionário etimológico (2022), o conceito de cidadania é original do latim, *civitas*, *civis* ("cidadão"), + *itas* ("condição

de") = condição de cidadão, que comumente se refere a indivíduos que coabitam uma cidade e possuem direitos e deveres. Afirmção parcialmente correta. Aristóteles dizia que, habitar na cidade não habilitava o homem ao exercício da cidadania, pois se assim fosse, à época, imigrantes e escravos gozariam dos mesmos direitos e deveres que os demais. (Gorczewski; Martin, 2018).

Essa ideia de cidadania ratificou-se com a primeira Teoria Sociológica de Cidadania de Thomas Marshall de 1949, que afirma que “[...] cidadão é aquele em que uma comunidade política goza plenamente dos: direitos civis (liberdades individuais), dos direitos políticos (participação política) e dos direitos sociais (trabalho, educação, saúde, moradia...)”. (Ibidem, 2018, p. 15).

A jovem democracia representativa brasileira figura atualmente entre as maiores democracias do mundo, com mais de 75% do total da população apta ao voto. Contudo, nem sempre foi assim, no Brasil imperial de 1922, eram excluídos da participação eletiva: mulheres, escravos, jovens até 24 anos, analfabetos e todos aqueles que não atingissem renda anual de 100 mil réis, ou seja, a maioria da população; casados, bacharéis e clérigos podiam votar a partir dos 21 anos de idade. (Filgueiras, 2018).

Gradativamente o título de cidadania foi contemplando novos grupos sociais, a exemplo da Lei Saraiva de 1881, que cedeu direito de voto a analfabetos e diminuiu a idade mínima do eleitor para 21 anos; a mesma legislação adotou o voto direto representativo para a Assembleia Nacional e criou o título de eleitor. (Kinzo, 1980).

A promulgação da primeira Constituição da República do Brasil em 1891, estabeleceu eleições diretas para o cargo de Presidente da República. Na ocasião, apesar da manutenção de um sistema eleitoral consideravelmente excludente, houve importantes avanços, a exemplo do reconhecimento da laicidade do estado e da criação da Lei Rosa e Silva

em 1904, que determinou o voto secreto e atribuiu à autoridades jurídicas a organização das eleições. (Filgueiras, 2018).

Entre 1930 e 1933, o governo de Getúlio Vargas dissolveu todas as casas legislativas não havendo exercício de cidadania política no Brasil (Ibidem, 2018), direito reconquistado pós Revolução Constitucionalista, que culminou com Constituição Federal de 1934 que concedeu direito de voto para mulheres que fossem funcionárias públicas remuneradas, tornou o voto obrigatório para maiores de 18 anos, mas manteve excluídos da cidadania política moradores de rua, analfabetos e militares de baixa patente.

Apesar dos avanços, nova escalada autoritária adveio com a aprovação da primeira Lei de Segurança Nacional de 1935 contra o movimento comunista internacional, conduzindo à exclusão de todos os partidos políticos, por meio da Carta constitucional de 1937, situação revertida com a promulgação da constituição de 1946, quando as mulheres ganharam integralmente o direito de votar, independente de ocupar ou não cargo público.

Conforme Santos (1986), entre 1964 e 1985, o Brasil viveu um período de cerceamento de liberdades, intensificado a cada novo Ato Institucional (AI) decretado. A institucionalização da violência política e da tortura como método de desarticulação de opositores, tornaram o regime insustentável. Após um longo período de transição, a retomada da democracia se deu com ampla participação civil na Assembleia Constituinte, que assegurou a analfabetos o direito ao voto e a jovens de 16 anos o voto facultativo, além da extensão de direitos políticos a sociedade com a criação de novos mecanismos de participação em decisões políticas.

5. Interesse pela política entre os jovens

O contexto pandêmico, político, econômico, social e ambiental do país durante o governo Bolsonaro (2018 - 2022) trouxe muitos desafios para o presente e o futuro de todas as gerações, especialmente a geração Z. Com a diversidade de realidades existentes, rodeados de desigualdades estruturais de raça, gênero, classe social e territórios, os jovens na faixa etária dos 16 aos 25 anos, compõem cerca de 47 milhões de pessoas. (IPEA, 2020).

Porém, há entre eles certo desinteresse político. Isso pode ser explicado, entre outros motivos, pela falta de compreensão sobre o sistema político, como apontado em estudo realizado pelo Instituto Datasenado em colaboração com a UnB (2021).

Um dos resultados da pesquisa, que originou o presente artigo, mais preocupantes foi o de que 28,6% dos entrevistados afirmaram que não votariam caso o voto não fosse obrigatório. Gallego (2010), abordando a obrigatoriedade do voto, ressalta que:

O voto obrigatório tem um efeito positivo muito forte nas taxas de participação. Essa instituição não promove desproporcionalmente à participação dos socialmente desfavorecidos, mas seu forte impacto faz com que as taxas de participação se aproximem de 100% da participação dos cidadãos. Logicamente, quando quase todos votam, existe um pouco de espaço para o surgimento de desigualdades; portanto, aumentar as taxas gerais de participação é uma forma eficaz de reduzir as desigualdades na participação dos eleitores. (Gallego, 2010. p. 246).

Contudo, a chamada política apartidária e cívica online vem atingindo uma popularidade inesperada no público jovem. Mesmo assim, há um afastamento dos jovens da política, especialmente da política partidária. Esse afastamento e consequente desengajamento pode ser explicado pelo fato desses jovens terem crescido em meio a constantes decepções

políticas, promessas vazias, altos índices de corrupção, descrédibilização dos partidos políticos e tantos outros acontecimentos que os frustraram. Além disso, já na década de 1960, Norval Glenn e Michel Grimes (1968) alertavam que "problemas pessoais imediatos e demandas variadas sobre o tempo e a energia do jovem adulto tendem a distraí-lo da política".

Desde a redemocratização brasileira se tem observado uma tendência de aumento nas abstenções eleitorais com a sensação de falta de representatividade na política e uma descrença, que gera desconfiância da política tradicional. Desde as últimas eleições presidenciais de 2018, o país passou por uma fase complicada, com elevadas taxas de abstenção de votos. Os jovens possuem responsabilidade, pois serão os que passarão mais tempo de vida impactados pelas decisões tomadas pela parcela política eleita em 2022.

Um dos objetivos da intervenção realizada foi, além da identificação do engajamento político, realizar uma ação direcionada ao público jovem, iniciativa justificada pelo fato de que a classe estudantil é determinante na manutenção de processos democráticos, representando uma grande parcela da população que busca formação acadêmica e um país melhor e mais justo, sendo necessário que eles se mantenham conscientes sobre política.

6. A Intervenção

A intervenção educacional em produção midiática foi subsidiada por dados coletados em pesquisa diagnóstica que a precedeu. Os processos que envolveram as duas ações serão apresentados nos itens a seguir.

A pesquisa de campo utilizou a abordagem quantitativa. O sistema de referências foi o cadastro de estudantes do bacharelado em Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com 248

elementos, para os quais se encaminhou formulário via e-mail e redes sociais.

VNo instrumento de coleta, elaborado pelo aplicativo Google Forms, havia doze perguntas de múltipla escolha sobre aspectos históricos e estruturais da formação do sistema político e da democracia no Brasil, além do funcionamento da máquina pública. Investigou-se o conhecimento sobre a função dos políticos que os representam no Congresso Nacional, fatos históricos relevantes para a democracia brasileira, planos de governo dos atuais candidatos e motivação para votar..

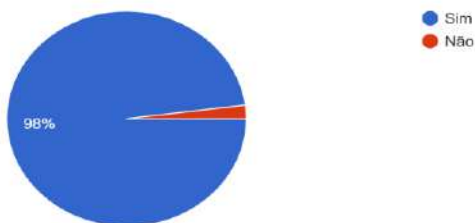
Foram obtidas 49 respostas válidas, totalizando 19,76% do universo, amostragem considerada representativa.

7. Resultados

A seguir apresenta-se o que os dados, tratados quantitativamente e traduzidos em percentuais, revelaram.

Figura 1 – **Lembrança de voto**

Você lembra em quem votou na última eleição?
49 respostas

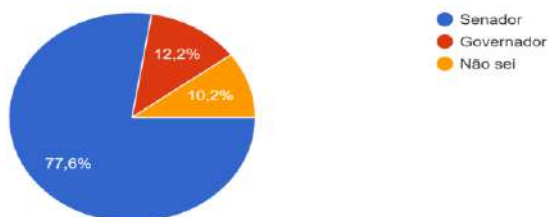


Fonte: produção dos autores.

98% dos respondentes afirmaram lembrar em quem votou nas últimas eleições.

Figura 2 – Conhecimento sobre a composição do Poder Legislativo

Qual dos políticos abaixo faz parte do Poder Legislativo?
49 respostas

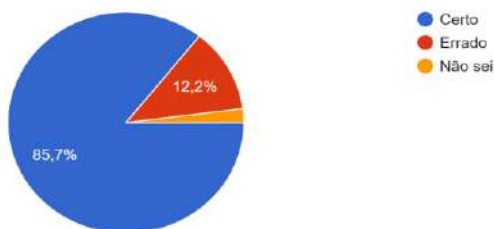


Fonte: produção dos autores.

22,2% não identificaram corretamente os integrantes do Poder Legislativo.

Figura 3 – Gestão da Educação.

A gestão da educação é compartilhada pelas três esferas do Poder Executivo (Presidentes, Governadores e Prefeitos).
49 respostas



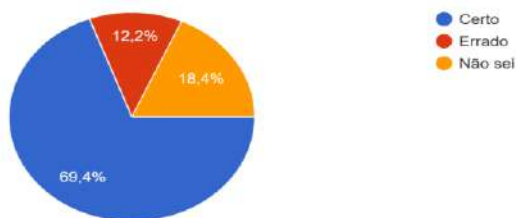
Fonte: produção dos autores.

Um percentual de 14,3% desconhecia como funcionava a gestão financeira da Educação

Figura 4 – Funções da Presidência da República

Uma das funções do Presidente da República é nomear o presidente do Banco Central, Ministros e presidentes das estatais federais.

49 respostas



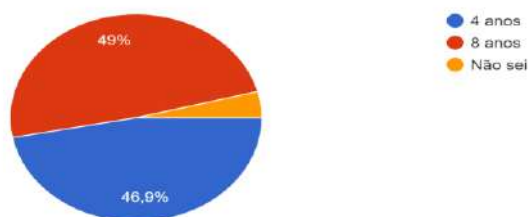
Fonte: produção dos autores.

Entre os respondentes, 30,6% não souberam quem poderia ser nomeado pelo Presidente da República.

Figura 5 – Duração de mandato de senador

Qual a duração do mandato de um senador?

49 respostas



Fonte: produção dos autores.

Mais da metade dos respondentes (51%) não souberam dizer a duração do mandato dos Senadores

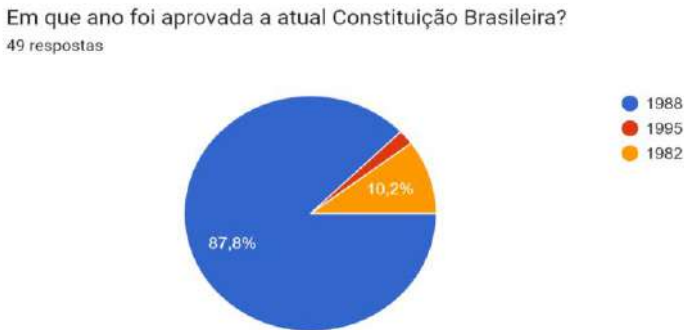
Figura 6 – **Direito feminino ao voto**



Fonte: produção dos autores.

A datação da importante conquista do voto feminino não foi reconhecida por 36,6% dos respondentes.

Figura 7 – **Data de aprovação da Constituição**



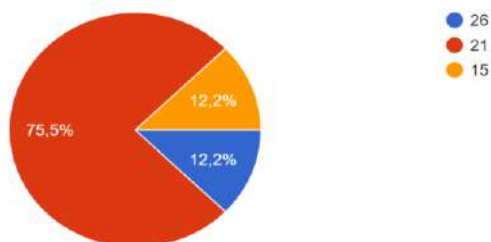
Fonte: produção dos autores.

Uma minoria de 12,2% de respondentes não soube identificar corretamente o ano de aprovação da atual Constituição.

Figura 8 – Duração da Ditadura Militar

Quantos anos durou a Ditadura Militar?

49 respostas



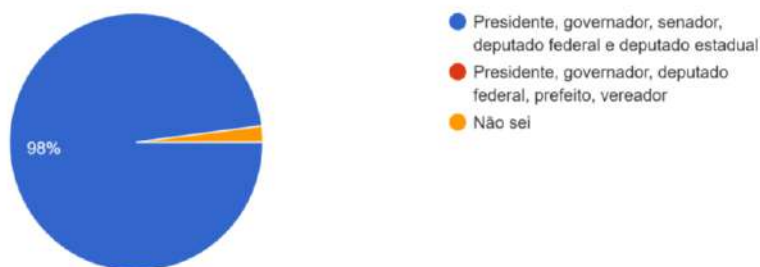
Fonte: produção dos autores.

24,4% dos participantes ignoravam a duração da ditadura militar no Brasil.

Figura 9 – Cargos em disputa na eleição de 2022

Nas eleições deste ano serão eleitos políticos para quais cargos?

49 respostas



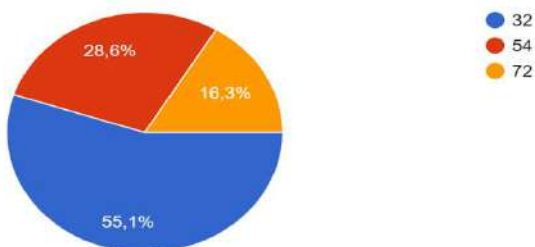
Fonte: produção dos autores.

A quase totalidade dos inqueridos (98%) demonstra conhecer os cargos em disputa.

Figura 10 – Total de partidos políticos ativos

Quantos partidos políticos ativos existem no Brasil?

49 respostas



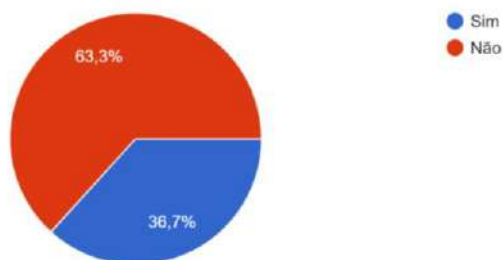
Fonte: produção dos autores.

Percebe-se que 44,9% desconhecem: o total de partidos políticos em nosso país.

Figura 11 – Conhecimento do Plano de Governo dos candidatos

Você conhece o Plano de Governo dos candidatos à próxima eleição?

49 respostas



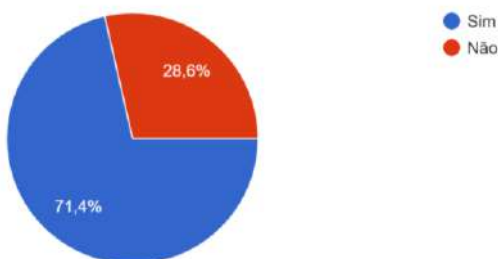
Fonte: produção dos autores.

Um total de 63,3% dos respondentes afirmou desconhecer o plano de governo dos candidatos à presidência da república.

Figura 12 – Desejo de votar

Você votaria se não fosse obrigatório?

49 respostas



Fonte: produção dos autores.

28,6% responderam que não votariam se não fossem obrigados

Os resultados dos dois gráficos anteriores chamaram a atenção. O desconhecimento dos planos de governo dos candidatos até aquele momento em que faltava pouco tempo para a data da eleição e até mesmo o desinteresse por votar foi preocupante. Tais achados nos motivaram a imediata realização da intervenção educomunicativa.

8. O produto midiático: site Jornada do Eleitor

Denominado de Jornada do Eleitor, o website pode ser acessado no endereço eletrônico <https://sites.google.com/estudante.ufcg.edu.br/jornadadoeleitor2022>.

Figura 13



Fonte: produção dos autores.

A principal finalidade da intervenção foi combater o desconhecimento sobre o Plano de Governo dos candidatos, auxiliando os jovens no processo de escolha do candidato à Presidência da República.

Considerando o perfil do público-alvo, estudantes universitários de Educomunicação, elegemos a internet como canal para dar publicidade às informações levantadas, em virtude da maior afinidade deste público com a linguagem digital e com o universo multimidiático suportado por esta.

O principal recurso tecnológico utilizado para execução da intervenção foi um computador com conexão com a internet, aliado ao ferramental de softwares de: produção colaborativa de texto Google Documentos; manipulação de imagens digital Gimp; edição de vídeo Adobe Premiere; comunicação de videoconferência Google Meet.

Inicialmente levantou-se o plano de governo dos candidatos à Presidência da República e, na sequência, agregou-se informações, como: biografia; histórico político; diretrizes do partido; indicações de cursos de formação política.

Ao planejar a estrutura do website, decidiu-se que ele apenas direcionaria ao usuário informações já armazenadas em endereços eletrônicos confiáveis. Elas foram organizadas em quatro páginas: a) jornada do eleitor, página inicial de apresentação e indicações de cursos de educação política; b) plano de governo, fornece acesso aos sites oficiais das campanhas e aos documentos hospedados no servidor do Tribunal Superior Eleitoral - TSE, contendo o Plano de Governo de cada candidatura, além de informações de naturalidade e a que partido pertence o candidato; c) histórico dos candidatos, agrega informações sobre o patrimônio dos candidatos e sua certidão criminal, disponíveis no site de registro de candidaturas do TSE.

Caso o candidato possuísse histórico parlamentar, botões forneciam acesso às propostas apresentadas em seu mandato, oriundas de sites do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, onde disponibilizou-se também o histórico político e a biografia do parlamentar. Para os candidatos sem histórico na política reuniu-se links de acesso às suas biografias e d) diretrizes do partido, estatuto de cada partido, acessado por meio dos registros de partidos do TSE.

Antes da aplicação da intervenção, ainda trabalhamos na criação de produtos midiáticos para divulgação do site nas redes sociais, para o público em geral e na mídia⁴.

⁴ Acesso disponível pelo link <https://youtube.com/shorts/o6FL37eVjs4?feature=share>

9. Avaliação

Para coletar a opinião sobre a experiência vivenciada ao acessar o produto midiático inserimos um canal de comentários na parte inferior do site, com visualização pública, respeitando o fato de que intervenções educacionais têm que ser sempre norteadas pelo princípio do diálogo. Outras opiniões foram coletadas a partir de diferentes meios, concedidas de forma espontânea e estimulada e se somaram a nossa avaliação final.

Entre as oito pessoas que opinaram, cinco usaram os seguintes adjetivos: necessário, oportuno, importante ou útil. Outras três demonstraram confiança nas fontes indicadas; duas elogiaram a acessibilidade e a estrutura do site.

Um comentário resumiu o que o site Jornada do Eleitor se propôs enquanto intervenção educacional: “adorei a iniciativa - ótimo poder acompanhar de perto em quem vamos votar”.

O contador de visitas do site, em 30 dias registrou 306 acessos, número modesto face ao universo de eleitores aptos a votar, mas surpreendente dado o pouco tempo disponível para divulgação antes da eleição.

Considerações finais

Norteadas por princípios educacionais, a intervenção demonstrou sua contribuição para a efetivação de direitos. Considerando a faixa etária do público-alvo, foi acertada a escolha da área de intervenção de produção midiática, bem como a divulgação do produto por meio das novas ferramentas de comunicação, meios nos quais a juventude está inserida.

A importância da ação de intervenção, voltada ao público jovem, consistiu na contribuição à preparação do seu futuro político. Os costumes e métodos políticos tradicionais precisam de mudança e

renovação e nenhuma transformação ocorre da noite para o dia. Uma mudança política, especialmente no modo de ver e viver política entre os jovens, demanda tempo e reflexão, sendo necessário que se plantem sementes, ainda mais ao se considerar que a apatia deles se dá mais pela descrença em transformações que pelo desejo de participação política.

Está posta a necessidade de um olhar mais atencioso para a juventude, pois esse público se encontra distanciado da vida política brasileira, para que eles entendam que a política é a arena da construção do futuro coletivo.

Finalizando, acreditamos que este texto reúne referências metodológicas e teóricas aptas a estimular outras intervenções educacionais voltadas à garantia dos direitos humanos, em especial o direito à informação e ao voto consciente. Tratou-se de trabalho piloto, que poderá ser replicado em maior escala, com mais antecedência ou mesmo mantido permanentemente ou adaptado a outros pleitos e incluindo diferentes cargos políticos.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Falta conhecimento do eleitor sobre o sistema político, aponta DataSenado*. 17 mar. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3V9D9BO>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. *Lei n. 12.527*. Brasília, DF: 2011. Regula o acesso à informações. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.html. Acesso em 12 out. 2022.

CARIAS-PÉREZ, Fernando; MARÍN-GUTIÉRREZ, Isidro; HERNANDO-GÓMEZ, Ángel. Educommunication and interculturality from educational management with radio. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 35, pp. 39-60, 2021. Equador: Universidad Politécnica Salesiana. Disponível em: <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/35.2021.02>. Acesso em 11 nov. 2021.

CITELLI, A. O.; SOARES, I. de O.; LOPES, M.I.V. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. São Paulo: *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, p. 12-25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 16 out. 2022.

CONSIANI, M.A. Produção midiática em educomunicação: uma vertente a ser construída. In: CASAS-MORENO, Patrícia; PARAMIO-PÉREZ, Gema. *La educación mediática en entornos digitales: retos y oportunidades de aprendizaje*. Sevilla/Espanha: Egregius Ediciones, 2017, v. 01, p. 31-49.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. *Cidadania*. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>. Acesso em 17, dez., 2022.

FILGUEIRAS, FERNANDO, *História da cidadania representativa no Brasil*, Belo Horizonte: UFMG, 2018.

GALLEGO, A. Understanding unequal turnout: education and voting in comparative perspective. *Electoral Studies*, 2010, 29(2), pp. 239-248. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0261379409001176>. Acesso em 17, dez., 2022.

Glenn, Norval D., and Grimes, Michael. Aging, Voting, and Political Interest. *American Sociological Review*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, vol. 33., 1968, 4, pp. 563-575.

GORCZEWSKI, Clovis; NURIA, Martin. *Cidadania, democracia e participação política*, Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3YCq7zp>. Acesso em: 18 dez. 2022.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Brasil pós-Covid-19: contribuições do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Ipea: Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10132>. Acesso em: 14 out. 2020.

KINZO, MARIA D'AVILA GIL. *Representação política e sistema eleitoral no Brasil*. São Paulo: Edições Símbolo, 1980. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/5WP8F5cxZVVvN3xg8RWPmgL/?lang=pt>. Acesso em 17 dez. 2022.

LIMA, R.M. de. *Estudos de usuários de sistemas de informação: contribuição metodológica de epidemiologia*. Ciência da Informação, v. 18, n. 2, p. 103-119, jul./dez. 1989.

MENDEL, Toby. *O Direito Público a Estar Informado Princípios sobre a Legislação de Informação*. Londres: Artigo 19, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3FIOSl6>. Acesso em 18 de dez. 2022.

MALIN, Mauro. *Mídia subestima acesso à informação pública*. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3WfnXo6>. Acesso em 18 dez. 2022.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.com>. Acesso em 12 out. 2022.

RNCD. *Ignorance of Politics and the Politics of Ignorance - Peter Burke*, 19 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yhlq_U89_pw. Acesso em: 13 out. 2022.

ROUSE, W.B.; ROUSE, S.H. *Human information seeking and design of information systems. Information Processing and Management*, v. 20,

n. 1-2, p. 129-138, 1984. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(84\)90045-1](https://doi.org/10.1016/0306-4573(84)90045-1). Acesso em 16 out. 2022.

SANTOS, WANDERLEY GUILHERME DOS. *1964: anatomia da crise*. São Paulo: Vértice, 1986.

SILVA, Klaus Pereira da; GUEDES, Ana Lucia. *Buen Vivir Andino: Resistência e/ou alternativa ao modelo hegemônico de desenvolvimento?* Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 3, Artigo 8, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2017: pg 682-693.

SOARES, I.O. *Conceito*. ABPEducom, [202-?]. Disponível em <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/#>. Acesso em: 17, dez., 2022.

_____. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-27, 2014

Práticas educomunicativas na saúde pública a partir da Comunicação e Saúde

Nicole Fajardo M. Leão de Souza ¹

Márcia Correa e Castro ²

Em tempos pandêmicos, é mais que oportuno falar e reforçar as relações intrínsecas entre saúde, educação e comunicação. Uma melhor reflexão sobre o uso das práticas comunicativas pode (e deve) contribuir para aprimorar e qualificar as atividades dos profissionais de saúde, mas também é prática indispensável para a apropriação, pelo cidadão, das informações que lhe permitem, além do autocuidado, a participação no debate público sobre saúde e o engajamento em práticas sociais mais colaborativas, humanas, sustentáveis e saudáveis.

O Canal Saúde, de onde falamos, é um canal de televisão voltado ao Sistema Único de Saúde (SUS). É produzido e gerido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e mantém uma programação diária, que vai ao ar para todo o Brasil, com recepção por antena parabólica comum e por

¹ Jornalista formada pela UFJF e mestra em Comunicação e Informação em Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Pesquisadora e Tecnologista em Saúde Pública da Fiocruz desde 2015, atua como coordenadora do setor de mobilização no Canal Saúde da Fiocruz, no Rio de Janeiro (RJ). nicole.leao@fiocruz.br.

² Jornalista, com mestrado e doutorado em educação pela PUC-Rio. É coordenadora do Canal Saúde da Fiocruz, no Rio de Janeiro (RJ), desde 2002. Fundou, em 1992, a Bem TV - Educação e Comunicação, organização da sociedade civil que utiliza a comunicação como metodologia em processos educativos voltados a jovens de classe popular. marcia.castro@fiocruz.br.

meio da TV aberta digital, na multiprogramação da TV Brasil, nas regiões metropolitanas de Brasília (DF), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). Sua programação também vai ao ar pela Internet³, em transmissão síncrona com a televisão.

Deste local, pensamos a saúde da forma como ela é conceituada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e preconizada pelo SUS, em seu sentido ampliado. Nessa perspectiva, a saúde não é apenas a ausência do doenças, mas o conjunto de fatores que promovem e garantem o bem-estar integral do indivíduo e do coletivo. Afinal, acreditamos que é impossível ter saúde de modo isolado: ninguém pode afirmar-se saudável vivendo em uma cidade poluída; um trabalhador não terá tempo para a prática de exercícios físicos se passar horas intermináveis em deslocamentos na cidade, nem vai se alimentar de forma saudável sem um salário que lhe permita fazer escolhas. Ou seja, um indivíduo só pode ser saudável se viver em uma sociedade saudável. Educação, emprego, segurança pública, cultura, saneamento básico: tudo isso (e muito mais) está intrinsecamente vinculado à saúde.

Na Fiocruz, adotamos o conceito de “Comunicação e Saúde” (Araújo, Cardoso, 2007). O uso do conectivo “e” intende equiparar os dois campos, de forma que um não esteja submetido ao outro. É diferente, por exemplo, de expressões como “Comunicação *em* Saúde”, em que a comunicação aparece como uma ação desenvolvida em meio ao debate sobre saúde. Ou ainda de “Comunicação *para a* Saúde”, que remete à ideia de uma comunicação empreendida para que se alcance a saúde. Nos dois casos, a comunicação é despojada de sentido próprio, sendo colocada à serviço de outros processos sociais. Na perspectiva que preferimos adotar, tanto a comunicação quanto a saúde são direitos humanos inalienáveis (Stevanim, Murtinho, 2021). Essa, no entanto, não

³ Ver *website* www.canalsaude.fiocruz.br.

é uma visão usual. Costuma-se compreender facilmente a saúde como um direito, mas o mesmo nem sempre ocorre com a comunicação.

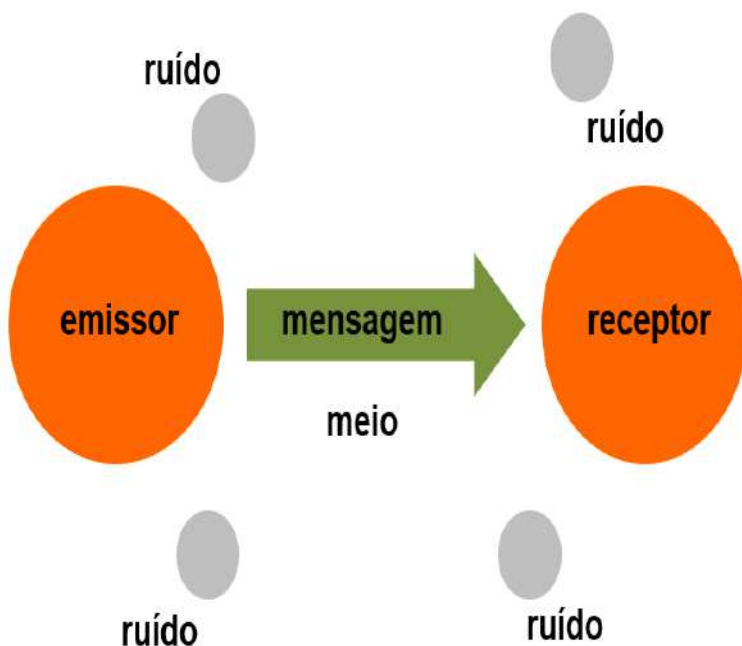
De modo geral, o direito à comunicação é associado ao direito de receber informações. Se alguém liga a TV e assiste ao telejornal, se vai à banca de jornal e ali encontra o periódico em que confia, ou mesmo se tem acesso rápido e fácil à Internet - entende-se que esse indivíduo tem garantido seu “direito à comunicação”. Ocorre que a comunicação é um processo de mão dupla, efetivado unicamente se os sujeitos podem tanto receber quanto emitir mensagens, fazendo circular no ambiente social seus pontos de vista sobre as questões debatidas coletivamente. Sem essa possibilidade, cidadãos e cidadãos estão automaticamente excluídos do debate público e, portanto, alijados das oportunidades de diálogo na sociedade.

Os direitos à comunicação e à saúde são também interdependentes. Evidentemente, não é possível satisfazer o direito à comunicação sem gozar de boa saúde. Para além disso, não é possível gozar de boa saúde sem um acesso pleno à comunicação. Afinal, sem acesso à informação correta ninguém será capaz de adotar os hábitos necessários à prevenção de doenças, ou de buscar ajuda correta para identificar, prevenir e mitigar os agravos cotidianos à saúde (como acidentes, epidemias, estresse...). E essa interdependência vai além. Considerando a saúde como um processo de construção coletiva e a imersão das sociedades contemporâneas nos fluxos de informação, a comunicação constitui a arena social que possibilita a intervenção sobre a realidade, na busca por ambientes mais saudáveis. Por exemplo: na busca para se livrar da dengue, de nada adianta tampar os pneus no quintal, esvaziar garrafas e colocar areia no pratinho do vaso de planta da sua casa, se no terreno vizinho existe um vazadouro de lixo. Para enfrentar essa situação não bastará o acesso à informação e a mudança de hábitos individuais. Será necessário o encaminhamento da questão ao poder público, a articulação entre vizinhos, o monitoramento das ações possíveis, a denúncia da

situação à imprensa. Será preciso comunicar de diferentes formas, para enfrentar aspectos da epidemia de dengue que vão além do posicionamento individual.

Mas o que é comunicar, afinal? Uma das dificuldades para a efetivação do nosso entendimento da comunicação como um direito humano inicia-se na própria concepção e entendimento do que é comunicar. A palavra comunicação vem do latim *communicare*, que significa tornar comum. Durante muito tempo, o modelo de comunicação mais conhecido mostrava o ato de comunicar como uma ação linear e unidirecional para transmitir uma mensagem de um emissor até um receptor, através de um meio/canal.

Figura 1 – **Modelo Informacional de Comunicação.**



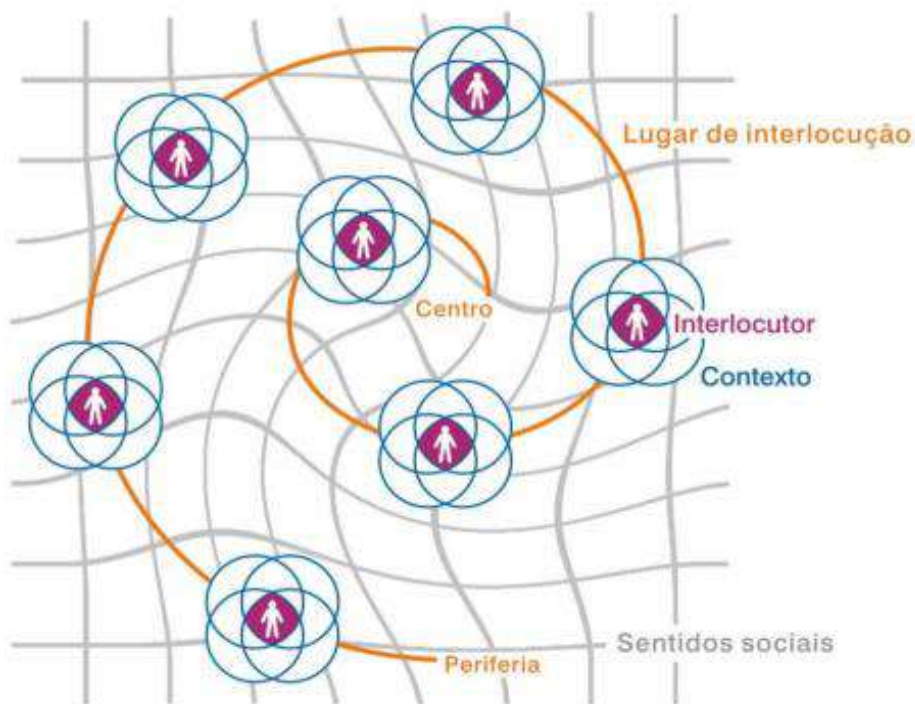
Fonte: adaptação de Araújo, Cardoso (2007).

Esse modelo – conhecido como Modelo Informacional de Comunicação – foi adotado quando a comunicação buscava se afirmar como campo de conhecimento, incorporando estruturas que emergiam das ciências “duras” (exatas e biológicas). Originalmente, foi concebido por dois engenheiros, que buscavam explicar o funcionamento do telégrafo. Nele, qualquer coisa que “atrapalhe” a transmissão da mensagem, fazendo com que ela chegue ao receptor diferente da forma como o emissor a concebeu, é considerada um ruído. O esquema acima foi, por muito tempo, ensinado nas faculdades de comunicação, constituindo uma visão hegemônica do processo comunicacional. Nessa direção, foi - e, por muitas vezes, ainda é – adotado como modelo na concepção de campanhas de saúde. Os exemplos são inúmeros: “Use camisinha”, “Faça exercício” e por aí vai. Tal perspectiva parte do pressuposto de que a audiência receberá tal conteúdo e irá incorporá-lo automaticamente em sua forma original, num movimento de absorção passiva da mensagem.

Ocorre que dificilmente – talvez possamos dizer que nunca – um indivíduo recebe uma mensagem exatamente da forma como ela foi pensada por quem a produziu. Uma vez disseminada, cada mensagem dá origem a diferentes leituras, que, por sua vez, estão condicionadas à história de vida e aos contextos experienciados por cada indivíduo. É possível afirmar que jamais duas pessoas irão “ler” uma mesma mensagem de forma idêntica. Na lógica do Modelo Informacional de Comunicação, toda a bagagem dos indivíduos, suas histórias de vida e experiências anteriores seriam ruídos que “atrapalham” a disseminação “correta” da informação. A questão é que não há como eliminá-los (e nem há porquê para tal). As múltiplas leituras das diferentes mensagens em circulação na sociedade, os choques e negociações entre todos nós, em nossa condição simultânea de emissores e receptores – tudo isso caracteriza o processo social conhecido como comunicação.

Sabemos hoje, portanto, que o Modelo Informacional não dá conta do processo comunicacional. Por isso, Araújo e Cardoso (2007) desenvolveram um novo modelo, que se aproxima mais da complexidade que envolve as trocas de mensagens na sociedade.

Figura 2 – Modelo da Comunicação em Rede.

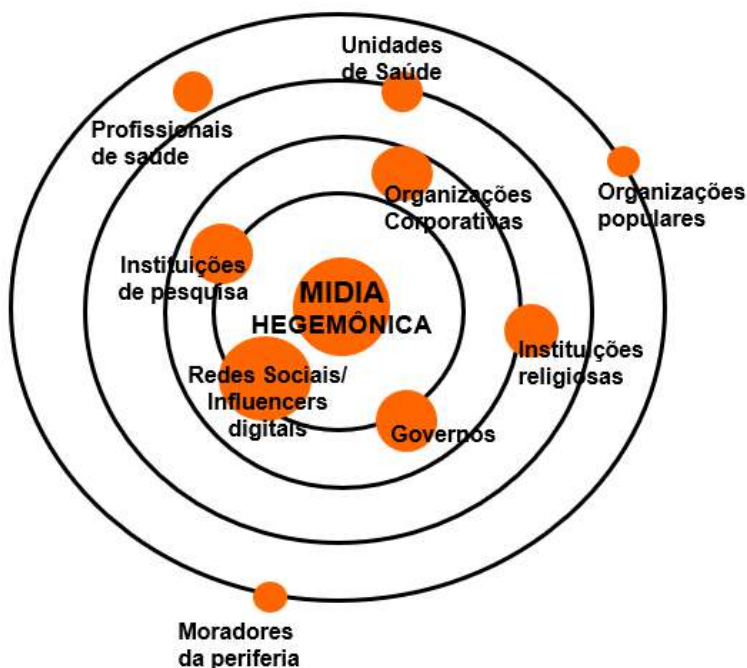


Fonte: Araújo, Cardoso (2007).

Nessa proposta, estamos todos inseridos em uma grande rede onde as informações circulam, passam de uma pessoa para outra, a todo momento. Nela, não há mais emissores e receptores polarizados, mas

sim interlocutores que produzem e fazem circular discursos que se transformam, a depender dos contextos. E não estamos todos no mesmo lugar. Ainda de acordo com Araújo e Cardoso (2007), podemos pensar a comunicação na sociedade como uma espiral concêntrica: todos somos emissores e receptores, mas quem está mais no centro da espiral ocupa uma posição mais hegemônica, com mais privilégios de fala. E quem está mais à margem da espiral, encontra-se em uma situação menos privilegiada. Como exercício de reflexão, poderíamos aplicar esse modelo de comunicação em rede no setor da saúde da seguinte forma:

Figura 3 – Possível aplicação do Modelo de Comunicação em Rede no setor Saúde



Fonte: As autoras.

No centro, poderíamos localizar a mídia hegemônica, constituída pelos grandes veículos de comunicação (canais de televisão, estações de rádio, jornais impressos e portais jornalísticos na internet), que disputam a centralidade com as redes sociais e os *influencers* digitais. São atores com grande capacidade de disseminar seus pontos de vista sobre saúde e de fazer circular na sociedade suas versões sobre os fatos. Em posições intermediárias, temos indivíduos e grupos - como as empresas, as unidades de saúde, as instâncias governamentais, as instituições de pesquisa, as instituições religiosas, entre outros. Na periferia, as pessoas também produzem suas próprias mensagens, e suas interpretações sobre as mensagens que recebem, embora com mais dificuldade para fazer circular socialmente seus pontos de vista. Todos os atores sociais produzem e disseminam suas versões para os fatos cotidianos, disputando, na “arena da comunicação”, quais versões devem ser consagradas como “verdadeiras”.

A mídia hegemônica, portanto, constitui apenas um dos espaços possíveis dentro do que entendemos como comunicação. Trata-se de um ator com o qual se deve dialogar, por meio de estratégias de assessorias de imprensa e marketing, mas está longe de ser uma fonte única de construção de sentidos sobre saúde ou qualquer outro tema. É, sem dúvida, um ator social de grande poder para a construção e ratificação de “verdades”, mas não é o único. E, a depender dos interlocutores com que se deseje dialogar, pode não ser o principal. O discurso proferido pelo pastor no púlpito da igreja do bairro pode ter alcance limitado, mas certamente tem influência maior entre os fiéis daquela igreja do que o telejornal mais assistido no país. A conversa entre profissionais de saúde e pacientes em uma unidade de saúde, por exemplo, pode ser mais eficaz como ação comunicativa do que centenas de milhares de cartazes espalhados por várias cidades. As mensagens que chegam pelo grupo de vizinhos no aplicativo de mensagens terão mais credibilidade do que uma manchete de jornal. Todos esses espaços de comunicação precisam ser considerados e estão em permanente disputa. No que se refere à

saúde, são várias as instâncias que procuram construir entendimentos sobre o que seja “saúde”, sobre o que é “ser saudável” e sobre como alcançar esse estado.

Podemos afirmar, portanto, que a comunicação é uma disputa, mas também é um processo. E é também diálogo – e é nesse ponto que começamos a nos aproximar da educomunicação. Quando falamos de comunicação e de educação no campo da saúde, falamos da necessidade de dialogar sobre hábitos e sobre adesão a protocolos e procedimentos. Mas como conseguir isso? Como convencer as pessoas a usarem máscara? A aderirem à vacinação? A usarem o preservativo? A acreditarem na ciência?

A mídia hegemônica é muito importante, mas não é capaz, sozinha, de resolver esses problemas. Caso fosse, não existiriam mais problemas relacionados ao uso de preservativos ou à adesão à vacinação - temas de inúmeras campanhas disseminadas ao longo das últimas décadas. Mas o fato é que receber as mensagens, ainda que por meio de mídias sofisticadas, não implica na sua apropriação, e muito menos na adesão ao que ela preconiza. Isso porque as mensagens só ganham sentido para os indivíduos, a ponto de serem apropriadas, quando encontram lugar dentro do contexto no qual aquela pessoa se encontra. Um exemplo real ocorreu em 2004, na favela do Morro do Preventório, em Niterói (RJ), e foi narrado na publicação “A Comunicação Invade a Escola” (BEM TV, 2007). Jovens moradores da comunidade participavam de uma reunião, durante a qual elaboravam o roteiro de um vídeo que abordasse a questão da disposição inadequada do lixo naquele território. Em meio ao debate, a facilitadora perguntou: “O podemos falar para as pessoas pararem de jogar lixo no chão?”. Ao que uma jovem prontamente respondeu: “Eu não sei. Porque eu só parei de jogar lixo no chão depois que tive de fazer um vídeo sobre isso”. (BEM TV, 2007).

O envolvimento dessa jovem no processo de produção de conteúdo sobre a questão do lixo oportunizou a ela pesquisar sobre o tema, se

apropriar das informações e traduzi-las na forma de um roteiro. Ou seja, a partir de sua própria perspectiva, ela vivenciou as situações na prática durante as gravações, e ainda pôde fazer uma sistematização criativa ao editar o vídeo. O discurso do “jogue o lixo no lugar certo” deixou de ser “do outro”, para tornar-se dela. Dessa forma, a mensagem que tantas vezes ela já recebera por diferentes veículos de comunicação passou, finalmente, a fazer sentido em seu contexto específico de vida.

Essa situação ilustra bem o que entendemos como uma comunicação alinhada aos três princípios do SUS: universalidade, integralidade e equidade. Nessa direção, uma comunicação alinhada com tais princípios precisa ser universal (todos têm direito a comunicar), integral (todos têm direito a receber e emitir mensagens) e equânime (devem ser garantidas as condições para que tais direitos sejam acessíveis a todos, independente da situação social) (ARAÚJO, CARDOSO, 2007). A educomunicação, por sua vez, preconiza um diálogo entre educação e comunicação, contemplando a educação para os meios (fomentando a capacidade de uma leitura crítica da mídia), a educação com os meios (o uso de produtos da mídia em situações formativas) e, principalmente, a educação pelos meios, que consiste em envolver o educando no processo de produção midiática, como forma de conduzir e estimular a construção de conhecimento - exatamente a experiência vivenciada pela jovem da favela de Niterói.

Portanto, é possível dizer que a educomunicação apresenta-se como um caminho para uma comunicação mais afinada com os princípios do SUS, na medida que propõe um processo comunicativo partilhado, dialógico (Freire, Guimarães, 2012), horizontal e participativo (Kaplún, 1985), como locus de aprendizagem. Utilizando o diálogo e a problematização da realidade como ferramentas para uma educação crítica, a educomunicação faz uso de linguagens e ferramentas comunicativas para promover processos em que emissores e receptores

se convertem em interlocutores, que negociam continuamente os sentidos a serem atribuídos a diferentes aspectos da realidade.

Os processos da educomunicação, levados à prática em espaços como as unidades básicas de saúde, por exemplo, podem ser oportunidades para promover o processo de ressignificação e apropriação das mensagens sobre saúde que circulam na mídia hegemônica. Aí, sim, elas começam a fazer sentido para os indivíduos, gerando sensação de pertencimento, e permitindo a adesão aos protocolos e procedimentos tão caros à prevenção e à promoção da saúde. Isso implica, por exemplo, que a população participe do processo de produção de informação juntos aos profissionais de saúde; e que estes últimos não se valham da sua posição de poder, de “especialista”, para impor uma hegemonia de discurso, excluindo de usuários a oportunidade de manifestarem suas visões de mundo e suas próprias verdades. Afinal, comunicar, em toda sua amplitude e potencialidade, é bem mais do que apenas emitir ou receber informação.

Ampliar a capacidade comunicativa de sujeitos e grupos sociais, beneficiando, assim, o pleno exercício da cidadania, constituiu um dos objetivos do projeto Educom.Saúde.SP, proposta de capacitação para equipes estaduais e municipais de saúde visando a adoção de práticas educacionais nas ações de vigilância em saúde no estado de São Paulo. Este projeto formativo, constituído de cursos presenciais e à distância, buscou sensibilizar gestores e colaboradores da área da saúde na articulação e promoção de ações de comunicação e mobilização social pautadas por uma participação popular mais efetiva e mais dialógica entre especialistas em saúde e lideranças comunitárias. O projeto, que realizou quatro edições entre 2019 e 2022, demonstrou a pertinência da união das estratégias de comunicação com processos educativos no sistema público de saúde. O Canal Saúde participou das quatro edições do projeto Educom.Saúde.SP, compartilhando por meio de palestras

outra experiência que alinhou educomunicação e saúde: o projeto “O Meu SUS é Assim”.

Esse projeto vem sendo desenvolvido pelo Canal Saúde desde 2018, e tem como ponto de partida a realização de oficinas presenciais, voltadas – principalmente, mas não unicamente - para profissionais de saúde, visando a produção de vídeos de curta duração (de 60 a 120 segundos) com *smartphones*. A ideia é viabilizar a produção de conteúdo sobre o SUS por quem vivencia a “ponta do sistema”, possibilitando a disseminação de experiências positivas, de modo a colocar em circulação discursos alternativos à narrativa amplamente disseminada de precariedade e ineficiência como aspectos prevalentes da saúde pública.

De modo geral, a organização das oficinas acontece mediante parceria com atores da gestão da saúde em um estado ou município. Ao longo dos últimos cinco anos, foram realizadas oficinas em todas as regionais de saúde do estado do Rio Grande do Norte, capacitando cerca de 200 profissionais da saúde e técnicos do SUS. Essas formações foram viabilizadas a partir da articulação com o Conselho de Secretários Municipais de Saúde do Rio Grande do Norte (COSEMS-RN). Outra oficina, realizada em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde da Paraíba, contou com a participação de 50 profissionais de saúde. E mais recentemente, em 2023, uma articulação envolvendo a prefeitura de João Pessoa (PB), a Central Única de Favelas (CUFA) e Biomanguinhos (unidade da Fiocruz responsável pela fabricação de vacinas) viabilizou a formação de 30 jovens lideranças em nove territórios periféricos da capital paraibana. Neste caso, os jovens atuarão produzindo conteúdo para estimular suas comunidades a aderirem à vacinação.

Os principais objetivos do projeto “Meu SUS é assim” são: a) promover formas mais democráticas de comunicação por meio da educação com a mídia (no caso, o Canal Saúde) e da apropriação das tecnologias digitais; b) dar visibilidade às ações de saúde pública realizadas nos municípios; e c) promover a apropriação dos profissionais das boas experiências

locais do SUS, gerando autonomia (Freire, 2011) e cidadania educacional (Citelli, Soares, Lopes, 2019). Ao mesmo tempo, pretendemos tornar a programação do Canal Saúde mais diversificada, participativa e criativa, dando visibilidade e legitimidade a conteúdos regionais sobre o SUS.

A oficina se divide em três momentos. Inicialmente é abordada a comunicação como direito, o contexto comunicacional no Brasil, bem como a forma como a mídia hegemônica e outros atores retratam a saúde pública e o SUS. Nesse momento são utilizadas exposições dialogadas e metodologias ativas. Num segundo momento, o processo ganha contornos práticos, com os participantes divididos em grupos, para produzirem vídeos com seus *smartphones*. Nesta etapa da oficina, os participantes passam pela concepção da ideia do vídeo (argumento) e elaboração do roteiro, realizam as gravações e vivenciam a edição e finalização dos vídeos, sempre pensando na linguagem audiovisual como possibilidade para a Promoção da Saúde e no domínio da tecnologia para um uso livre, criativo e crítico em prol de uma formação cidadã – ou seja, uma educação pela comunicação, e não apenas para a comunicação (Kaplún, 1985). Os vídeos produzidos no âmbito dessas oficinas são veiculados na grade do Canal Saúde na forma de interprogramas. Os materiais produzidos estão disponíveis no website do Canal Saúde⁴.

A metodologia utilizada nas oficinas do “Meu SUS é assim” permite a ampliação da capacidade de expressão dos profissionais de saúde, sua inclusão no debate sobre comunicação e educação, além de viabilizar que se tornem protagonistas do discurso sobre o seu cotidiano de trabalho. Assim, eles se tornam produtores (e não apenas receptores) de conteúdo sobre saúde pública, por meio de uma apropriação colaborativa e dialógica dos recursos comunicativos. A partir da experiência acumulada com o projeto, podemos afirmar que a oportunidade dada aos

⁴ Ver website <https://www.canalsaude.fiocruz.br/programas/programaAberto/meu-sus-e-assim>.

profissionais para descreverem, eles próprios, o que acontece nas unidades onde atuam amplia o sentimento de pertencimento e estimula a multiplicação dessas experiências exitosas desenvolvidas no âmbito do SUS.

Em um terceiro e último momento, a oficina oferece aos participantes a oportunidade de elaborar um planejamento de ações de comunicação, tendo como ponto de partida os vídeos produzidos. Nesse momento, são discutidos o papel das redes sociais, a mediação algorítmica, ferramentas de fomento do debate público e outros temas. Também são utilizadas algumas matrizes de planejamento estratégico, de modo a facilitar que os participantes identifiquem, em seu contexto, problemas que podem ser enfrentados com ações de comunicação e recursos já disponíveis. O que se pretende é que os educandos concluam o processo sabendo exatamente como o material audiovisual que produziram (e outros que venham a produzir subsequentemente) pode ser utilizado para aprofundar o debate público sobre saúde nos territórios de sua atuação. A fim de garantir o monitoramento de resultados, esse momento de planejamento também estimula a identificação dos resultados esperados com as ações planejadas e indicadores de aferição dos mesmos.

Cabe ressaltar que as oficinas do “Meu SUS é Assim” são realizadas pelo setor de mobilização de audiência do Canal Saúde, instância que coexiste com áreas mais comumente associadas a canais de TV, como a produção ou a programação. Este setor busca promover o diálogo do Canal Saúde com seu público prioritário: profissionais de saúde, conselheiros, gestores, assessores de comunicação dos órgãos de saúde pública e demais operadores do SUS. Acreditando que comunicação é educação, e entendendo que os meios de comunicação devem ser aliados dos processos educativos, os projetos da mobilização do Canal Saúde buscam fortalecer atores e processos de comunicação para além da centralidade da mídia hegemônica, e estimulam a participação da população no processo de produção da informação. São ações que

propiciam o debate ampliado e interconectado sobre comunicação, educação e saúde - estabelecendo, assim uma relação mais próxima com os espectadores.

Tanto o projeto “Meu SUS é Assim”, quanto o Educom.Saúde.SP, citado anteriormente, ampliam a capacidade de expressão dos grupos sociais participantes no debate sobre comunicação e educação em saúde, ao mesmo tempo que, por meio das práticas educacionais, promovem formas mais democráticas de comunicação dentro da área da saúde.

Referências

ARAUJO, I. S. *Mercado Simbólico: um modelo de comunicação para políticas públicas*. Interface (Botucatu), v. 8, n. 14, p. 14, 2004.

ARAÚJO, I.; CARDOSO, J. *Comunicação e Saúde*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.

BEM TV – Educação e Comunicação. *A Comunicação Invade a Escola*. Niterói: 2007. Disponível em <https://bemtv.org.br/sistematizacoes/>. Acesso em 26 de fev. de 2023.

CITELLI, A. O.; SOARES, I. O; LOPES, M. I. V. de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, v. 24, n.2, pg. 12-25, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia - novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

KAPLÚN, Mario. *El Comunicador Popular*. Quito: CIESPAL, 1985.

SOARES, Ismar de Oliveira et al. Educom.Saude.SP: um projeto de mobilização do poder público e da população paulista para ações

integradas na vigilância e controle do mosquito *Aedes aegypti*. *Boletim Epidemiológico Paulista*, São Paulo, v. 16, n. 184, p. 13-22, 2019

STEVANIM, L.F.; MURTINHO, R. *Direito à Comunicação e Saúde*. Rio de Janeiro: Ed.Fiocruz, 2021.

Tecnologias sonoras aplicadas à educação

Rosinete de Jesus Silva Ferreira¹

Maria João Lopes Antunes²

Introdução

A relação entre os campos da Comunicação e Educação pode ser compreendida de forma complexa, tanto no contexto teórico, quanto nas práticas cotidianas devido à natureza dos campos, no entanto, podemos perceber elos de proximidade entre as áreas. No intuito de fazermos uma reflexão sobre os campos mencionados, faz-se necessário reconhecer, que tanto a Comunicação, quanto a Educação, são atravessadas pelos campos da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Pedagogia, dentre outros saberes, o que torna esse entrelaçamento entre a educação e comunicação propício para criar ambientes democráticos e participativos.

Observa-se, a necessidade de investigar a relação Comunicação e Educação em uma perspectiva cidadã, em uma sociedade que se

¹. Docente da Universidade Federal do Maranhão – Departamento de Comunicação Social. Curso de Rádio e Televisão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estratégias de Comunicação – GPECOM e da linha COMULT- Comunicação e Multimeios. E-mail:rosinete.ferreira@ufma.br.

² Docente da Universidade de Aveiro. Professora Auxiliar no Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro. Diretora do Cursos de Multimédia e tecnologias da Comunicação. Membro da Comissão de Curso de licenciatura e Novas tecnologias da Comunicação. E-mail; mariajoa@ua.pt

apresenta cada vez mais mediada por aparatos tecnológicos. E neste debate, a mídia não deve ser excluída do processo educativo, visto que ela é incorporada nas ações diárias e práticas do nosso cotidiano. McLuhan (1969) previu os meios como extensão dos homens, ou seja, na percepção do teórico os meios seriam tão incorporados às nossas dinâmicas de vida, que teríamos dificuldades de viver sem eles. Passados mais de meia década desta reflexão, observamos o quanto estamos dependentes das mídias na nossa rotina.

Os aparelhos celulares, por exemplo, tiveram o design (re)significado com funcionalidades que facilitam as interações e o fazer das atividades diárias. Então, podemos mandar mensagem, utilizar aplicativos para solicitar um táxi, comprar comida, controlar a água ingerida durante o dia, cuidar das finanças, realizar atividades físicas dentre outras.

Retornando aos ensinamentos de McLuhan (1969) e fazendo um paralelo com os meios de comunicação na atualidade, percebemos que as relações sociais têm sido alteradas proporcionando a simplificação dos processos comunicativos. Baseada no contexto de mediação tecnológica, já discutido por Castells (1999), onde a vivência da sociedade em rede altera e influencia as concepções de tempo e espaço, o autor comenta que “o espaço e o tempo são as principais dimensões materiais da vida humana” (p.467). Diante dessa proposição, a vida moderna nos impõe um domínio sobre o tempo e espaço com uma reorganização do espaço em função do tempo. Neste sentido, o áudio, agora deslocado do rádio físico, é fundamental como meio que pode ser consumido a qualquer momento, pois estará diretamente ligado à espacialidade criada por cada indivíduo.

Nessa perspectiva, partimos da hipótese que vivemos em um contexto social de oralidade mediada, ou seja, vivemos em uma relação espaço-tempo, que se adequa ao estilo de vida de cada pessoa, sendo o uso do áudio cada vez mais presente no cotidiano através de *audiobooks*, livros falados, podcasts e outros. Partindo dessa premissa, foram

desenvolvidos produtos sonoros (podcasts) com conteúdo educacional, que podem ser utilizados tanto nas estruturas das escolas formais, quanto no segmento educacional informal. O objetivo destes produtos é reforçar o ensino-aprendizagem através da mídia audio.

1. Comunicação e Educação

Roquete Pinto tinha como meta levar educação e cultura a milhares de pessoas através do rádio. Essa perspectiva da mediação educacional pela tecnologia, ainda se constitui um desafio nos dias atuais, pois as transformações tecnológicas nos movem a uma reflexão sobre o processo educativo que envolve, professor, aluno, escola e todo um ecossistema educacional. Soares (2006), nos convida a repensar este ecossistema de forma a rever o sentido e o papel de cada ator social no contexto educacional. O autor comenta que:

[...] a história nos ensina, na verdade, que tanto a educação como a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção de sistema produtivo através da publicidade. (Soares, 2011, p.14).

No entanto, a dinâmica social nos ensina que não há mais espaços para deslocamentos entre os campos da Educação e da Comunicação. Dessa forma, o campo da Educomunicação é segundo a ABepducom,³ um paradigma que direciona práticas educo-sócio-comunicacionais para fortalecimento do processo de conhecimento crítico, participativo e democrático. Paralelo às transformações dos meios, as práticas

³ Associação Brasileira de Pesquisadores em Educomunicação.

educacionais também se modificaram. De acordo com Buckingham (2007) as transformações que envolvem as práticas midiáticas implicam em aprendizagens que envolvem aspectos técnicos, sociais, semiológicos e estéticos.

O áudio tem sido uma categoria discutida sob vários aspectos. Bento e Belchior, (2016) comentam sobre o uso e as habilidades tecnológicas, que contribuem para análise de dados, produção e criação de conhecimentos. Hasanah (2020), afirma que os podcasts apresentam potencial para se tornarem um meio educativo e acessível, por serem considerados fáceis, eficazes, informativos e de baixo custo.

Gorra e Finlay (2019) demarcam cinco pontos positivos dos podcasts na educação: a) aprendizagem e motivação b) flexibilidade na aprendizagem c) mobilidade d) benefícios pessoais e a facilidade de inclusão no processo de aprendizagem. Estes fatores contribuem para o uso do áudio (podcast) em sala de aula ou na aprendizagem formal.

De acordo com Lopes e Pimenta (2017), o uso de celular em sala de aula ainda não é compreendido como uma possibilidade pedagógica. Neste sentido, mesmo tendo correntes pedagógicas a favor do celular como um instrumento que pode ser utilizado em sala de aula, identifica-se ainda um despreparo do professor no que se relaciona a falta de domínio dos recursos dos celulares. Por não ter domínio das múltiplas funcionalidades de um smartphone⁴, os professores o consideram como uma ameaça.

2. Mapeamento do uso do áudio

⁴ É um celular que combina recursos de computadores pessoais, com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas por meio de programas aplicativos executados pelo seu sistema operacional, chamados simplesmente aplicações.

De acordo com Ser Sonoro (2020), os sons ativam memórias, emoções e sensações que por sua vez, acionam o corpo e dependendo do tipo de som escutado, podemos definir a vida ou a morte. O som e o sentido podem ter uma profunda relação com sentimentos como êxtase, tristeza, ansiedade ou mesmo despertar qualquer outro sentimento. Nos terreiros de mina⁵, por exemplo, os tambores ecoam demarcando diferentes sonoridades a depender da cerimônia, pode ser de nascimento, festa, rituais ou falecimento. No entanto, é necessário entendermos o texto e contexto, ou seja, ter compreensão que o som nos comunica situações que podem ser de alerta, alegria, tristeza e várias outras situações.

De acordo com site Mundo Negro (2020), na África as histórias davam aos mais jovens a possibilidade de compreensão da trajetória da tribo e seus ancestrais. Os contos, fábulas e provérbios integram um conjunto de sabedoria oral, que eram fundamentais para manutenção das tradições.

A tecnologia sonora já teve o fonógrafo, o gramofone, fitas magnéticas, vinil, fita cassete, *walkman*, CD e hoje a *playlist*. Nos anos 90, por volta de 1993, a tecnologia *streaming* chega ao mercado permitindo a escuta do áudio via internet. Mais recentemente os *apps* tornaram-se utilidades diárias que facilitam não só, ouvir a *playlist* favorita, ou os melhores podcasts, mas diminuem a relação tempo/espaço.

Os *apps* são consequências do lançamento dos smartphones (*Apple iOS e Android*), os chamados telefones inteligentes e nesta perspectiva o áudio está sendo cada vez mais incorporado nas plataformas. Algumas plataformas são: Spotify, Deezer, Apple Music, Tidal, Xbox Music e iTunes Store. Como aplicativos citamos: Caixa Direta, Whatsapp, Telegram, Ubook, Tec Teca, Toca Livros, Amazon Kindle, Audible e

⁵ Terreiros de Mina, também conhecidos como Terreiros de Candomblé de Mina, são espaços religiosos que fazem parte das tradições afro-brasileiras, especificamente do Candomblé.

Storytel. No que concerne a redes sociais digitais temos Club House, Instagram, Facebook, Tik Tok , Greenhouse e X (antigo Twitter).

Diante de tantas demandas e do fluxo de informação global, não conseguimos mas ler, entender e refletir sobre um terço do que a mídia nos apresenta diariamente. Por outro lado, a necessidade de informação nos obriga a um consumo superficial de leitura e neste sentido, as redes sociais passam a ser protagonista da cena.

De acordo com pesquisa realizada pela agência *Data.ai*, O Brasil é o país com maior média de tempo gasto em aplicativos, gastando cerca de 5,4 horas por dia na internet. De certo, que nem todas as pessoas que acessam a internet disponibilizam este tempo para leitura, então, as plataformas de áudio funcionam com uma mediadora para leitura e, consequentemente, informação.

Um outro aspecto a ser observado quanto ao uso do áudio, é o consumo das plataformas que foram incorporadas para uso diário. Elas oferecem música, *podcasts* e *videocasts* com uma variedade de conteúdo que perpassa jornalismo, música, entretenimento, debates, psicologia, sociologia, anúncios... dentre outros. O Spotify em parceria com a Neuro Insight (agência de pesquisa em áudio), desenvolveu uma investigação para descobrir como o áudio impacta a memória, as emoções. De acordo com os dados há uma tendência maior de engajamento com o áudio digital que o rádio, por isso, algumas músicas e gênero permanecem em nossa cabeça. O Spotify comenta que “com os podcasts, os ouvintes compreendem o mundo e se conectam aos seus interesses” (Spotify, 2022).

Neste contexto de consumo, Sousa (2022), analisa a expansão e popularidade do gênero comentando que:

De todo modo, é evidente que o podcast tornou-se uma mídia de real interesse do público brasileiro, seja ele: oriundo de uma iniciativa comercial de grupo de comunicação; produção institucional privada, pública

ou de caráter social; ou produção independente (com diversas origens). (Sousa, 2022, p.15).

No Brasil, o podcast, vem se consolidando como o formato de conteúdo e ganhado participação no mercado global. Esta aderência no consumo por jovens e adultos nos despertou o interesse de pensar o formato como instrumento auxiliar tanto no ensino formal, quanto no informal. Fontichiaro (2007) complementa nossa discussão ao dizer que as gravações em áudio digital podem se constituir em ferramentas que capturam e documentam o aprendizado do aluno à medida que podem ser produzidas e editadas de forma rápida. Seitzinger (2006) conclui que a flexibilidade do podcast permite maior liberdade ou “negociação” no processo de aprendizagem. Ao gravar a aula ou mesmo utilizar um podcast como recurso, estamos estimulando e proporcionando uma dinâmica diferente da tradicional: “professor fala-utiliza quadro e aluno escreve”. A discussão em torno do áudio feita por (Ferreira; Antunes, 2022) mostra resultados para esta discussão.

3. Material e métodos

Para atingir nossos objetivos, criamos duas séries de podcast a partir dos temas transversais que devem ser explorados em todas as disciplinas. De acordo com Ministério de Educação

[...] a transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. (CNE/CEB, 2010, p. 24).

A transversalidade inclui temas complementares ao planejamento das salas de aula, é o momento de tratar temas que estão inseridos em nosso cotidiano, ajudando os alunos a lerem o mundo, como diria Paulo Freire (1974). No processo de seleção de aplicativos, plataforma e serviço de *streaming* utilizamos buscador Google, que nos orientou em pesquisa com plataformas e sites especializados. Os questionários foram aplicados entre agosto e setembro de 2022 e tivemos as seguintes etapas: *Primeira parte* - pesquisa e seleção de textos para compreensão da base da investigação, que está situada no campo da Comunicação e Educação. Autores como Braga, Sousa e Ferreira (2021), Buckingham (2019), Ferrareto (2001), McLuhan (1969) e outros contribuíram para o texto. *Segunda parte* - pesquisa na plataforma Google com finalidade de identificar aplicativos de áudio para compreender melhor a utilização destas mídias; *Terceira parte* - elaboração de questionário para os diferentes públicos.

Foram aplicados quatro tipos de questionários. O questionário 1 foi direcionado para professores da zona urbana, com objetivo de perceber como utilizavam o áudio em sala de aula tendo em princípio que na capital o uso de celular é mais comum. A distribuição foi feita tanto em escola pública, quanto privada, pois o objetivo aqui era ter uma ideia do uso do áudio independentemente do tipo de escola. O questionário 2 teve como foco professores da zona rural com a proposta de perceber se os professores que ensinam nas escolas mais afastadas da capital utilizam o áudio de alguma forma em sala de aula. Levamos em consideração que mesmo na zona rural os jovens se conectam de alguma forma. O questionário 3 teve a missão de alcançar jovens entre 15 a 24 anos para perceber o uso do áudio entre os jovens nessa faixa etária. Partimos de pesquisas já realizadas em torno do assunto (Kubota *et al*, 2001; Reis; Mendes, 2018; Spizzirri *et al*, 2012), que revelam o uso das tecnologias pelos jovens. O questionário 4 foi sobre uso do áudio com pessoas de baixa escolaridade para sabermos se o áudio era utilizado forma

cotidiana em substituição ao texto, visto que este público não tem o domínio do código da escrita. Dessa forma tivemos o seguinte resultado:

Tabela 01 – **Relação de respostas por questionários aplicados**

Questionário 1	55 respostas
Questionário 2	126 respostas
Questionário 3	31 respostas
Questionário 4	22 respostas

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Questionário 1: tivemos 67,3% do gênero masculino e 32,7% do gênero feminino. Destes, 41,8% estão na faixa etária de 46 a 56 anos, 25,5% entre 36 e 46 anos e 14% têm idade entre 25 e 35 anos, sendo a maioria dos professores de escola pública 72,8 %. *Questionário 2*: mesmo entendendo que ainda há uma deficiência na questão acesso à internet nas regiões mais afastadas dos grandes centros no Brasil, especialmente no Nordeste (Maranhão), nosso interesse foi saber se em detrimento das dificuldades de uso da internet, os professores usavam o áudio de alguma forma. Especificamente neste questionário, tivemos a colaboração da Secretaria de Educação da região de Rosário⁶ que nos ajudou significativamente a impulsionar os respondentes, visto que já vínhamos com algumas dificuldades com este público. Tivemos 69,8% respondentes do gênero masculino e 30,2% do gênero feminino. No quesito idade 41,3% têm idade entre 25 a 35 anos e 40,5% entre 36 a 45 anos, sendo somente 15,1% entre 46 e 56 anos. *Questionário 3*: tivemos 31 respondentes na idade de 15 a 24 anos, sendo 50% do gênero masculino e 46,9 % do gênero feminino com 90,6% com idade de 15 a 20 anos e 68,8% têm ensino médio. *Questionário 4*: 81,3% se declararam

⁶ Rosário é um município que fica cerca de 80 km da capital Maranhense

do sexo feminino e 18,8% do sexo masculino. No que se refere à faixa etária 43,8% estão entre 37 e 57 anos, 25% entre 15 a 25 anos e 25% de 26 a 36. O quesito escolaridade foi definido com 87,5% possuindo ensino médio e 12,5% com ensino básico.

4. Discussão dos resultados

Nossos resultados de pesquisa apontam que nos quatro questionários aplicados o quesito “uso de plataforma com áudio foi convergente”.

Tabela 02 – **Você utiliza aplicativo de áudio?**

<i>Jovens 14-24 anos</i>	68,8% Sim 18,8% Não 12,5% às vezes
<i>Prof. Zona Urbana</i>	76,4% Sim 9,1% Não 12,7% às vezes
<i>Prof. Zona Rural</i>	80% Sim 20% Não
<i>Baixa Escolaridade</i>	68,8% Sim 31,3% Não

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As respostas corroboram com nossa hipótese de pesquisa em que o áudio é uma das mídias mais utilizadas em diferentes faixas etárias, sejam por jovens, adultos, escolarizados ou não. A confirmação acima nos levou a relacionar as atitudes do dia a dia, quando vimos pessoas com o “corpo plugado”, utilizando o conceito de Santaella (2003, p.202). Percebemos que os modelos dos fones de ouvido estão cada vez menores e se adaptando ao corpo de forma a tornarem-se mais imperceptíveis

A partir da certeza sobre o uso das plataformas de áudio, nossa interrogação foi “*qual plataforma era mais acessada*”.

Tabela 03 – **Plataforma mais acessada**

<i>Jovens 14-24 anos</i>	84,4% Spotify
<i>Prof. Zona Urbana</i>	75,9% Meet 31,5 % Spotify
<i>Prof. Zona Rural</i>	24,6% Spotify 23,8% Meet

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na pergunta “*você tem celular?*” há uma unanimidade em torno da resposta ‘SIM’, o que significa que o celular funciona hoje, como uma extensão do corpo, algo já preconizado por McLuhan (1969). Quando os entrevistados foram abordados de forma diferenciada sobre o tema “áudio” observamos que de forma geral há interesse na temática, embora o áudio ainda não seja explorado pelos professores.

Tabela 04– **Interesse de escuta**

<i>Jovens 14-24 anos</i>	34,4% Outro
<i>Interesse em produtos</i>	21,9 % Notícia
<i>Prof. Zona Urbana</i>	44,0% Não
<i>Já produziu podcast aluno</i>	28,0% Sim
<i>Prof. Zona Rural</i>	64,3% Sim
<i>Percebem Interesse em áudio pelos alunos</i>	
<i>Baixa Escolaridade</i>	93,8% Sim
<i>Tem interesse em conteúdo educativo</i>	

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os aplicativos mais acessados ficaram em torno de Spotify e Instagram. No questionário destinado às pessoas com pouca instrução as respostas ficaram em torno de “Não tenho” e “Whatsapp”, porém a maioria não respondeu. No que concerne ao *“tempo mais adequado para um programa de áudio”* tivemos as seguintes respostas:

Tabela 05 – Tempo para podcast

Jovens 14-24 anos	28,1% Menos de 10min
Prof. Zona Urbana	40,0 % 5min
Baixa Escolaridade	62,5% Menos de 10min

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No que se refere ao tempo do podcast, a sugestão ficou em torno de 10 minutos. De forma geral é considerado bom, sobretudo em se tratando de produtos sonoros com finalidade específica. A partir do estudo proposto, percebemos que o áudio pode sim contribuir para potencializar as relações educativas em vários níveis e perspectivas tais como auxiliar nos conteúdos programáticos fazendo um *warm up* do que vai ser estudado.

Observamos que as faixas etárias de 15 a 65 anos, tanto do gênero masculino, quanto do gênero feminino demonstram interesse e gosto em ouvir áudio. No questionário direcionado aos professores houve uma manifestação de interesse pelos docentes tanto de escola privada (menor número de respondentes, 9,1%), quanto de escola pública (maior número de respondentes, 78,2%). Em relação aos professores da zona rural observou-se que 50,8% dos entrevistados, conhecem a mídia podcast. E 70,8%, tem recurso de caixa de som na escola, mas 83,3% não utilizou ainda os recursos sonoros para dinâmicas das aulas.

Os professores da zona urbana (Grande São Luís) admitem a mídia podcast como um estímulo para as aulas, pois acreditam que:

Estimular o raciocínio através de diferentes sons. Identificar os sons da natureza e de instrumentos, por exemplo, aprender a ouvir e criar uma imagem a partir de um som. (RESPONDENTE 1).

Pode ser uma ferramenta instrutiva, auxiliar na escuta de diálogos e pronúncia de palavras em inglês e dar mais dinâmica as aulas. (RESPONDENTE 2).

A possibilidade de explicar através de áudio é sempre superior a escrita para compreensão dos alunos. (RESPONDENTE 3).

Os professores da zona rural também creditam um bom desempenho ao áudio em sala de aula quando foram interrogados. Algumas respostas foram:

Torna as aulas muito mais atrativa, desenvolvendo habilidades motoras, intelectuais, companheirismo entre os alunos. (RESPONDENTE 1).

Abrem novas possibilidades de estudos na sala de aula. (RESPONDENTE 2).

À medida que deve existir uma integração de todos com os avanços tecnológicos. Através do som, as crianças têm mais facilidade na aprendizagem. se torna uma novidade. (RESPONDENTE 3).

Entendemos que há interesse em torno do áudio e tentativas de usá-lo, mesmo que de forma intuitiva, sem uma metodologia adequada, ou seja, não tendo clareza do momento certo de utilizá-lo no processo de aprendizagem. No entanto, a ratificação da utilização do áudio como elemento necessário diante das transformações tecnológicas nos proporciona ampliação das perspectivas de pesquisa em torno do áudio.

5. Os produtos sonoros

Como parte prática da proposta em questão e a partir do resultado dos questionários, foram produzidos duas *séries de podcasts*: uma com temática *intertextualidade* e outra sobre violência contra a mulher. Na primeira, abordamos 10 tipos de intertextualidade, que

incluem *patiche, meme, citação, música brasileira, epígrafe, poesia e intertextualidade implícita* dentre outras. Na segunda série a prioridade foi para a temática transversal *“violência contra mulher, que foi escolhida devido a categoria “notícias do dia”, bem pontuada na pesquisa.*

O material apresentado, pode ser útil na escola, e/ou cursos livres. A série “Intertextualidade” está direcionado às aulas de Português, já “Violência Contra Mulher” pode ser utilizada nos temas transversais nas aulas de geografia, matemática, história, português ou qualquer outra disciplina.

Os roteiros foram elaborados logo após o encerramento dos questionários e interpretação dos resultados. Em seguida, duas professoras do Estado do Maranhão analisam e fizeram considerações:

A meu ver o roteiro trata de um assunto importante da base nacional comum curricular de uma forma contextualizada, utilizando uma linguagem acessível e exemplo que permitem que os alunos se identifiquem. Acredito que o roteiro contempla os conceitos básicos da sobre as categorias intertextualidade uma vez que aplica esses conceitos a exemplos que tornam os conceitos mais claros. Como sugestão poderiam ser acrescentados a questão musicais. Ligados a letra de música. Com certeza utilizarei este podcast em sala de aula, uma vez que trabalhar esse conteúdo desta

⁷ Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) , Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Podemos também trabalhar temas locais como: Trabalho, Orientação para o Trânsito e outros. O tema violência também está contido nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS.

forma, utilizando a mídia, levando este conteúdo para sala em um podcast e utilizando exemplos dessa forma, com certeza contribuirá para a aprendizagem dos alunos.

Profa. Cleidiane Barbosa Castro Estrela.

Escola Dr. Jackson Kepler Lagos/São Luís.

O roteiro ficou muito bem direcionado à proposta e muito importante que poderá ser aproveitado para outras propostas do mesmo estilo em sala de aula. O roteiro contempla principalmente porque ocorre de forma espontânea e participativa do aluno. O roteiro está bom, mas a meu ver deveria adequar o conteúdo específico com temas relacionado ao plano de ação da escola. É um objeto de aprendizagem e interação textual, importante no processo de ensino da língua portuguesa.

Profa. Janete Costa Carvalho.

Instituto Estadual do Maranhão – IEMA/São Luís.

No que concerne a metodologia, o professor pode utilizar a mais adequada, ou seja, pode indicar a audição dos podcasts antes ou depois da explicação da aula. As séries estão disponíveis nas plataformas Spotify e Deezer. Como etapa final do processo realizamos uma pré-avaliação em parceria com a Profa. Janete Carvalho⁸ que utilizou o produto sonoro intertextualidade em sala de aula. A metodologia utilizada foi conduzida pela professora e após a explicação do tema principal, solicitou a escuta para os alunos e aplicou um questionário de verificação de aprendizagem.

Considerações finais

A proposta inicial de pensar a relação Comunicação e Educação (Educomunicação), através da mídia áudio, como um instrumento auxiliar no processo de aprendizagem reforçou a utilização dessa mídia

⁸ Professora do Instituto Estadual do Maranhão – IEMA.

como potencial contribuição na metodologia de aprendizagem. O desafio da educação diante do avanço das tecnologias, nos faz pensar, desenvolver e aplicar metodologias e produtos, que contribuam na relação ensino-aprendizagem. O corpo conectado e plugado dos adolescentes, nos sinalizam que devemos utilizar as mídias para despertar a busca do conhecimento através de outras estratégias que não sejam exclusivamente ao quadro e pincel. O áudio pode se constituir em um aliado porque parte dos adolescentes usam com frequência os smartphones e passam grande parte do dia conectados. O nosso desafio está em criar produtos com a linguagem e dinâmica que este público exige.

Referências

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v.1, p. 334 – 343, set/dez. 2016. Edição Especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.viiEsp.98>. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/98>. Acesso em 21 fev. 2022.

BRAGA, G. G. C.; SOUSA, J. L. M.; FERREIRA, R. de J. S. Audiodescrição aplicada na disciplina educação e tecnologia do curso de comunicação social – rádio e televisão – UFMA. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL E NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, 3., São Luís. **Anais** [...]. São Luís: EDUFMA, 2018.pp. 403-407 Disponível em: https://lccp.ufra.edu.br/images/doc/Anais_Tecnologias_Digitais_na_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 20 out. 2021.

BIG, O. B.; MISTURA, I. A importância da tradição oral. *Mundo Negro*, Brasil, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/a->

importancia-da-tradicao-oral-africana-para-a-manutencao-da-historia/. Acesso em 12 set. 2022

BUCKINGHAM, D. *Media education goes digital: an introduction, learning, media and technology*, London, v. 32, n. 2, p. 111-119, 2007. DOI: 10.1080/17439880701343006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439880701343006>. Acesso em 20 jan. 2022.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FERRARETTO, L. A. *Rádio: o veículo, a história e a técnica*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974

FONTICHIARO, Kristin. *Active learning through drama, podcasting and puppetry*. Libraries Unltd Inc, 2007.

FERREIRA, R. J. S.; ANTUNES, M. J. Audio use as a teaching tool: a study in São Luís Region/Brazil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 14., 2022, Palma, Spain. *EDULEARN22 Proceedings [...]* Palma, Spain: IATED, 2022. p. 809-813. DOI 10.21125/edulearn.2022.0240. Disponível em: <https://library.iated.org/view/SILVAFERREIRA2022AUD>. Acesso em 20 jul. 2022.

GORRA, A.; FINLAY, J. Podcasting to support students using a business simulation. *Electronic Journal of e-Learning*, United Kingdom, v. 7, n. 3, 2009, p. 257-264. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ872410.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

HASANAH, N. Development of podcasts as educational media based on local wisdom. *Journal of Physics Conference Series*, Banjarmasin,

Kalimantan do Sul, Indonésia, v. 1760, n. 1, 31 out. 2020. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1760/1/012041>. Acesso em 04 jun. 2022.

KUBOTA, L. C. *et al.* *Uso de tecnologias da informação e comunicação pelos jovens brasileiros*. Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas. Brasília: IPEA, 2001, p. 199-220.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C. C. C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, 2017, v. 3, n. 1, p. 52-66.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SEITZINGER, J. Be Constructive: Blogs, Podcasts, and Wikis as Constructivist Learning Tools. *Learning solutions, practical applications of technology for learning*, p.1-15, 31 jul. 2006. Disponível em: <https://www.learningguild.com/pdf/2/073106des.pdf>. Acesso em 20 jul. 2022.

SOARES, Ismar Oliveira. Educom. Rádio, na trilha de Mário Kaplun. In *Educomídia, alavanca da cidadania*; o legado utópico de Mário Kaplun. Org. José Marques de Melo et al. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

REIS, V.; MENDES, G. M. L. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. *Holos*, 2018, v.1, p. 297-316.

RELATÓRIO Exclusivo. State of App Marketing Brazil. [S. l.]: DATA. AI, @2022. Disponível: https://go.appannie.com/202107-State_of_App_Marketing_Brazil_LP.html. Acesso em 13 set. 2022.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SPIZZIRRI, R. C. P. *et al.* Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-52982>. Acesso em: 20 maio 2023.

SPOTIFY. Plataforma de áudio. Disponível em: <https://ads.spotify.com/pt-BR/sonic-science/>. Acesso em: 14 set. 2022.

PODCAST FOLHA DE SÃO PAULO. Influencers e a formação política dos jovens. Episódio dia 28 de janeiro de 2022.

SER SONORO, Podcast. Parte 1. Origens. [Locução de]: Fernando Gabrini Céspedes produção. [S.L]: Ser Sonoro. Episódio 29 junho de 2020. Podcast disponível em https://open.spotify.com/episode/oLF9nFfnQcG7k7Zm4pgt6K?si=2GWFdWp6Qeq7sQO2ViZtKQ&utm_source=whatsapp.

SOUSA, J. S. L. de. *Produção e gestão de podcast: um guia de adoção para as organizações*. 2022. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Comunicação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

Produções educacionais entre o público infantojuvenil – As ODS no centro do ensino e da aprendizagem

Suéller Costa¹

Introdução

A Educomunicação abre possibilidades para o desenvolvimento de projetos que abranjam temas transversais e se articulem de forma multidisciplinar nos diferentes espaços escolares tanto formais quanto não formais. Partindo de problemáticas, esta área, ao aliar a comunicação à educação, estimula a transformação nos variados cenários - por meio do potencial comunicativo entre as múltiplas vozes -, mobilizando, em especial, mudanças atitudinais por parte dos cidadãos, para que estes se sintam preparados para promover a emancipação de seus territórios.

¹ Jornalista, professora, educadora e pesquisadora. Mestre em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educomunicação (ECA/USP); Estudos da Linguagem (UMC); Tecnologias na Aprendizagem (SENAC/SP); Alfabetização e Letramento Digital (FAISP); Projetos Sociais e Políticas Públicas (SENAC/SP). Membro dos grupos de pesquisas Mediações Educomunicativas (Mecom), da ECA/USP; e Polifonia, do DCH/UNEB. Idealizadora do Educom Alto Tietê (@educomaltoietete). Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). E-mails: sueller.costa@gmail.com.

Partindo dos embasamentos epistemológicos, teóricos e práticos deste campo de estudos, este artigo apresenta o relato de uma experiência realizada com alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) de uma unidade da rede de ensino de Guararema, interior de São Paulo.

Trata-se do projeto *The Future We Want – The SDGs Are The Way* (O Futuro que Desejamos – Os Objetivos Globais São o Caminho)², desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa, com o propósito de apresentar, debater e refletir sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) entre os educandos, incentivando-os à produção midiática sobre a temática – dos problemas às soluções - com a intenção de informar, orientar e educar a comunidade escolar acerca dos objetivos globais e da responsabilidade de todos para promover a sustentabilidade do planeta.

Explorando as múltiplas linguagens – analógicas e digitais -, os estudantes – de 6 a 10 anos – produziram revistas em quadrinhos, tirinhas, mangás, cartazes, produções audiovisuais e fotográficas, jogos e campanhas, encerrando com uma mostra e a cobertura educ comunicativa com a comunidade escolar para incentivar práticas sustentáveis em prol de um mundo melhor.

Divididos por faixas etárias, ciclos de ensino e repertório no idioma estrangeiro, os trabalhos elencaram as vivências das turmas e, principalmente, as linguagens mais apropriadas aos seus perfis, o que possibilitou a variedade de produções, planejadas em Língua Portuguesa e produzidas em Língua Inglesa. A proposta abrangeu 107 educandos e permanecerá em andamento com o monitoramento das práticas

² Esta iniciativa integra o English Club, projeto que incentiva o ensino e aprendizado da Língua Inglesa sob a perspectiva da Educomunicação. Foi criado por esta pesquisadora em 2020 como forma de despertar o interesse pelo componente curricular impulsionando o potencial comunicativo dos educandos com experimentações com as mídias e tecnologias.

sustentáveis, em que eles terão o compromisso de avaliar se os ensinamentos compartilhados serão, de fato, consolidados pelos alunos, educadores, familiares e a comunidade.

A Educomunicação norteou os percursos metodológicos da sequência didática, tendo seus embasamentos teóricos e as estratégias práticas como propulsoras das ações em busca de uma intervenção social no espaço educativo, com vista ao debate de um tema emergente: a Agenda 2030.

O componente curricular, por ser global, sentiu a necessidade de agregar o assunto, colocando no centro do ensino e da aprendizagem o compromisso dos 193 países que buscam a consolidação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Os trabalhos continuam em andamento, destacando que as atitudes responsáveis precisam fazer parte da cultura dos cidadãos, para que possam, de fato, emancipar um planeta que carece de cuidados e, acima de tudo, proteção.

Este artigo irá apresentar o percurso do projeto, analisando-o sob a perspectiva educ comunicativa, com destaque à metodologia de trabalho, às estratégias e recursos utilizados, às ações implementadas e aos trabalhos idealizados com as múltiplas linguagens, as que conduziram o processo comunicativo que culminou em produções educ comunicativas que, além de informativas, tiveram o propósito de promover a conscientização sobre os objetivos globais e a cidadania entre os educandos para reconhecerem o seu papel para a consolidação dos ODS.

Neste percurso, houve, ainda, a alfabetização e o letramento midiático e informacional, enaltecendo, entre os participantes, a responsabilidade com a investigação, produção, divulgação e circulação de seus trabalhos à comunidade escolar, transformando as informações em conhecimentos. Serão avaliadas, por conseguinte, as habilidades e competências empregadas ao longo do projeto, com vista ao estímulo ao protagonismo juvenil, uma vez que os alunos foram instigados a

usufruírem de seu potencial comunicativo para levar temas emergentes - pelos meios que melhor os representam - a todos à sua volta.

Em seguida, fará uma reflexão sobre a potencialidade de projetos nesta linha de estudos dentro dos cenários escolares - em especial, os dos contextos formais - e a necessidade de promover os usos, as apropriações e experimentações com as mídias e as tecnologias com o propósito educativo, mas, sobretudo, ético, responsável, cidadão e transformador.

1. Entre ações, reflexões e ações, o percurso do projeto educ comunicativo

O projeto *The Future We Want – The SDGs Are The Way* abrangeu sete turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), atendendo, ao todo, 107 crianças de 6 a 10 anos da Escola Municipal Célia Leonor Lopes Lunardini, de Guararema³. Os Objetivos de Desenvolvimento Global conduziram as sequências didáticas, aplicadas no período de março a dezembro de 2022.

Inicialmente, foram explicados o que são os ODS, os problemas envolvidos e as metas a eles delimitadas. Discutiu-se o papel da Organização das Nações Unidas (ONU), a responsabilidade dos 193 países comprometidos com os objetivos globais e a missão de cada cidadão para ajudar a colocá-los em ação e tornar os ODS reais, contribuindo, por fim, para um planeta sustentável.

Após aulas expositivas, exibição de vídeos, dinâmicas, exercícios para conhecer, entender e refletir sobre o impacto dos 17 objetivos globais, os educandos produziram mapas mentais explicativos sobre os tópicos abordados, formando o material informativo *Do You Know The SDGs?*

³ Município localizado na Região Metropolitana de São Paulo e no Alto Tietê, mais precisamente, no Vale do Paraíba. Possui, segundo estimativas do IBGE de 2021, 30.465 habitantes. A rede municipal de ensino - que reúne a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais - contempla aproximadamente 4 mil estudantes.

Let's Improve the World (Você conhece os ODS? Vamos Melhorar o Mundo).

Logo depois, os problemas mundiais foram destacados, para que todos tivessem ideia do quanto o planeta precisa de ajuda. Houve exposição de fotos, acesso a sites oficiais da ONU, dos Objetivos Globais e de campanhas referentes à Agenda 2030.

Este novo repertório contribuiu para a próxima produção autoral. Cada aluno escolheu um dos 17 objetivos e elencou ações que as pessoas podem fazer para melhorar o cenário local, e, por sua vez, o regional, o nacional, e, assim, o mundial. Como erradicar a fome, amenizar a pobreza e diminuir o desemprego? Como promover a proteção aos animais, às florestas, às reservas ambientais? Como garantir a preservação das águas e o consumo consciente do lixo? Estas e outras questões conduziram os debates e a escolha dos temas. Com produções escritas aliadas a ilustrações, eles apontaram as “possíveis soluções” aos problemas globais.

Os trabalhos culminaram na cartilha de medidas sustentáveis intitulada *Problems X Solutions. What Can You Do To Help the World?* (Problemas X Soluções. O que você pode fazer para mudar o mundo?). O ciclo de atividades elencou um novo repertório no idioma estrangeiro, com vocabulários, expressões e terminologias referentes ao tema, mas, sobretudo, contribuiu para a amplitude do assunto e as reflexões de problemáticas que levaram os educandos a olharem além do seu universo.

No segundo bimestre, houve o aprofundamento dos objetivos explorados. Divididos em grupos, os alunos elencaram uma linguagem para compartilhar seus conhecimentos. Cada um escolheu um gênero de seu interesse, culminando em uma variedade de trabalhos ilustrando os ODS - que, para eles, passaram a se chamar *SDGs (Sustainable Development Goals)* - sob diversos olhares e com um objetivo em comum: comunicar, educar e mobilizar a comunidade escolar sobre a

importância dos Objetivos Globais e da responsabilidade de todos, enquanto cidadãos, de colocá-los em prática para se construir um planeta sustentável.

Os 1º e 2º anos produziram cartazes, tirinhas, mostra fotográfica, vídeos informativos e histórias baseadas em personagens de desenhos animados; os 3º anos desenvolveram as tirinhas “*Problems X Solutions*”, revistas em quadrinhos, teatro de fantoches, música sobre os ODS; com os 4º e 5º anos, as produções se estenderam com a criação de e-books, mangás, jogos, quadrinhos, cartazes virtuais, campanhas, entrevistas e reportagens audiovisuais.

Os grupos destacaram os problemas e apontaram atitudes sustentáveis para alcançar as metas pertinentes aos 17 tópicos estudados. No papel de comunicadores, eles se comprometeram a informar a comunidade escolar sobre a temática do projeto que conduziu o ano letivo.

No terceiro bimestre, os alunos deram continuidade às produções e, pelas múltiplas linguagens, novos trabalhos integraram o portfólio. O vocabulário e as terminologias foram revisados com algumas dinâmicas, como jogos digitais no *WordWall* e analógicos (força, memória, dança das cadeiras, mímicas, ditado ilustrado), quiz e charadas com os cubos dos ODS espalhados pela escola.

Em seguida, com o objetivo de revisitar os problemas e as soluções dialogadas no primeiro semestre, desenvolveram a série de tirinhas *The Future We Want* (O Futuro que Queremos). Como veem o planeta em 2030? Cada um escreveu uma história, destacando qual dos problemas expostos pelos objetivos globais gostariam de ver solucionados no futuro. Os trabalhos culminaram em uma revista que levou o nome da atividade.

Logo depois, as turmas resumiram em palavras-chaves seus maiores desejos, elencando os vocábulos aprendidos na Língua Inglesa em todo o percurso. Eles foram inseridos em uma nuvem digital, elaborada no aplicativo *Mentimeter*, formando a Lista de Desejos (*Wish List*) dos

grupos, que, em seguida, inspiraram a confecção da Árvore dos Desejos (*Future Wishes Tree*) que foi exposta na escola. Com base nos vocábulos, as crianças escreveram uma mensagem de impacto, e, com ela, criaram cartazes digitais no *Paint* (1º, 2º e 3º anos) e no *Jamboard* (4º e 5º anos), compartilhados entre os grupos para fortificar o comprometimento com os objetivos globais.

No quarto bimestre, uma série de cards com os desejos para o futuro, chamado de *Chain of Dreams* (Varal dos Sonhos), foi produzida com todas as turmas. A partir daí, novas produções foram sugeridas pelos alunos. Os 1º, 2º e 3º anos produziram novas fotos para a exposição *SDGs Around Us* (ODS à nossa volta), cujas imagens remetiam a atitudes que podem ser realizadas dentro da escola para cumprir os 17 objetivos globais; produziram uma nova história, tendo personagens de desenhos animados por eles indicados como protagonistas de novas aventuras para salvar o mundo; roteirizaram um teatro de fantoches, e, ainda, escreveram uma música sobre os ODS. Os 3º, 4º e 5º prepararam entrevistas com a equipe da escola (alunos, professores, monitores, merendeiras, faxineiras) para conhecer as ações que vêm realizando acerca dos ODS.

Logo depois, seguiram com a missão de comunicar a todos sobre os objetivos globais. Os 5º anos entrevistaram moradores dos arredores da escola. Em uma saída pelo bairro, eles investigaram se o tema é conhecido pela população. Ao mesmo tempo em que treinaram parte do vocabulário, dentre eles as *question words*, avaliaram seus conhecimentos sobre os ODS para repassarem aos demais. Para complementar, também produziram *shorts* (vídeos curtos) com encenações orientando sobre os Objetivos Globais.

Para consolidar as atividades acerca do projeto *The Future We Want – The Global Goals Are The Way*, seguimos para o *SDG Games – What do you know about Global Goals* (Jogos dos ODS – O que você sabe

sobre os Objetivos Globais?) para avaliar os conhecimentos assimilados pelos alunos acerca da Agenda 2030.

Eles foram produzidos pelo *Kahoot*, que permite uma competição com direito a pódio. A professora realizou um torneio e simbolicamente premiou com uma medalha personalizada dos ODS aqueles que se mostraram aptos a serem os *SDGs Embassador* (Embaixadores dos Objetivos Globais).

Estratégia escolhida para que os conhecimentos adquiridos ao longo do ano fiquem registrados em suas memórias e consolidados não apenas na escola, mas, sobretudo, fora dela. Afinal, os objetivos globais são uma emergência mundial, e cabe aos cidadãos colocarem em ação, e não apenas com vistas a 2030. Pelo contrário, as atitudes sustentáveis devem ser um hábito, e não uma obrigação.

Ao final, foi organizado o *SDG Festival*⁴, uma exposição destacando o percurso do projeto e as produções realizadas em cada uma das etapas. Na escola, montou-se um mural; e, virtualmente, as publicações foram reunidas em um link de acesso a uma plataforma virtual. Na última semana de aula, houve a entrega de certificados a todos que participaram da iniciativa.

Uma forma de trazer credibilidade à proposta educ comunicativa realizada paralelamente às aulas de Língua Inglesa e enaltecer para os pais a potencialidade das ações realizadas com os alunos. Para encerrar, todos participaram de uma pesquisa avaliativa sobre o projeto, a fim de elencar os principais momentos, tanto os positivos (interessantes) e negativos (desinteressantes) às crianças. Trata-se de um formulário

⁴ Acompanhe o percurso do projeto no vídeo que apresenta as etapas desenvolvidas no primeiro semestre. Acesso em: <https://youtu.be/Em9Da3lfrkM>.

importante para o levantamento sobre os pontos altos e baixos do English Club⁵.

2. Ampliando o potencial comunicativo dos educandos por meio das produções autorais com as múltiplas linguagens

O projeto didático-pedagógico está pautado na Educomunicação, um campo que inter-relaciona a comunicação à educação, a fim de explorar o potencial comunicativo dos educandos. Instiga, por meio do direito à expressão, o pensamento crítico, criativo, participativo, colaborativo, além de solidário e mobilizador, promovendo a cidadania com o debate de temas emergentes.

Segundo Soares (2011), iniciativas realizadas sob esta perspectiva permitem que os educandos

se abram para a compreensão crítica da realidade social e ampliem seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática da vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educ comunicativo (p. 31).

A Educomunicação é um campo de estudo que propõe uma reflexão acerca da mediação das mídias nos diversos processos de ensino e aprendizagem, propondo uma aprendizagem sustentada, principalmente, pelos processos de comunicação ofertados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

⁵ O English Club é uma oportunidade de levar a Educomunicação ao contexto da educação formal. Lançado em 2020, foi desenvolvido em quatro escolas e atendeu, até o momento, mais de 800 crianças. Conheça a vinheta elaborada por uma das turmas. Acesso em: <https://youtu.be/WWi13vjFWSY>.

Com base nesses princípios, os participantes do projeto aderiram a diferentes recursos educacionais, sobretudo, os digitais, e, com a mentoria da professora, produziram uma diversidade de publicações. Realizadas com o aporte das mídias e tecnologias, as produções - roteirizadas em Língua Portuguesa e produzidas no idioma estrangeiro - ressaltam a potencialidade dessas atividades para a formação multidisciplinar dos educandos, uma vez que permite conhecimentos múltiplos, aliando habilidades e competências voltadas tanto ao componente curricular quanto às áreas digitais, informacionais, comunicativas e atitudinais.

Ao se colocarem no papel de comunicadores, eles aprimoram seus conhecimentos com relação ao idioma, mas, sobretudo, perpassam por uma educação midiática, pois, a cada etapa, a professora lhes apresenta os portadores de leitura, recursos midiáticos, suportes tecnológicos e aplicativos que propiciam trabalhos colaborativos.

E, ainda, pelos multiletramentos, uma vez que diferentes gêneros são explorados, sendo desafiador para o professor tanto conhecê-los (são inúmeros, em especial, os do universo digital) quanto aplicá-los com uma intencionalidade pedagógica.

Para Rojo (2012), é preciso repensar a formação docente, para que os educadores enfrentem as novas demandas educacionais

de forma crítica e problematizadora, com vistas a possibilitar aos alunos a construção de competências e habilidades que os auxiliem a interagir e interpretar as múltiplas linguagens que compõem os diferentes gêneros textuais e discursivos (p. 71).

O projeto educomunicativo se consolidou ao aderir às linguagens que fazem parte do cotidiano dos educandos. Eles escolheram os formatos de suas publicações, que foram além do jornal, da televisão, da revista ou do rádio. Os estudantes optaram pelos meios que caracterizam o seu contexto, que, assim como as mídias tradicionais, não deixam de ser

informativos. Desse processo, saíram publicações - conforme elencados no percurso do projeto - que instigaram as crianças a olharem a Língua Inglesa além dos conteúdos-bases. As produções levaram em consideração os interesses dos educandos, e, sobretudo, a cultura à qual estão imergidos, a digital.

Este sensório foi levado em consideração para a escolha das estratégias, que envolveram atividades em diversos espaços, tanto presenciais quanto virtuais. Foram explorados a sala de aula, a biblioteca, a sala de informática, a brinquedoteca, o pátio e o parque; utilizou-se o ambiente virtual de aprendizagem, com atividades digitais, e, em especial, no *Google Classroom*, com as postagens regulares de conteúdos complementares. Houve aulas expositivas, rodas de conversa, práticas orais, escritas e auditivas, exercícios em folha, atividades digitais, produção de fotos e vídeos.

Ao longo dos encontros, diversos recursos foram usados, como os do *Google For Education*, como o *Drive*, *E-mail*, *Jamboard*, Apresentação, Formulários e Desenhos; e aplicativos diversos, como o *Mentimeter*, para registro de ideias compartilhadas nos debates; *WordWall*, para jogos diversos sobre os temas estudados; o *Paint* para alguns trabalhos.

Para Coscarelli, estas experiências devem ser incentivadas para que os alunos aprendam a usar as tecnologias digitais para

trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania (2019, p. 68).

Moran (2015), por sua vez, enfatiza que o uso desses recursos audiovisuais - escritos e orais - e as atividades com os textos multimodais são importantes, mas precisam acompanhar os objetivos almejados pelo professor, levando em consideração a importância das metodologias ativas.

A maior parte do tempo - na educação presencial e a distância – ensinamos com materiais e comunicações escrita, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada (Ibidem, p. 17).

O projeto destaca-se, ainda, por ser transdisciplinar, intercalando diversos componentes curriculares, como Inglês, Português, Matemática, Ciências e História; áreas do conhecimento, como saúde, questões raciais, inclusão social, meio ambiente, sustentabilidade, dentre outros; habilidades e competências no âmbito comunicativo; experiências no universo digital. Nessa vertente, os projetos educacionais, legitimados por criatividade e coerência epistemológica, propõe

que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta (Soares, 2011, p. 19)

Os debates acerca dos 17 objetivos globais impulsionaram pesquisas, aprofundamento das temáticas, compreensão das informações coletadas, seriedade na produção dos conteúdos e responsabilidade no compartilhamento à comunidade escolar com o intuito de promover atitudes sustentáveis entre os moradores.

Os saberes – teóricos ou práticos - não só do educador, mas, principalmente, dos estudantes foram levados em consideração em todas as etapas. Eles foram estimulados a elaborar as propostas, sentindo-se cada vez mais envolvidos, o que justifica a extensão do projeto, que foi além do período proposto e seguiu até o final do ano letivo.

Uma evidência da potencialidade do desenvolvimento de projetos, que rompem a tradicional organização linear dos conteúdos e considera a integração de diferentes componentes curriculares, estratégias metodológicas, recursos didáticos e experimentações eficazes para o melhor desempenho no processo educativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

3. Mobilização de temas emergentes sob o viés da Educomunicação

O espírito mobilizador da Educomunicação, conceito amparado em estudiosos latino-americanos, tem sua base nos movimentos sociais, que visavam às mudanças nos cenários social, político e econômico e à representatividade dos povos de forma plural, inclusiva e democrática. De acordo com Citelli e Costa (2011), este referencial teórico “sustenta a inter-relação comunicação e educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (p. 13).

Ancorado numa postura dialógica, horizontal e inclusiva, os projetos desta linha, ao serem articulados nos contextos escolares, contextualizam os conhecimentos acumulados (adquiridos com os componentes curriculares) ao cotidiano das diferentes realidades, a fim de promover reflexões, proposições e atitudes que ajudem – por meio do direito à expressão - na emancipação dos territórios e das comunidades que neles transitam.

Desta forma, um projeto educ comunicativo começa com o olhar ampliado aos problemas e a análise das ações a serem implementadas para a busca das possíveis soluções. Está amparado nas metodologias ativas, ao começar com a pedagogia de projetos ou a aprendizagem baseada em problemas, uma vez que são eles que direcionam os assuntos, os debates e as mobilizações nos territórios. Tem-se como

objetivo não apenas informar, mas promover mudanças significativas, partindo do potencial comunicativo dos públicos envolvidos e das produções por eles desenvolvidas, tendo como base as múltiplas linguagens, ora digitais ora analógicas.

Desta forma, o projeto se comprometeu do início ao fim com os Objetivos Globais. Ao longo do ano, buscou diferentes estratégias para promover o ensino dos conteúdos concernentes ao livro didático, mas, sobretudo, ao de complementá-los com temáticas que colaboraram com o aprendizado que vai além dos aspectos cognitivos, mas, sobretudo, comportamentais (liderança, trabalho em grupo, empatia, equilíbrio, criatividade, adaptabilidade e boa comunicação, por exemplo) e atitudinais (conhecer, entender e praticar as ações sustentáveis, pois, para melhorarmos o planeta, precisamos, antes de tudo, mudar nossas atitudes com o meio ambiente).

Houve, também, a articulação com os documentos oficiais, como o currículo municipal, as diretrizes curriculares, e, sobretudo, à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Levou em consideração, no percurso educativo, os cinco eixos da Língua Inglesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (BNCC, 2018). Sendo este último o “fio condutor” para as discussões globais, seguindo para as regionais, e, por fim, às locais. E, em consonância, as habilidades específicas pertinentes às unidades temáticas que compõem o componente curricular.

As dez competências gerais (1 - conhecimento; 2 - pensamento científico, crítico e criativo; 3 - repertório cultural; 4 - comunicação; 5 - cultura digital; 6 - trabalho e projeto de vida; 7 - argumentação; 8 - autoconhecimento e autocuidado; 9 - empatia e cooperação; 10 - responsabilidade e cidadania) (BNCC, 2018, p. 6 e 7) tiveram destaque no processo de ensino e aprendizagem. Em especial, as de números 3, 4, 5, 7, 9 e 10, que mantêm vínculo teórico ou metodológico com os

preceitos educ comunicativos, por abordarem a educação midiática e informacional.

No caso, 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. Finalmente, é indicado o emprego de práticas de gestão educ comunicativa, para lembrar que as recomendações não se limitam ao universo da mídia- educação, mas se estendem ao domínio dos processos de gestão da prática comunicativa proposta pela Educomunicação (Soares, 2018, p. 12)

Tais estratégias foram usadas para ampliar o repertório dos alunos com relação ao idioma, ao serem incentivados a usá-lo em diversas situações comunicativas, tanto escritas quanto orais, construídas, por sua vez, pelos trabalhos autorais consolidados pelas múltiplas linguagens. A produção midiática educ comunicativa, por sua vez, desenvolveu, com o uso do idioma, a criatividade, a imaginação, o repertório, os interesses dos alunos, com base em suas vivências, tornando o ensino e aprendizado dinâmicos, interessantes e envolventes.

Este projeto destacou, ainda, a importância de propostas que enriqueçam não apenas o repertório cognitivo dos educandos, mas, sobretudo, as suas formações tanto no âmbito individual como coletivo. Existe o compromisso de formar um cidadão que aprenda a refletir sobre questões relevantes para a sociedade, utilizando seus conhecimentos e habilidades para se tornar pessoas responsáveis, conscientes, solidárias e participativas, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. De forma geral, atendeu aos preceitos dos documentos oficiais:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo

quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2017, p. 60).

E, por fim, seguiu os preceitos educacionais, fazendo das múltiplas linguagens os canais para informar, comunicando e educando sobre os objetivos globais, seus impactos e perspectivas, ressaltando, em cada produção midiática, as diferentes habilidades e competências inerentes às práticas que se propõem em promover a expressão comunicativa dos jovens de forma crítica, participativa, reflexiva e democrática e incentivar os ecossistemas comunicativos, entendido como “um espaço social a ser construído (ou que pode ser construído), intencionalmente, a partir da vontade política das pessoas nele envolvidas” (Soares, 2009, p. 174).

Eles são preponderantes para o fortalecimento da gestão da comunicação nos espaços escolares, que dependem da harmonia entre todos os públicos envolvidos para que os trabalhos se articulem além dos espaços escolares, uma vez que, segundo Soares, “a presença dos sujeitos sociais, e não, especificamente, das tecnologias, dá, pois, sustentação ao ecossistema pretendido” (2009, p. 174).

Considerações finais

O projeto “*The Future We Want – The Global Goals are The Way*” é uma mostra de que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas fundamentadas na Educomunicação tem se mostrado potente para engajar crianças, adolescentes e jovens em atividades que ressignifiquem suas trajetórias escolares.

A integração da comunidade escolar ao processo de ensino e aprendizagem, a abordagem de diferentes metodologias e o convite para trabalhos que incentivem a expressão comunicativa, crítica e criativa junto à autoria discente por meio da produção midiática

educ comunicativa permitem, ainda, um maior pertencimento dos educandos aos seus territórios e um melhor entendimento da diversidade de suas comunidades.

A proposta se preocupou em promover uma aprendizagem ativa, conectada aos interesses dos alunos e aos desafios dos territórios que habitam. Assim, ampliando gradativamente o seu repertório e a apropriação crítica dos recursos digitais e tecnológicos, tendo a comunidade em que vivem como plano de fundo para suas produções e o desenvolvimento de seus projetos.

Todas as práticas pedagógicas foram baseadas na diversidade temática explorada pelos 17 objetivos globais, que, de forma transversal, explorou os problemas e soluções esboçadas em cada ODS; articuladas com as habilidades e competências propostas pela BNCC; alinhadas ao currículo municipal de Língua Inglesa.

Mas, sobretudo, sintonizadas aos princípios educ comunicativos, que procura, por meio de um percurso teórico-metodológico, problematizar, mediar e incentivar a construção do conhecimento, com vistas à formação de sujeitos autônomos, autorais e capazes de contribuir para as transformações. Em sua práxis, fomentou o protagonismo juvenil, ampliando as vozes de crianças e adolescentes nos espaços escolares, que fizeram da comunicação um importante meio para promover a educação.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. In: *Comunicação & Educação*, Ano XXIII, número 1, jan./jun. 2018, pg 07-24.

***Reflexão epistemológica
sobre o campo da
Educomunicação e
Educação Midiática***

Educomunicação socioambiental: cidadania e justiça ambiental em escolas de periferias urbanas

Alef da Silva Almeida¹

Bárbara da Silva Oliveira²

Este artigo tem como proposta um exercício reflexivo em defesa de práticas Educomunicativas socioambientais em escolas públicas de periferias urbanas que incorporem os princípios de Justiça Ambiental em suas ações na construção de uma cidadania ambiental. Diante da atual conjuntura de emergência climática e seus impactos nas comunidades escolares periféricas, nossa análise perpassa os princípios do Movimento por Justiça Ambiental, as dinâmicas de urbanização brasileira, a interface entre a Educação Ambiental Crítica e a Educomunicação na forma da Educomunicação Socioambiental e os significados da cidadania no Brasil.

A emergência ambiental e climática na qual estamos inseridos enquanto espécie expressa-se na intensificação de eventos climáticos extremos, como o desarranjo do regime de chuvas, degradação dos ecossistemas costeiros e marinhos, desmatamento e incêndio florestais em larga escala, etc. Tais eventos provocam a migração de animais

¹ Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Graduanda em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

silvestres para o espaço urbano, o que favorece a ocorrência de epidemias e pandemias, entre outras consequências nocivas da ação antrópica, indissociáveis ao modo de produção e reprodução socioeconômico capitalista.

Nessa perspectiva, a humanidade insere-se nesta crise não apenas na qualidade de espécie, mas sobretudo organizada em classes. O movimento por Justiça Ambiental identifica que tal configuração produz assimetrias na distribuição dos fardos ambientais entre as camadas da sociedade.

Estas discrepâncias entre os que podem gozar dos benefícios deste modelo socioeconômico e os que sobrevivem apesar de seus malefícios configuram situações de injustiça ambiental, visto que, a cada novo desastre ambiental evidenciam-se desproporções entre as classes sociais no enfrentamento de seus reveses. Neste contexto, o movimento por Justiça Ambiental, segundo Porto (2005, p.835),

propõe articular o movimento ambientalista desenvolvido nas últimas décadas contra dinâmicas discriminatórias que colocam sobre o ombro de determinados grupos populacionais os malefícios do desenvolvimento econômico e industrial.

À vista disso, e considerando que a conformação de classes sociais no Brasil está intimamente relacionada à noção de raça, são as populações indígenas e afro-brasileiras, amplamente empobrecidas, que em maior grau estão expostas a situações de injustiça ambiental.

No âmbito rural, povos indígenas e quilombolas têm enfrentado o avanço predatório de mineradoras e da fronteira agrícola do agronegócio em seus territórios; já no contexto urbano, trabalhadores das periferias, em maioria negros e indígenas, têm enfrentado a marginalização para áreas ambientalmente frágeis (Maricato, 2018).

Tal processo fica evidente nos dados de 2011 do Mapa Desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

em parceria com a ONU Mulheres, que apontam que 66% dos domicílios em assentamentos subnormais são chefiados por pessoas pretas.

Estas dinâmicas têm histórico no processo de urbanização brasileiro concomitante à transição do modelo econômico agroexportador para o urbano-industrial, que ocasionou a migração de um contingente populacional do campo para a cidade em busca de emprego nas indústrias, gerando demandas por infraestrutura e habitação. Todavia, as ações públicas, seguindo na contramão de tais necessidades, resultaram no crescimento vertiginoso e desordenado das cidades, responsável por gerar impactos ao meio ambiente, a saber, poluição de rios e afluentes, desmatamento e outros danos decorrentes.

Entendido como socialmente produzido (Villaça, 2011), a organização do espaço urbano expressa a lógica desigual proveniente do modo de produção e reprodução socioeconômico capitalista, onde a terra se torna uma mercadoria destinada a quem pode pagar por ela (Ferreira, 2005).

Pereira (2001), reconhecendo este mecanismo, aponta que a sociedade, ao modificar a natureza, gera o que denomina como “mercadorias desejáveis” e “mercadorias indesejáveis”. Em suas palavras:

As mercadorias desejáveis fazem parte do ideário de desenvolvimento: objetos, serviços, equipamentos, que vão desde automóveis e casas até serviços telefônicos e de infraestrutura. As mercadorias indesejáveis são aquelas que não foram planejadas como mercadorias, são considerados desvios do modelo de desenvolvimento: alimentos deteriorados, automóveis poluidores e também sub-habitações, “lixões” (Ibidem, p.35).

Dessa maneira, dentro do modo de produção capitalista, a renda determina qual segmento da sociedade terá acesso às mercadorias desejáveis e, assim, aos benefícios da urbanização, e a qual será encargada as mercadorias indesejáveis, isto é, as mazelas provenientes

de um modelo econômico que privilegia poucos em detrimento da maior parte da população.

Nesse quadro, as escolas públicas das periferias urbanas, a partir de sua localização territorial, encontram-se fragilizadas diante de eventos extremos. Segundo o diagnóstico da situação de vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil, realizado por pesquisadores do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN), o país possui 2.443 escolas em áreas de risco, sendo São Paulo o estado com o maior número de escolas expostas à ameaças hidrológicas na forma de inundações, enchentes e enxurradas (Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018). A título de exemplificação, casos ocorridos nos últimos anos valem ser mencionados.

Em 2010, em São Luiz do Paraitinga, uma inundação danificou uma escola municipal e destruiu uma escola estadual. Durante as chuvas, parte da população buscou abrigo em uma escola próxima ao centro histórico da cidade, no entanto, o prédio possuía diversos problemas estruturais. Sabendo de tais falhas, a Defesa Civil do município conseguiu retirar a população a tempo (Santos, 2015 *apud* Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018).

No mesmo evento extremo, na outra margem do rio Paraitinga, famílias se abrigam em uma escola de educação infantil, porém, durante a madrugada, as águas do rio começam a invadir as salas de aula, obrigando-os a destruir uma parte do teto para se refugiar no telhado e escapar da inundação (Marchezini, 2014 *apud* Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018).

Outro caso ocorreu em Franca, em 2014, quando a chuva inundou uma creche que atendia, à época, cerca de 180 crianças de idades entre 4 meses e 5 anos. Os funcionários da creche precisaram retirar as crianças às pressas das salas inundadas e até uma cobra foi parar no pátio levada pela enxurrada.

Em Promissão, em 2015, uma inundação fez com que as crianças precisassem subir nos bancos do pátio para se protegerem. Registros em vídeo do desastre nos permitem observar os estudantes assustados e chorando, com medo da inundação (Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018).

Ante o exposto, é fundamental salientar que, diante de um desastre ambiental, são as crianças e adolescentes o grupo mais vulnerável (UNICEF, 2012). Frente ao cenário, há a necessidade de discutir o papel da Educação Ambiental, com ênfase particular à sua vertente crítica, nas escolas públicas das periferias urbanas.

Embora seja possível encontrar referências à Educação Ambiental desde as primeiras décadas do século XX, é a partir dos anos 1970, com o reconhecimento internacional da existência de uma crise ambiental, que uma definição de Educação Ambiental foi produzida no contexto das conferências organizadas pela ONU e UNESCO.

Apesar da preocupação comum com o meio ambiente e o reconhecimento da centralidade da educação no enfrentamento desta crise, diferentes práticas e concepções foram estruturadas ao longo dos anos. A esse respeito, a análise do campo da Educação Ambiental identificou a formação de quinze correntes (Sauvé, 2005) que, em nossa concepção didática, podem ser organizadas no interior das três macrotendências político-pedagógicas como elaboradas por Layrargues e Lima (2014), a saber, a vertente conservacionista, a pragmática e a crítica.

Nesse entendimento, importa destacar, de igual maneira, as correntes com as quais nos alinhamos, bem como seus respectivos modelos pedagógicos. A corrente biorregionalista, que possui um modelo pedagógico desenvolvido por Elsa Talero e Gloria Humana de Gauthier, da Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá na Colômbia, nos é interessante uma vez que insere a escola como o centro do desenvolvimento social e ambiental, trazendo em seu bojo um enfoque

comunicativo e participativo que convoca os pais e outros membros da comunidade (Sauvé, 2005).

A corrente praxica, com sua proposta de aprendizagem na ação, isto é, aprender através do projeto de pesquisa-ação, tem como potencial pedagógico a transformação socioambiental e educacional do meio a partir da constante reflexão sobre a própria prática na resolução de problemas. Nessa mesma linha, a corrente de crítica social se propõe a analisar as dinâmicas sociais, associada a uma pedagogia de projetos interdisciplinares na resolução de problemas locais.

O modelo pedagógico foi desenvolvido por Alberto Alzate Patiño, da Universidade de Córdoba, também na Colômbia, e nos é proveitoso uma vez que tem como objetivo a construção de um saber ativo para a resolução de problemas e melhorias na região a nível local (*Ibidem*).

Por fim, a macrotendência político-pedagógica a qual nos alinhamos é a da Educação Ambiental Crítica uma vez que, por basear-se na busca pela autonomia e liberdade dos grupos sociais, bem como pela compreensão da realidade socioambiental para questioná-la e transformá-la radicalmente é a que mais interessa aos desafios do contexto periférico por concebê-los de forma coletiva e politizada (Loureiro; Layrargues, 2013).

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental Crítica nas escolas públicas das periferias urbanas serve como meio de viabilizar a percepção dos mecanismos que provocam suscetibilidades desproporcionais aos riscos e impactos ambientais, bem como a contextualização histórica, política e social do desenvolvimento e manutenção de tais desigualdades.

Vale ressaltar que, paralelo a esse processo, deve estar, de igual maneira, o incentivo à agência dos grupos étnicos e sociais mais afetados em instâncias de participação política, “[...] sendo a intervenção nessa realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico” (Guimarães, 2016, p. 17).

Tendo em vista que um dos principais desafios do campo da Educação Ambiental diz respeito aos meios e maneiras de comunicar a emergência da crise ambiental nos contextos escolares, compreendemos as potencialidades oferecidas pelo paradigma da Educomunicação na interface comunicação/educação. O caráter mediador, dialógico e interdiscursivo (Soares, 2000) da Educomunicação se destaca como aporte teórico-metodológico capaz de

[...] promover transformações em contextos escolares, que conduzam à percepção segundo a qual as salas de aula não estão desconectadas do seu entorno e por isso lhes cabe, de maneira inequívoca, contribuir para tratar dos agravos ambientais, que, em cidades como São Paulo, se tornam gritantes em bairros periféricos. (Citelli; Falcão, 2015, p. 18).

Convém ressaltar que, ao tratarmos da transformação das práticas do educar em ambiente em escolas das periferias urbanas e do incentivo à agência das populações atingidas a partir da Educomunicação, compreendemos que este processo requer uma concepção do fazer pedagógico baseada no pensamento e ação críticos, na interação dialógica radical entre os sujeitos e instituições, bem como no encontro de saberes (Freire, 1983; 1987; 2000).

É, portanto, no entendimento da Educomunicação como uma Epistemologia do Sul que a construção de uma ecologia de saberes, isto é, “[...] conhecimentos e critérios de validade que operam em práticas sociais, mas que são invisibilizadas pela ciência moderna, por “metodologias extrativistas”, pela comunicação hegemônica e pela educação tradicional (ROSA, 2020, p. 26)” é possível tendo como base as experiências e vivências das comunidades.

Em se tratando de comunidades periféricas urbanas, é a sua consciência periférica que oferece solo fértil para o trabalho pedagógico ambiental crítico e o cultivo de práticas educacionais no educar em ambiente. Tendo em vista que é esta consciência periférica mesma,

[...] engendrada e produzida por um processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu *sujeitas e sujeitos periféricos* capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território. (D'Andrea, 2020, p. 26).

Nesse sentido, tal processo se propõe a enfrentar a edição de mundo (Baccega, 2004) produzida, entre outras instâncias, pelos meios de comunicação hegemônicos e seus diversos filtros ideológicos, visando atender a interesses políticos e econômicos no que concerne às informações sobre o meio ambiente.

Em outras palavras, trata-se menos de ter como ponto de partida um não saber para se atingir um saber verdadeiro ou a conscientização acerca do caráter alienante das mídias, e mais de compreender as dinâmicas de reconfiguração desta edição a partir da realidade cultural local, viabilizando circuitos de comunicação entre a comunidade e o poder público na construção de cidadania.

No entanto, como nos convoca Jacobi (2000) acerca da necessidade de uma cidadania ambiental nos contextos urbanos, assim como nos provoca Baccega (2004) sobre o esclarecimento de qual cidadania nos interessa em um mundo editado, importa nos debruçarmos sobre as características do processo de formação da cidadania no contexto brasileiro. Este exercício nos permite estabelecer reflexões no que se refere aos desafios da prática cidadã em cenários periféricos urbanos, bem como os subsídios da Educomunicação Socioambiental a este decurso.

De acordo com a literatura, convencionou-se classificar a cidadania tomando por base os direitos que a constituem, sendo estes categorizados como direitos civis, políticos e sociais (Marshall, 1977). Neste registro, os direitos civis englobam os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, sendo a justiça sua principal expressão.

Por sua vez, os direitos políticos compreendem os direitos ao voto, à representação e à organização partidária, manifestos através da participação. Finalmente, os direitos sociais abrangem os direitos à educação, à saúde, ao trabalho e salário dignos, à aposentadoria, etc, tendo a justiça social e o combate às desigualdades como traço fundamental.

Para o autor, tais direitos possuem não só um desdobramento histórico, mas também uma sequência lógica, tendo em vista que, na Inglaterra, os direitos civis deram as bases para o surgimento dos direitos políticos, e estes, para a conquista dos direitos sociais. Entretanto, tal modelo de desenvolvimento da cidadania tem por base o contexto histórico inglês, sendo proveitoso em paralelos analíticos com outras realidades.

A esse respeito, Carvalho (2002, p.12) aponta-nos duas relevantes diferenças em relação ao Brasil.

A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em detrimento dos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na sequência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa.

Além disso, o autor nos mostra que, no contexto brasileiro de desenvolvimento da cidadania, a ênfase nos direitos sociais assumiu mais um papel de substituição ou compensação frente à ausência dos direitos políticos e civis. Nesse sentido, o Brasil rompe com a lógica do modelo inglês ao inverter a ordem de conquista dos direitos. Desse modo, para o autor, o processo de conquista dos direitos civis no Brasil ainda é um processo inacabado.

Nessa perspectiva, Antonio Sergio Guimarães (2011, 2012) aponta que, no processo de desenvolvimento da cidadania no Brasil, a escravidão é um elemento que impede a unidade nacional e a igualdade de direitos, assim como a noção de raça é utilizada como justificativa para a negação de direitos. Por essa razão, é fundamental que, ao refletirmos sobre qual cidadania nos interessa em um mundo editado, com vistas a sanar a necessidade de uma cidadania ambiental nos contextos urbanos, levemos em conta o papel das relações raciais no processo de desenvolvimento da cidadania no Brasil.

Um outro aspecto importante nessa discussão - apontado pelos autores - e que gostaríamos de ressaltar, é o que reconhece a educação como sendo o único dentre os direitos sociais que rompe a lógica do modelo inglês. Dito de outra maneira, a educação, embora um direito social, traz em si o potencial de servir como plataforma para a reivindicação e conquista de direitos políticos e civis.

Nesse entendimento, contrários às leituras fatalistas sobre a formação cidadã brasileira, ou ainda, às posturas que advogam a mimetização de processos europeus em solo latino-americano, encontramos neste caráter distintivo da educação a potência construtiva de uma cidadania ambiental em contextos urbanos.

Com base nesse histórico da cidadania no Brasil, de focalização dos direitos sociais e no reconhecimento da educação como plataforma para a conquista de direitos civis e políticos, enfatizamos o potencial da Educomunicação Socioambiental, a partir da comunicação da emergência climática em contextos escolares, na construção e promoção da cidadania ambiental.

A Educomunicação Socioambiental, interface entre a Educação Ambiental e a Educomunicação, estabelece-se como esfera de ação e reflexão que objetiva propiciar,

[...] um conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho mútuo” (Benedito, 2019, p. 24).

Além disso, possuí como uma de suas características a valorização de processos pedagógicos que possam contribuir para “a construção de relações entre as pessoas e o espaço em que habitam, possibilitando que possam construir interpretações e intervir em sua realidade” (Alves, 2017, p. 8).

Vale ressaltar a importância de tais processos tendo em vista que, na produção de Educação Ambiental no Brasil, estudos que focalizam a formação, a comunicação e a participação de professores e moradores figuram entre as principais lacunas de pesquisa na área (Matsuo *et al.*, 2019).

Diante do exposto, e em um contexto de desmonte das políticas públicas nacionais de Educação Ambiental (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022), temos como horizonte a construção de uma reflexão sobre o campo da Educomunicação em sua interface com práticas de Educação Ambiental, demarcando as particularidades dos contextos periféricos urbanos e das relações raciais brasileiras nestas dinâmicas.

Nessa perspectiva, acreditamos que o incentivo a diálogos e práticas pedagógicas que promovam justiça e cidadania ambiental na defesa dos direitos da Terra e das populações atingidas por eventos extremos, fortalece o protagonismo destes junto aos processos decisórios no âmbito da governança ambiental.

Segundo Jacobi & Sinisgalli (2012), a governança ambiental busca integrar a sociedade civil no processo de tomada de decisões frente às questões ambientais em busca de relações sustentáveis. Com isso, Santos & Bacci (2017) apontam que “a governança realizada por meio da participação, do envolvimento e da negociação de diversos atores, bem

como da descentralização, transfere poder e mecanismos de resolução de conflitos para o local” (p. 202), o que promove o empoderamento da população.

Assim, tendo em vista o arcabouço teórico supracitado, bem como os posicionamentos ético-políticos destacados, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa científica intitulado “Educação Ambiental: perspectivas, desafios e insurgências a partir do caso dos municípios de Osasco e Mogi das Cruzes”, orientado pela professora Helena Ribeiro da Faculdade de Saúde Pública da USP.

Este trabalho tem como objetivo analisar duas situações de injustiça ambiental nos distritos de Jundiapéba, Mogi das Cruzes e Industrial Anhanguera, Osasco, onde residimos. Dessa maneira, inserimo-nos em um movimento pela importância e necessidade de mais ações formativas, pesquisas operacionais e estudos de caso sobre o tema para a divulgação e combate às situações de injustiça ambiental.

Referências

ALIER, J. M.. *O Ecologismo dos Pobres*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2007.

ALVES, B. T.. *Interfaces entre Educomunicação e Educação Ambiental: caminhos desenhados a partir de políticas públicas e de teses e dissertações brasileiras*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2017 (Licenciatura em Educomunicação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - USP.

BACCEGA, M. A.. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. *Comunicação, mídia e consumo*, v. 1, n. 2, p. 119-138, 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/16>>.

BENEDITO, S.V.C.; BRANDÃO, A.L.R. *Guia prático em Educomunicação Socioambiental*. Ceará, 2019. Disponível em:

<https://issuu.com/samilescruz/docs/guia_pr_tico_em_educomunica__o_socioambiental>.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CITELLI, A.; FALCÃO, S. P. Comunicação e educação: um contributo para pensar a questão ambiental. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 15-26, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/100391>>.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2020, v. 39, n. 1, pp. 19-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>>.

FERREIRA, J. S. W. A cidade para poucos: breve história da propriedade urbana no Brasil. *Anais do Simpósio Interfaces das representações urbanas em tempos de globalização*. UNESP e SESC. Bauru, 2005. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5666586/mod_resource/content/1/propurb.pdf>.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (A liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). *Contemporânea*, nº 2, pp. 17-36, 2011. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/34>>.

_____. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* [online]. 2012, n. 85, pp. 13-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100002>>.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. *Margens*, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>.

JACOBI, P. R. *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação FGV, 2000.

_____.; SINISGALLI, P. A. de A.. Governança ambiental e economia verde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 6, p. 1469-1478, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n6/v17n6a11.pdf>>.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*. 2014, v. 17, n. 1, pp. 23-40.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde* [online]. 2013, v. 11, n. 1, pp. 53-71. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>.

MARICATO, E. Favelas - um universo gigantesco. *Labhab FAU* [online]. 2018. Disponível em: <http://www.labhab.fau.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/maricato_favelas.pdf>.

MARCHEZINI, V.; MUÑOZ, V.; TRAJBER, R. Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. 2018. *Territorium: Revista Portuguesa de riscos, prevenção e segurança*. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/view/1647-7723_25-2_13>.

MATSUO, P. M.; SOUZA, S. A. O.; SILVA, R. L. F.; TRAJBER, R. (2019). Redução de riscos de desastres na produção sobre educação ambiental:

um panorama das pesquisas no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 14(2). Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2019-14275>.

PEREIRA, G. A natureza (dos) nos fatos urbanos: a produção do espaço e degradação ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente [online]*, n.3, p.33-51, 2001. Editora da UFPR. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3027/2418> >. Acesso em: 07 nov. 2022.

PORTO, M. F. Saúde do trabalhador e o desafio ambiental: contribuições do enfoque ecossocial, da ecologia política e do movimento pela justiça ambiental. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*. v. 10, n. 4, p. 829-839, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000400008>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ROSA, A. V.; SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A. (orgs.). Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022. Brasília: *EAResiste*, 2022. Disponível em: <https://linktr.ee/eadesmonte>.

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da Educomunicação. *Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>>.

SANTOS, V. M. N.; BACCI, D. L. C. Proposta para governança ambiental ante os dilemas socioambientais urbanos. *Estudos Avançados [online]*. 2017, v. 31, n. 89, pp. 199-212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890017>>.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>>.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND-UNICEF (2012). Disaster Risk Reduction and Recovery. Disponível em: <https://www.unicef.org/environment-and-climate-change/disaster>.

VILLAÇA, F. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. *Estudos Avançados [online]*. v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000100004>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

O entrelaçamento entre jogos de tabuleiro e a Educomunicação

André Henrique Guimarães Portela¹

Recordo algo que qualquer manual de história ou de sociologia de educação explicará. A escola contemporânea - tal qual a conhecemos enquanto formação experiencial de alunos e professores - é herdeira de necessidades sociais do século XIX, ainda que as suas raízes vão mais fundo, adentrando os séculos anteriores (Pacheco, 2019, p. 14).

Introdução

As reflexões acerca de uma reformulação do sistema educacional atual crescem pautadas em cima da antiquação do mesmo para abordar necessidades do século atual, e, dentro dessas idealizações, questões sobre como realizar tal mudança e quais ferramentas utilizar começam a surgir.

Assim, pretende-se desenvolver um artigo voltado para a refletir como os jogos, ferramentas de comunicação e ensino, e neste trabalho

¹ Discente do curso de Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes – ECA – da Universidade de São Paulo – USP.

aprofundando mais especificamente sobre os de tabuleiro, se entrelaçam na mudança paradigmática da educação proposta pela Educomunicação.

Afinal, é notório que já se faz necessário refletir a mudança de um sistema educacional que torne o aluno protagonista de seu aprendizado e que consiga entretê-lo.

Tem como objetivo fundamentar questionamentos sobre a essência do jogo como elemento educacional. Com objetivos específicos ressalta-se: abordar a correlação sigmática da Educomunicação e dos jogos, os jogos como elemento educativo, a diferença dos jogos digitais e de tabuleiro em um contexto educacional e levantar o questionamento sobre a existência da categoria de jogos educacionais.

Dessa forma, o trabalho se justifica com a pretensão de gerar reflexão sobre a essencialidade dos jogos de tabuleiro como elemento educacional e sobre a essência educadora dos jogos entrelaçando definições, signos e paradigmas de ambos. Para gerar tal reflexão o trabalho trará pensamentos formadores da Educomunicação, juntamente com autores que refletem acerca dos jogos e o que representam para a humanidade, entrelaçando essas duas camadas utilizando-se, principalmente, da Teoria do Pensamento Complexo de Morin.

É importante antes de denominar o que é jogo, ressaltar a dificuldade de conseguir fazer essa definição. Muitos autores enfrentaram essa dificuldade, entretanto a Kishimoto (2011) fez um apanhado da definição de diversos autores conceituados da área e encontrou pontos em comum, nomeando assim características da família dos jogos. Sendo elas:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não sério" ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);

3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
5. contextualização no tempo e no espaço. (Kishimoto, 2011, p. 30-31).

Essa definição de jogos se relaciona com a definição de Educomunicação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), a qual afirma que

a Educomunicação é entendida (...) como um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão.

O locus da prática educ comunicativa é a interface Comunicação/Educação, constituindo-se como um campo transdisciplinar de diálogo, garantidor de oportunidades para reflexões e ações voltadas ao planejamento e implementação de processos e produtos destinados, (entre outras metas):

- à ampliação da capacidade de expressão de todas as pessoas em um dado contexto educativo, presencial ou virtual (tanto em práticas de ensino formal, quanto em experiências de educação não formal ou mesmo informal);
- à melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, convertendo-as em práticas de diálogo social, a serviço da cidadania;
- ao desenvolvimento de práticas de “literacia midiática”, mediante exercícios que facilitem o entendimento e a análise do comportamento operacional dos meios de comunicação, bem como orientem o convívio com as mensagens midiáticas e seu uso no cotidiano da vida em sociedade;

- ao emprego dos recursos da informação nas práticas educativas, numa perspectiva criativa e participativa.
- ao protagonismo comunicativo dos sujeitos, independentemente de suas condições de idade, gênero, nível econômico ou posição social.²

Esta é a definição mais atual de Educomunicação, entretanto este artigo abordará alguns dos pensamentos, e seus criadores, formadores da essência dessa definição. Logo, alguns dos autores abordados serão: Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero, Célestin Freinet, Mario Kaplún, Ismar Soares e Guillermo Orozco Gómez.

1. Como os jogos se entrelaçam em essência com o paradigma educacional

A Teoria do Pensamento complexo de Morin (2003) indica que, se faz necessário na sociedade uma mudança na linha de raciocínio fundamental dos seres humanos, que deixe de ser um pensamento que tende cada vez mais a segregar e especificar olhando somente para os detalhes e se torne um pensamento consciente do todo apesar de olhar o detalhe.

Esse pensamento, é consciente de que todas as coisas e áreas da sociedade são interligadas e que, portanto, ao se mudar os detalhes se faz necessário mudar o todo e vice-versa, por isso é usado o termo complexo que vem do termo “*Complexus*” do latim que significa tecido junto. Logo a humanidade é uma grande malha na qual cada área é um fio que foi tecido junto.

Murilo Gun (2020), professor de criatividade, chega a dizer, ainda, que a idade contemporânea em que os seres humanos vivem há muito tempo

² Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

não condiz com a realidade da humanidade e, portanto, a idade que deveria ser a atual seria a “Idade Complexa”.

O termo “Idade Complexa”, vem do raciocínio que a terra está cada vez mais imediata, interligada e frenética principalmente por causa do globalismo que interfere em culturas, comunicações, relações e diversas camadas de interação e funcionamento da humanidade. É compreensível que um jovem na atualidade tenha um pensamento mais imediatista, mais disperso, do que um jovem da década de 70 ou 80, uma vez que ele tem um “mundo” na palma das mãos, chamado de celular.

Portanto, a linguagem e a forma de ver o mundo de pessoas que nasceram nessa Idade Complexa e nesse entorno midiático, é diferente da linguagem dos atuais professores com uma vivência de uma época na qual, para saber o que estava acontecendo do outro lado do mundo demorava-se meses.

Esta diferença de linguagem entre professores e alunos, infere diretamente na comunicação e consequentemente no pensamento, pois

não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (Freire, 1983, p. 44).

Surge a questão, já que tantas camadas da sociedade mudaram em tão pouco tempo, como seria possível fazer uma convergência de línguas entre os mais velhos e os mais novos para que exista comunicação e progresso dentro do aprendizado? Apesar da mudança de alguns aspectos de acordo com o tempo, o jogo e o brincar, em sua essência, continuam os mesmos, afinal o jogar não é algo criado pelo humano, na verdade é algo natural que pertence a diversas espécies como cachorrinhos filhotes.

O fato de organizar essa interação e transformar em um elemento formador de cultura é humano (Huizinga, 2019). Portanto, que melhor ferramenta para ser o mediador e tradutor dessa troca entre professores e alunos que não o jogo?

O jogo é a representação da realidade, da sociedade em nosso entorno. É possível replicar interações reais dentro do universo de um jogo e isso é principalmente um complexo ou um paradoxo, pois

as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Tome-se, por exemplo, o caso da linguagem (...). Outro exemplo é o mito (...). Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo. (Huizinga, 2019, p. 5).

Huizinga (2019) estava tão certo de que o jogo perpassa as diversas camadas da sociedade, que salientava que o espécime ser humano não deveria ser categorizado como *Homo Sapiens*, e sim como *Homo Ludens*. Nesse sentido, a pergunta “a vida imita a arte ou a arte imita a vida?” poderia ser adaptada, substituindo a palavra “arte” para “jogos”.

Por essa questão, o jogo é uma ferramenta que dialoga diretamente com a Teoria do Pensamento Complexo. Afinal, os jogos e a sociedade estão tão entrelaçados que é possível refletir o mundo no jogo e o jogo no mundo.

2. Paulo Freire

Paulo Freire (1983), como mencionado anteriormente, acredita que o mundo humano é um mundo de comunicação.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato

de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (Freire, 1983, p. 45).

Este "objeto" pode ser um jogo ou um brinquedo. Ele seria o mediatizador da comunicação em um ambiente.

Em uma comunicação, os interlocutores se comunicam através de um mesmo sistema de signos linguísticos, mas atualmente isso não acontece dentro de sala de aula, é como se um professor falando em russo tentasse explicar geografia para um estudante brasileiro que só fala português.

Entretanto, a função desse professor russo é estabelecer uma forma de comunicação, alguma conexão que seja capaz de traduzir as linguagens, e estabelecer uma comunicação, afinal

a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1983, p. 46).

Entretanto, Paulo Freire (1983) ressalta que ser conhecedor dos signos linguísticos que uma pessoa fala não é o suficiente para estabelecer uma comunicação. É necessário, além disso, compartilhar da convicção, ou seja, da crença da pessoa.

Para exemplificar, Freire utiliza os camponeses que creem que ao rezar sobre os rastros dos animais feridos suas mazelas vão sarar. Ele salienta que, se um agrônomo conhece da linguagem, mas não compartilha dessa crença, a comunicação não funciona, afinal para o agrônomo a “magia” que o camponês acredita, invalida sua ciência, mas da mesma forma a ciência do camponês se torna inválida diante da do agrônomo. Falando sobre escola, se o professor entende os termos de jogos, mas não acredita

no que o jogo pode trazer de aprendizado ou de experiências enriquecedoras não será estabelecida uma comunicação.

Por fim, Freire (1983) alerta aos perigos da manipulação por meio das mídias e que somente com uma educação humanista esse perigo seria sobrepujado.

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais. Neste humanismo científico (que nem por isto deixa de ser amoroso) deve estar apoiada a ação comunicativa do agrônomo-educador (Freire, 1983, p. 50).

E deve estar apoiada, também, a ação comunicativa do professor. Segundo a definição de Jogo da Kishimoto (2011) e também do Huizinga (2019), um jogo só é jogo se for optado voluntariamente, ou seja, se uma pessoa for obrigada a jogar, o que acontecer pode se assemelhar a um jogo, mas não o será.

Isso obriga que o conhecimento através do jogo ocorra somente de forma voluntária e espontânea, deixando o aprendizado necessariamente humanizado e natural.

3. Jesús Martín-Barbero

Jesús Martín-Barbero (2000) explica que, na Colômbia do fim do século XX, a televisão não era vista como meio de fazer ou criar cultura, mas somente para transmitir, difundir e divulgar. Infelizmente, pode-se perceber que no Brasil, quando se trata de jogos não é diferente, talvez seja até pior, pois o jogo muitas vezes é taxado somente como meio de entretenimento.

Essa taxação, em muitos casos, vem por parte dos próprios professores e educadores que, por muitas vezes, acreditam que o significado de inovar seria somente introduzir uma nova tecnologia sem alterar a estrutura que existe por trás da própria educação.

Contrariamente aos que veem nos meios de comunicação e na tecnologia de informação uma das causas do desastre moral e cultural do país, ou seu oposto, uma espécie de panaceia, de solução mágica para os problemas da educação, sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar (Martín-Barbero, 2000, p. 3).

Esse modelo do qual Martín-Barbero aborda é um formato vertical e autoritário que as escolas mantêm até os dias de hoje, no qual as relações se tornam difíceis por conta da hierarquia que cria um abismo entre professores e alunos, por exemplo. Introduzir esse modelo em novas tecnologias de nada adiantará, entretanto

o sistema escolar não parece interessado em desfazer: a obstinada crença de que os problemas da escola podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, isto é, com uma simples ajuda de tipo tecnológico. E isso é um autoengano. Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é

indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios (Martín-Barbero, 2000, p. 3).

É com o objetivo de desfazer essa crença, de tirar a verticalidade e tirar a sequencialidade da educação, que a Educomunicação trabalha, além disso o jogo é uma ferramenta essencial para isso.

Além de o jogo ser uma tecnologia antiga que tanto professores como alunos conhecem, ele é um elemento horizontal onde todos dentro daquele círculo mágico, daquele terreno de jogo, são apenas jogadores. Dessa forma, ao jogar o professor pode abraçar a horizontalidade e tirar o abismo que existe entre os alunos facilitando essa comunicação entre eles.

Na verdade, se faz necessário que o professor jogue como forma de introduzir essa prática, afinal, como já foi abordado, ao comunicar o professor tem que acreditar na convicção da outra pessoa. Na cultura dos jogos, essa convicção perpassa por eles serem apresentados por pessoas que o utilizaram e gostaram dele a ponto de querer ensinar outras pessoas a fim de repetir a experiência. Além disso, o jogo conta com a relevância do processo de brincar que desburocratiza e torna “leve” as relações criadas e os aprendizados feitos durante a partida.

Martín-Barbero (2000) aborda ainda, a aparição de um ecossistema comunicativo onde se existe espaço para trocas e relacionamentos. Entretanto, esse ecossistema comunicativo atualmente se relaciona com as novas tecnologias com uma mudança de *sensorium*, como chama Walter Benjamin (Martín-Barbero, 2000).

Isso se aplica novamente ao conflito de linguagens entre professores e alunos, cada um com um *sensorium* diferente, e por isso o Jogo de Tabuleiro, em específico, seria a melhor ferramenta para a mediação dessa comunicação. Os jogos de tabuleiro estão presentes na humanidade muito antes das tecnologias surgirem. E após essas tecnologias, os jogos digitais continuam usando conceitos e

funcionalidades dos jogos de tabuleiro, muitas vezes se utilizando da tecnologia para automatizar dinâmicas entediadas do jogo, como o embaralhamento e distribuição de cartas ou a rolagem de dados.

Além disso, é importante falar que ambos os jogos digitais e de tabuleiro são capazes de educar. Entretanto, quando se trata do social os jogos de tabuleiro tem mais experiência, não é por menos que dificilmente vemos jogos de tabuleiro individuais, mas comumente vemos jogos digitais que se encaixam nessa categoria.

Ademais, é importante tratar da essência que traz a experiência de jogar um jogo de tabuleiro presencialmente, o que, na arte, Walter Benjamin (1969) chamou de *Hic Et Nunc*. Ele aborda que o *Hic Et Nunc* de uma arte se perde em uma fotografia ou em uma réplica, ou que a essência de um ambiente se perde ao ser filmada para um filme. Entretanto seria válido questionar se o *Hic Et Nunc* não se perde, mas sim que são diferentes.

Que para cada obra se tem uma essência. Assim como os jogos de tabuleiro tem sua essência e jogos digitais tem outra. As amizades feitas através de jogos online são reais tais quais as feitas através de jogos analógicos, entretanto a dinâmica é diferente tornando o jogo presencial e analógico uma experiência mais rica em contato humano, sentimento e relações interpessoais.

Martín-Barbero (2000) salienta ainda sobre como nesse novo ecossistema comunicativo o saber é disperso e fragmentado, ou seja, pode estar nas diversas áreas da humanidade e não somente na escola, como por exemplo os livros e jogos.

Entretanto, como fala o autor: “Oxalá o livro fosse um meio de reflexão e de argumentação, mas, infelizmente, não o é!” (Martín-Barbero, 2000, p. 128), os jogos diferentemente dos livros, são um meio de reflexão e argumentação, uma vez que o jogador é o protagonista tendo que tomar

decisões e ações à medida que o jogo avança o fazendo refletir e argumentar, pois não existe pensar sem comunicar (Freire, 1983).

4. Célestin Freinet

Apesar de Célestin Freinet (2015) acreditar que o trabalho é o natural da criança e não o jogo, ele aborda bastante o papel do professor como mentor que deveria se envolver com os alunos de forma mais afetiva, afinal, para ele, a escola seria uma extensão da família. Esses aspectos conversam com a horizontalidade proposta por Martín-Barbero (2000), fazendo com que o professor se aproxime do aluno de maneira natural.

Além disso, o autor aborda sobre trazer “a vida lá fora” para a sala de aula. Isso conversa diretamente com a característica de contextualização no tempo e no espaço dos jogos (Kishimoto, 2011).

Entretanto, vale refletir que talvez a gamificação se aplique mais a pedagogia de Freinet que o jogo em si. A gamificação diferentemente dos jogos não são determinadas pelo entretenimento gerado, mas pelo contexto educacional inserido. Ou seja, gamificação é uma atividade, muitas vezes educativa, que “tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (Sanches apud Fadel, 2014, p. 40).

Dessa forma, a gamificação pode facilmente levar o aprendizado para fora da sala de aula e inserir a comunidade ao entorno dentro da dinâmica. Logo, o jogo traz a realidade para a sala de aula e a gamificação usa o jogo na realidade fora da classe.

5. Mario Kaplún

Mario Kaplún (1998), assim como Paulo Freire, reflete mais acerca da comunicação, mas diferente de Freire, ele visualiza que a comunicação, mais do que uma troca entre dois indivíduos, é uma troca com seu eu

interno onde há diálogo e reflexão sobre o próprio ser. Entretanto, ele salienta que a educação se baseia em um modelo cada vez mais individualista, onde os alunos são isolados e vistos como meros receptores de informação transformando seu aprendizado em uma experiência sem trocas, ou seja, um solilóquio.

Além disso, ele se preocupa que com o avanço das tecnologias uma vez que

tendremos en número creciente adolescentes, jóvenes y adultos que «autoaprenderán» reclusos cada uno en su casa a partir de paquetes de enseñanza que les serán entregados a domicilio y complementados con algunos sistemas por emisiones («teleclases») de radio y televisión (Kaplún, 1998, p. 228).

O jogo de tabuleiro nesse contexto é uma oportunidade, visto que, em sua maioria, são jogados em vários jogadores e, além disso, de uma maneira social, pois “as comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo” (Huizinga, 2019, p. 14).

6. Ismar Soares

Por fim, em 1999, inspirado por inúmeras ideias dos autores já abordados, o Ismar Soares cria o conceito de Educomunicação percebendo a necessidade de unir as duas áreas, afinal ambas estão entrelaçadas. Com isso surgiram as 4 primeiras áreas de intervenção social da Educomunicação, que logo evoluíram para sete:

1ª. A “Educação para a comunicação” (a mais antiga, identificada com programas formativos denominados como Leitura Crítica da Comunicação, no Brasil; Media Education, na Europa e Educación en médios, na Ibero-América Latina); 2ª. A “Mediação Tecnológica na Educação”; 3ª. A “Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos” e 4ª. A

“Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo”. Com os avanços dos estudos, outras áreas foram sendo agregadas, como ocorreu, imediatamente após o encerramento da pesquisa em São Paulo (1997-1999), quando Ângela Schaun solicitou autorização ao NCE/USP para usar a mesma metodologia investigativa em sua tese doutoral, junto ao espaço multicultural de Salvador, na Bahia, quando descobriu que era pela ação artística que a expressividade comunicativa da comunidade vinha à tona, envolvendo diferentes gerações, incluindo as crianças e os jovens apoiados por projetos sociais. Foi naquele espaço que nasceu o reconhecimento de que os sujeitos sociais podem se expressar, igual ou predominantemente, por processos e produções inerentes às diferentes manifestações das Artes (5^o. Área). O tema foi igualmente trabalhado por Maurício Silva, em dissertação de mestrado defendido na ECA/USP, em 2016. Posteriormente, agregou-se uma 6^a área: a “Pedagogia da Comunicação”, voltada para o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino. Esta área foi pesquisada por Luci Ferraz, ao estudar práticas pedagógico-educomunicativas no âmbito da Informática Educativa, junto à rede municipal de ensino de São Paulo. Finalmente, acolheu-se a área da “Produção Midiática”, implementada na no âmbito de atuação dos meios de comunicação (7^a. Área) (Soares, 2017, p. 15).³

Atualmente, dentro dessas 7 áreas, o jogo como elemento de pesquisa e ferramenta se encontra dentro na segunda: Mediação Tecnológica na Educação, juntamente com a televisão e o rádio. Apesar disso, o jogo não se limita somente a essa área, podendo ser utilizado em todas as outras.

³ Acesso disponível em:

<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

7. Guillermo Orozco Gómez

Por fim, o Guillermo Orozco Gómez (2008) reflete bastante acerca das mídias, principalmente no fator educativo delas. Ele explicita que, independente de alguém tomar responsabilidade pela educação das mídias elas continuam educando, cabe aos professores e educadores se atentarem ao material que está sendo ensinado e como utilizar isso ao seu favor.

Além disso, o autor não desqualifica a característica de entretenimento das mídias, muito ao contrário, acredita em sua soma:

Todavia, me parece muito importante se mudar essa ideia social de que os MC somente servem para divertir e informar. Porque, justamente, divertindo e informando estão produzindo aprendizagens em todos os setores, mas isso não se entende porque há uma definição muito estreita, muito reducionista da educação: Educação é aquilo que é instrução, tudo aquilo que eu quero ensinar, que a sociedade diz que devo ensinar às crianças, isso é educação. Então, educação é aquilo que faz a escola. Nenhuma outra instituição pode educar. Educação é aquilo que se faz seriamente, com muito esforço. Aquilo que é divertido não é educação. Então, eu acredito que há uma ideia equivocada sobre educação e que é preciso mudar essa ideia. Educação pode ser muito divertida, pode ser fora da escola, pode ser muito mais que somente instrução (Gómez, 2008, p. 17-18).

Por causa dessa crença de que o aprendizado pode ser divertido, e que o jogo é um meio de comunicação que perpassa isso em duas de suas características essenciais: relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo) e a não literalidade, o autor chega à conclusão de que jogos seriam a melhor forma de realizar tal mudança, ele expressa:

Também busco desenvolver uma metodologia com exercícios específicos, exercícios lúdicos, com toda a

filosofia do jogo, pois o jogo me parece ser o matiz com o qual podemos fazer esse tipo de educação, justamente porque os meios de comunicação entram nesse nível lúdico do jogo e para educar, para desenvolver uma visão mais crítica, precisamos explorar este recurso (Gómez, 2008, p. 19).

Refletindo e conjecturando acerca dos diversos autores, é notável a conversação não somente de seus pensamentos em relação aos jogos como entre eles. Afinal, a junção desses pensamentos conceituou o que atualmente chama-se Educomunicação.

Portanto, ao explicitar o entrelaçamento entre os jogos de tabuleiro e a Educomunicação, faz-se necessário utilizar mais de jogos em projetos educacionais a fim de aprofundar pesquisa e desenvolvimento dessa ferramenta poderosa para o ensino.

Considerações finais

Durante a realização deste trabalho, o questionamento sobre a existência de uma categoria de jogos educacionais surgiu. E quais seriam as características que categorizariam um jogo assim, como estar alinhado aos condicionamentos socioculturais como aborda Paulo Freire (1983), ou um educar democrático como menciona Martín-Barbero (2000) ou até a definição de Orozco (2008) sobre o que ele estaria fazendo:

O que estou fazendo é tratar de pensar, imaginar jogos que permitam facilitar aos outros o entendimento de princípios fundamentais, como, por exemplo, o de que tudo o que vemos nos meios audiovisuais é uma representação (Gómez, 2008, p. 19).

Isso demonstra como esse entrelaçamento e seus diversos aspectos e nuances ainda guardam segredos que podem ser a chave para novas formas de educação.

Diante do abordado, se torna evidente os laços que interligam e entrelaçam os jogos e a Educomunicação. A relevância do tema é a estagnação educacional que a humanidade sofre e o imediatismo que atualmente impregna a sociedade por causa das tecnologias e do globalismo, por isso é importante explorar novas formas de educar e de cativar a atenção dos alunos.

O paradigma da Educomunicação ressalta a importância de uma educação que faça o aluno protagonista de seu aprendizado conscientizando-o de seu papel como agente social de uma forma humanizada e os jogos, principalmente os de tabuleiro, são uma forma esplêndida de educar empurrando o aluno para o protagonismo e para o agir social, afinal jogos de tabuleiro, em sua maioria, não se jogam sozinho.

Referências

PACHECO, José. *Inovar É Assumir Um Compromisso Ético Com A Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SANCHEZ, Murilo Henrique Barbosa. *Jogos Digitais, Gamificação e Autoria de Jogos na Educação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

KAPLÚN, Mario. *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. (Proyecto Didáctico Quirón, 101.)

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, 24.)

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, [S. l.], n. 18, p. 51-61, 2000.

OROZCO GÓMEZ, G. Mídia, recepção e educação. *Revista FAMECOS*, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 16–23, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: SOARES, I. de O. Distrito Federal: *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte*, 1999.

GRUNNEWALD, José Lino. A Idéia do Cinema. In: BENJAMIN, Walter. *Textos de Walter Benjamin*. Tradução de José Lino Grunnewald. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. p. 55-95.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ESCOLA, Nova. *Célestin Freinet: O mestre do trabalho e do bom senso*. 2015. Acesso disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7233/celestin-freinet>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (Org.). *Educomunicação E Suas Áreas De Intervenção: Novos Paradigmas Para O Diálogo Intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017. Acesso disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

HABILIDADES DO FUTURO - Episódio 1 de 3. Murilo Gun, 2020. Vídeo na plataforma YouTube (25 min). Acesso disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=b9giR5rKJdI&ab_channel=MuriloGun. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

Articulações entre a ecopedagogia e a Educomunicação socioambiental

Elias Gilberto Filimone Djive ¹

Rosane Rosa²

Introdução

Iniciamos nossa reflexão com o alerta de Boff (1999) e Leff (2020) sobre a responsabilidade humana e coletiva com a necessária reversão da crise ambiental que é, também, civilizatória e pode comprometer os destinos da vida. Os autores questionam, respectivamente: como tornar a “Casa Comum” um lugar habitável para nós e as gerações futuras? Como reverter um processo assentado na lógica moderna para compreender outras formas de habitar o planeta e preservar condições dignas de vida?

O rompimento do atual padrão predatório de desenvolvimento pressupõe recriar uma sociedade sustentável, despertar valores éticos e um sentimento de corresponsabilidade e pertença à mãe terra como “Casa Comum”. Para tanto, é imprescindível a promoção permanente de

¹ Elias Gilberto Filimone Djive, Escola Superior de Jornalismo de Moçambique. E-mail: eliasdjive@gmail.com

² Rosane Rosa, Profa. Col. Universidade Federal de Santa Maria e Visitante da Universidade Pedagógica de Maputo -MZ. Email. rosanerosar@gmail.com

reflexões e práticas educativas e comunicativas voltadas à “ética do cuidado” (Boff,1999) para com o meio ambiente.

Esse processo de aprendizagem ambiental deve ser adubado e fecundado pela “racionalidade comunicativa, a democracia cognitiva e a socialização do saber ambiental” (Leff, 2010, p. 9-10). Assim, para dar conta desse desafio e da compreensão dos complexos problemas ambientais, segundo o autor (2011), é necessário reconhecer outros saberes e buscar outra racionalidade social pautada em princípios democráticos, sustentáveis, interculturais e de equidade social.

Instigados pela preocupação, inquietude e questionamentos desses ambientalistas, buscamos, aqui, contribuir por meio de uma reflexão teórica com pesquisadores da Ecopedagogia e da Educomunicação Socioambiental, ambas epistemologias do Sul Global. Na visão de Leff (2019, p. 8), é no Sul Global que se concentra maior diversidade biocultural e potencialidades ecológicas, sendo possível “construir uma racionalidade social e produtiva sustentável”. Esta construção se potencializa com a contribuição indispensável da educação e da comunicação e a partir do diálogo entre os saberes e culturas locais que são diversas e singulares.

1. A dimensão política da Ecopedagogia: educar para uma cidadania planetária

A Ecopedagogia concebe a pedagogia como processo de promoção de aprendizagem e como dimensão política frente às questões ambientais. Estas dimensões são alicerçadas na “ecologia profunda”, que consiste na não separação entre os humanos o meio ambiente no qual habitam. O desafio da Ecopedagogia é educar para uma cidadania planetária, com vista à conscientização para uma cultura de sustentabilidade.

Ruscheinsky (2004) lembra que a emergência da vertente da Ecopedagogia deu-se na década de 90, conectada a grandes eventos como à Eco 92, à Carta da Terra (2000), e à Agenda 21. A promoção desses eventos representa um empenho global para o que Leonardo Boff (1999, p. 1) nomina de “ética do cuidado” para com a mãe terra que é nossa “Casa comum”, visto que “No cuidado se encontra o *ethos* fundamental humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”.

A Ecopedagogia insurge como um dos temas centrais do Instituto Paulo Freire, cujos princípios são a educação libertadora, a dialogicidade, a criticidade e a democracia. Isso porque Ruscheinsky (2004) salienta que, na perspectiva da Ecopedagogia para ter consistência, a educação, necessariamente, precisa promover o diálogo entre a ação do ser humano e a natureza como meio ambiente. Trata-se de uma pedagogia aberta a outros movimentos e ancorada na mobilização e envolvimento voltado a educação popular e ambiental.

Ao se apresentar como movimento e se consolidar como um processo pedagógico com o intuito de permear todas as veias e redes sociais, torna-se evidenciado que estão abertas as múltiplas vias de aproximação ao envolvimento com a mesma. O meio mais propício para o envolvimento com vertente abordada se dá através do movimento ambientalista, das múltiplas experiências de educação ambiental, dos eventos sobre a temática ambiental, da educação popular, bem como de outros movimentos sensíveis à causa ambiental (Ruscheinsky, 2004, p. 53).

Este movimento consolidado teve como precursores Gutiérrez e Prado (2013), que denunciam a insustentabilidade de priorizar, de forma inescrupulosa, a produção e o consumo. Para eles, um desenvolvimento sustentável pressupõe a construção de sociedades sustentáveis, o que

sugere um conjunto de ações condizentes à educação dos sujeitos para uma consciência planetária, que se opõe aos modelos produtivistas e extrativistas da modernidade. Na visão dos precursores, a ecologia, a pedagogia e a política estão interligadas aos processos de aprendizagem sobre o meio ambiente.

Já Gadotti (2001, p.99) chama atenção para a necessidade de uma mudança radical de valores e atitudes, como opção de vida, para uma relação saudável, equilibrada e sustentável com a natureza que não se limita ao conservacionismo. Nas palavras do autor (p.99), “Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico”.

O autor complementa que a ecologia, na sua complexidade, contempla quatro vertentes: a ecologia ambiental, a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia natural. É com base nestas dimensões interdependentes que emerge a Ecopedagogia, enquanto movimento social e político, que conta com a ação da sociedade civil e de ONGs engajadas nas questões ambientais.

Avanzi (2004) e Halal (2009) identificam como principais características da Ecopedagogia a cidadania planetária, a cotidianidade e a pedagogia da demanda, as quais dialogam com a pedagogia freireana. A partir dessas características, a Ecopedagogia enfrenta desafios como a sustentabilidade, a planetaridade, a virtualidade, a globalização e a transdisciplinaridade (Gadoti, 2001). Como propósitos concretos, a Ecopedagogia visa:

(...) proporcionar as condições e as mediações para uma nova leitura da realidade, consolidando uma consciência de nossa dependência ecológica ampla, profunda e difusa. Para tal intuito há que se investir em mudanças culturais que afetam a mentalidade, o

comportamento como modo de pensar e agir, a cultura política, a visão de mundo, as representações sociais, a solidariedade, a participação. (Ruscheinsky, 2004, p. 57).

Avanzi (2004, p. 36) dialoga com Ruscheinsky ao reforçar que a Ecopedagogia busca uma mudança de mentalidade para maior qualidade de vida que se funda em uma interação saudável com “o contexto, com o outro e com o ambiente.” A Ecopedagogia coloca-se como alternativa para um desenvolvimento equilibrado e sustentável pela potência de seu “componente educativo” a partir do cotidiano, como explica Gadotti:

O desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. (2001, p. 81, grifo do autor).

Com a promoção dessa aprendizagem significativa e cotidiana se constrói, na visão do autor, uma “Cidadania planetária” que remete a ter consciência de que como seres humanos integramos e somos acolhidos pela Terra e que como ser vivo, nos mantêm vivos. Trata-se de uma relação simbiótica humano-terra, bem como de conceber a “mãe terra” como sujeito de direito a preservação da vida como condição para continuidade da vida humana.

No mesmo propósito, Ruscheinsky (2004) contribui para pensar e construir essa visão macro de codependência, de solidariedade e equidade entre seres humanos e natureza,

A Ecopedagogia apregoa um caminho com uma dimensão tripartite para o cidadão: voltar-se sobre si mesmo, os valores, as práticas, os padrões assumidos; afinar-se com projetos de políticas públicas, com a

solidariedade e equidade social; incorporar ao seu olhar também a ótica macro, como a cidadania planetária (2004, p. 61).

Do acima exposto, compreendemos que as ações conducentes ao cuidado com o meio ambiente devem partir do Estado, por meio de políticas públicas, mas, também, dos próprios sujeitos e comunidades alicerçadas na educação ambiental e na ideia segundo a qual humano-natureza complementa-se reciprocamente. Nas palavras de Gadotti (2001, p. 107), “Como cidadãos/ãs *do planeta* nos sentimos como seres convivendo no planeta Terra com outros seres vivos e inanimados.”

A cooperação mútua e a preocupação pedagógica voltada à construção de uma cidadania ambiental se apresentam como fortes princípios da Ecopedagogia que se pauta na lógica da cooperação e não da competição,

A pedagogia da cidadania ambiental da era planetária extrapola, em consequência, os estreitos limites da educação tradicional centrada na lógica da competição e acumulação e na produção ilimitada de riqueza sem considerar os limites da natureza e as necessidades dos outros seres do cosmos (Gutiérrez & Prado, 2013, p. 40).

Como visto, a materização da pedagogia da cidadania ambiental demanda o compromisso de conciliar desenvolvimento com sustentabilidade ambiental e equidade social. Na Ecopedagogia, tais compromissos são constituídos como um ato político com vista a possibilitar aos sujeitos intervir sobre a realidade ambiental cotidiana. Isso porque a consciência planetária passa, necessariamente, pela valorização da cotidianidade enquanto espaço de copresença com políticas e práticas que respeitem as diferenças e a ética da existência.

Nesse sentido, Gutiérrez e Prado (2013, p. 39) afirmam que a Ecopedagogia deve ser “entendida como o diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica”.

A viabilidade dessa copresença pressupõe outra forma de ver e viver, uma consciência planetária que demanda: “tolerância, equidade social, igualdade de gêneros, aceitação da biodiversidade e promoção de uma cultura de vida a partir da dimensão ética.” (Ibidem, p. 34).

Para que ocorra a fluência desse processo plural, ético e educativo entre os seres vivos que integram a comunidade cósmica, a Ecopedagogia requer outra forma de gestão dos sistemas de ensino-aprendizagem, com “descentralização democrática e uma racionalidade baseada na *ação comunicativa*.” (Gadotti, 2001, p. 93). Essa forma de gestão democrática e comunicativa pressupõe princípios de autonomia e de participação plural nos processos educativos que são também comunicativos, ou melhor, educocomunicativos, como veremos na sequência.

2. Educomunicação Socioambiental

A Educomunicação é uma epistemologia do sul (Rosa, 2020), que nasce do diálogo entre o educador popular Paulo Freire (educação dialógica) e o comunicador popular Mario Kaplún (comunicação educativa).

Já, a Educomunicação Socioambiental:

trabalha na perspectiva da indissociabilidade entre as questões sociais e ambientais, revelando-se como uma proposta educativa focada no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos, ressaltado pelo termo socioambiental (Brito, 2016, p.11).

Ela representa um espaço privilegiado para a prática da Educomunicação, nela podendo ser aplicadas as diferentes áreas de intervenção do novo campo como a área da expressão comunicativa através das artes, da pedagogia da comunicação, da mediação tecnológica, da produção midiática, da educação crítica para a

comunicação, da gestão da comunicação em espaços educativos e da epistemologia da Educomunicação (Soares, 2017).

Importante recuperar que o Ministério do Meio Ambiente do Brasil pautou-se pela Educomunicação por longos anos de atuação (2005 a 2016), por meio do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Soares (2011, p.77), afirma que esse Programa teve foco no “‘como’ se gera o saber e ‘naquilo’ que se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza”.

Na visão de Martini (2019), a perspectiva socioambiental reforça a natureza transdisciplinar da Educomunicação e a importância de uma gestão ecossistêmica, bem como legitima sua ancoragem territorial e intervenção local e cotidiana. Para o autor, de certa forma, toda ação educacional é também socioambiental.

A área da Educomunicação socioambiental designaria mais uma abordagem transdisciplinar de aplicação do escopo teórico vinculada ao aspecto ecossistêmico do campo, o que implicaria afirmar que toda a Educomunicação é, em certa medida, social e ambiental. Em analogia, poderíamos falar da perspectiva sócio-cultural, sócio-afetiva, sócioeconômica e considerar que a perspectiva socioambiental colabora com a Educomunicação ao reforçar a necessidade de sua gestão ecossistêmica e valorizar sua ancoragem territorial, mas em outros aspectos ela em nada difere dos conceitos do próprio campo (Ibidem, p. 173).

Já, Martirani (2008, p.13) discorre em torno da constituição epistemológica e pragmática da Educomunicação Socioambiental resultante da conexão entre Educação Ambiental e Educomunicação,

vale-se de discussões epistemológicas já desenvolvidas e elaboradas em seus campos de origem, garantindo-lhe as bases conceituais e

direcionamento político-pedagógico. Tem um aspecto mais pragmático que teórico, por isso uma identidade maior com atividades de extensão e de educação que de pesquisa.

A Educomunicação Socioambiental é efetivada e mediada por sujeitos no campo comunicacional e educacional (formal, informal e não formal), mas é imperativo que seja de forma dialógica, participativa, criativa e problematizadora, coerente com os princípios da educação dialógica de Freire e da comunicação educativa de Kaplún. Assim sendo, cabe ao “educador socioambiental” criar espaços de articulação, entre diferentes sujeitos sobre a educação, mediada pela comunicação, nos processos socioambientais voltados a alavancar ações interventivas.

Para Gattás (2015, p.110), a ‘Educomunicação Socioambiental’ remete a um “conjunto de ações e valores desenvolvidos no dialogismo, através da participação e pelo trabalho coletivo.” Para tanto, a autora defende que a Educomunicação socioambiental pressupõe o direito à liberdade de expressão e acesso aos meios de produção e compartilhamento de informações. Assim, capacitados como produtores de sua própria comunicação, os sujeitos participantes recuperam o direito à voz ativa, à participação e à intervenção.

A mobilização e participação plural nesses processos e ações interventivas, em conexão com o cotidiano das comunidades, pode ser alavancada e potencializada com a mediação e contribuição da Educomunicação, como explica Saggin e Bonin (2021),

Aos envolvidos nos processos da Educomunicação e da comunicação comunitária, a efetiva participação, a construção e o aprendizado com e para as mídias possibilita a criação de laços de pertença com suas comunidades; gera afetações dentro dos cenários constitutivos dos sujeitos; e faz com que se sintam partícipes no interior das dinâmicas decisórias de

suas comunidades, configurando o que se tem compreendido por movimentos de construção e exercício da cidadania comunicativa (Saggin & Bonin, 2021, p. 15).

Assim, inferimos que, enquanto os integrantes de uma comunidade se engajam de forma comprometida em processos educ comunicativos voltados ao meio ambiente, desenvolvem sentimento de pertencimento local e exercitam a cidadania comunicativa que tem potência para alavancar uma cidadania ambiental e planetária.

Jane Mazzarino (2013), na sua Tese de doutorado denominada “*Tecelagens comunicacionais-midiáticas no movimento socioambiental*”, aborda a centralidade dos meios de comunicação enquanto espaços de participação e de consolidação dos movimentos socioambientais em busca de uma sociedade mais sustentável como contraponto ao capitalismo predatório. Para a autora, ao midiaticizar experiências de luta dos movimentos socioambientais, os meios produzem uma realidade social pautada na sustentabilidade.

Seguindo esta compreensão da necessidade de indissociabilidade cotidiana entre os sujeitos e as questões ambientais, Staudt e Mazzarino (2016), resumizam o lugar da Educomunicação Socioambiental nas relações entre natureza e os sujeitos inseridos na educação formal (Escola), mas que também se estende para outros ambientes comunitários de aprendizagem como, por exemplo, as ONGs,

Tratar da Educomunicação socioambiental é um modo de contemplar, nos ambientes escolares, formas de abordar a relação entre sociedade e natureza através de metodologias que privilegiam a horizontalidade, colocando educadores e educandos em um mesmo grau de hierarquia. Trabalhar com essa idéia no âmbito escolar pode favorecer o aprendizado e a constituição de cidadãos críticos, por meio de um processo dinâmico e participativo, potencializando-se

atitudes futuras mais conscientes, colaborativas e de cooperação com o meio ambiente (Staudt & Mazzarino, 2016, p. 159).

Essa área de intervenção pressupõe um profissional com habilidades específicas, mas não exclusivas uma vez permeado por diversos campos de atuação — comunicação, educação, meio ambiente — com vista a contribuir com a construção de formas alternativas, sustentáveis e éticas de viver e conviver com a natureza. Sobre este profissional que interliga a Educomunicação e o Socioambiental, Mazzarino define-o como “educ comunicador socioambiental”,

[...] um educ comunicador socioambiental é aquele que assume para si a tarefa de desenvolver reflexões sobre os comportamentos individualistas, a insustentabilidade de uma cultura consumista e os aspectos psicológicos que cercam os gestos de consumo, proporcionando, assim, elementos que serão capazes de racionalizar esses gestos e gerar transformações em direção a uma sociedade mais sustentável. O educ comunicador socioambiental pode também realizar a análise de discursos de materiais veiculados na mídia, de modo a refletir sobre como formam valores para uma sociedade mais sustentável. (Mazzarino, 2012, p. 84).

O educ comunicador socioambiental trabalha pautado por um conjunto de princípios e compromissos sistematizados por Soares (2011), a partir do documento do Ministério do Ambiente do Brasil. Compromisso com o diálogo permanente e continuado; com a interatividade e a produção participativa de conteúdos; com a transversalidade; com a valorização do conhecimento tradicional e popular; com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental; com o direito à comunicação; com o respeito à individualidade e diversidade humana.

Pensamos que estes princípios podem ser vinculados, também, à realidade política, socioambiental e comunitária de Moçambique. Isto porque as políticas e práticas educacionais socioambientais demandam o envolvimento coletivo de uma diversidade de instituições e sujeitos sociais além do Estado, incluindo uma política comunicacional de cobertura ambiental educativa e propositiva por parte dos meios de comunicação tradicionais e comunitários, como explica Mazzarino (2012, p. 92):

[...] uma política de comunicação democrática e responsável voltada para a Educomunicação socioambiental, deixando de agir apenas como canal de informação para assumir sua função pública voltada para o bem comum da sociedade, fomentando a participação cidadã de seus receptores por meio do aprofundamento e ampliação da cobertura dos temas socioambientais.

No contexto das rádios comunitárias, tal política de comunicação deve levar em consideração, primeiramente, a participação das comunidades, com vista a priorizarem, não só temáticas ambientais pautadas globalmente, mas também e, sobretudo, a partir dos problemas e soluções locais, através de saberes que repousam na memória coletiva dos seus sujeitos.

No mesmo sentido, o filósofo africano, Odera Oruka (1994, p. 7), defende que é fundamental reconhecer o saber dos filósofos-sábios, homens e mulheres, presentes nas comunidades locais, que detêm conhecimento sobre práticas e experiências dessas realidades e cujos pensamentos são expressos por escrito e em outras formas de argumentos não escritos. Trata-se de um necessário esforço no sentido de reconhecer as diferentes formas, linguagens e códigos de produção e circulação de conhecimento. Nas palavras do autor:

La filosofía-de-los-sabios es una manera de pensar y explicar el mundo, la cual fluctúa entre la *sabiduría popular* (máximas comunales bien conocidas, aforismos y verdades generales de sentido común) y la *sabiduría didáctica*, una sabiduría expuesta y un pensamiento racionalizado de algunos individuos dados dentro de una comunidad. En tanto que la sabiduría popular es frecuentemente conformista, la sabiduría didáctica es a veces crítica del establecimiento comunal y de la sabiduría popular. (Ibidem, 1994, p. 8, grifo do autor).

Na visão deste autor africano, a natureza é a principal interlocutora para uma vida comunitária ética. Daí, inferimos que os filósofos-sábios constituem-se nos principais mediadores da interlocução natureza-comunidade.

Assim, a epistemologia da Educomunicação socioambiental e as ações desenvolvidas, não podem abrir mão da contribuição da sabedoria popular no processo de produção de conhecimentos e nas ações interventivas que buscam soluções dos problemas socioambientais enfrentados na e pelas comunidades locais.

Isso porque, são os sábios das comunidades que conhecem, por exemplo, os locais mais propensos às inundações, a ocorrência de queimadas descontroladas e as áreas vulneráveis para evitar a construção de moradias. Trata-se de uma prática de conhecimento forjado no cotidiano das práticas sociais e comunitárias.

Assim sendo, caberia ao educador socioambiental criar espaços de articulações entre diferentes sujeitos e saberes sobre aspectos ambientais. Isso pode ser impulsionado através da formação de cidadãos (ecopedagogia) com vista à atuação em espaços comunicacionais de forma colaborativa no âmbito das ações de educação ambiental.

Entendemos, portanto, que muitas rádios comunitárias se constituem como espaços educacionais potentes para promover, juntamente com os “filósofos sábios”, reflexões e mobilizações voltada a ações de intervenções locais que busquem o equilíbrio entre a natureza e a comunidade (DJIVE, 2022). Assim, contribuem com aspirações que constam na Agenda 2063 (2015, p. 3), na qual se almeja “Uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável”.

Considerações finais

A articulação entre a Epistemologia Ambiental, a Ecopedagogia e a Educomunicação Socioambiental evidencia que se trata de perspectivas complementares com aspectos comuns relativos à natureza dialógica, educativa, crítica, política e interventiva. Visam à promoção da educação ambiental, da cidadania planetária e do desenvolvimento sustentável em uma relação de direitos equilibrados e de copresença entre a diversidade dos humanos, entre humanos e a natureza, entre os saberes locais e os globais.

Ambas as concepções reforçam a perspectiva dialógica de Freire, pois pressupõem relações democráticas e solidárias entre os sujeitos envolvidos em processos educativos que são também comunicativos. Se constituem em paradigmas que rejeitam a subalternização de saberes e procuram reconhecer os “filósofos sábios” inseridos nas comunidades, com seus imaginários culturais, com vista a lhes conferir oportunidade de voz e participação ativa nos processos ambientais.

Quanto à contribuição da Educomunicação, destacamos a relevância da mediação e da racionalidade comunicativa nos processos ecopedagógicos, pois pode potencializar a reflexão para a tomada de consciência, a mobilização e participação comunitária em ações de

intervenção socioambiental, a visibilidade (de sujeitos, ações e movimentos), a interação em rede de saberes locais e globais, a inovação dos processos educativos e comunicativos com a apropriação criativa e crítica de espaços e dispositivos midiáticos.

Estes desafios educomunicativos podem encontrar um espaço potente de efetivação nos meios comunitários de comunicação, como é o caso das múltiplas rádios presentes nas comunidades de Moçambique.

Referências

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, Philipe Pomier. (Coord). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004, pp. 35-49.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRITO, Rosildo Raimundo de. *Educomunicação Socioambiental: comunicação e educação a serviço do desenvolvimento sustentável*. Intercom –XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Caruaru - PE – 07 a 09/07/2016. Disponível em <https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1418-1.pdf>. Acesso em 12/04/2021.

COMISSÃO DA UNIÃO AFRICANA. Agenda 2063. *A África que queremos*. 2015.

DJIVE, Elias. *Educomunicação socioambiental nas rádios comunitárias da província de Gaza-Moçambique*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFSM, Santa Maria, 2022.

GADOTTI, Moacir. *Cidadania planetária: pontos para reflexão*. In: GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Atrmed, 2001, pp. 75-82.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. In: *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Instituto Paulo Freire-USP, 2001, pp. 81-132. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>. Acesso em 24.07.2021.

GATTÁS, Carmen Lúcia Melges Elias. *Novas mediações na interface Comunicação e Educação: a Educomunicação como proposta para uma Educação Ambiental transformadora*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), São Paulo: ECA/USP, 2015.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HALAL, Cristine Yates. *Ecopedagogia: uma nova educação*. *Revista de educação*, Vol. XII, No 14, 2009, pp. 87-103.

LEFF, Enrique. *Devenir de la vida y transcendencia histórica: las vías abiertas del diálogo de saberes*. *Desenvolv. Meio Ambiente*, v. 50, Diálogos de Saberes Socioambientais: desafios para epistemologias do Sul, p. 4-20, abril 2019. UFPR, 2019.

LEFF, Enrique. *Inquietudes Ambientales, Humanas y Sociales: una Entrevista con Enrique Leff*. HALAC - <http://halacsolcha.org/index.php/halac> v.10, n.2 (2020) , p. 336-349 • ISSN 2237-2717 • <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2020v10i2.p336-349>. Acessado em 12.03.2021

LEFF, Enrique. *Pensar a complexidade ambiental*. In: LEFF, Enrique. (Coord). *A complexidade ambiental*. Tradução de Eliete Wolff. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 15-64.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade racionalidade complexidade poder*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINI, Rafael Guê. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universidade do Minho. Minho, 2019.

MARTIRANI, Laura Alves. *Comunicação, Educação e Sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação socioambiental*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>. Acesso em 09.08.2021.

MAZZARINO, Jane Márcia. *O Campo Jornalístico, a Formação da Opinião Pública e a Emergência do Capital Comunicacional Socioambiental*. *Revista de Ciências Ambientais*, Canoas, v.6, n.2, p. 81 a 94, 2012. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Rbca/article/view/419/765>. Acesso em 10.08.2021.

MAZZARINO, Jane Márcia. *Tecelagens comunicacionais-midiáticas no movimento socioambiental*. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2013.

ORUKA, H. Odera. *Las preguntas básicas sobre la filosofía de los sabios en África*. *Rev. Filosofía uni*. Costa Rica, XXXII (77), 7-17, 1994

ROSA, Rosane. *Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da Educomunicação*. *comunicação & educação* • Ano XXV • número 2 • jul/dez 2020.

RUSCHEINSKY, Aloísio. *Atores sociais e meio ambiente: a mediação da Ecopedagogia*. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004, pp. 51-64.

SAGGIN, Livia Freo; BONIN, Jiani Adriana. *Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre Educomunicação e comunicação comunitária*. *Revista Comunicação & Educação*, Ano XXVI, número 1, jan/jun 2021, pp. 7-18. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i1p7-18>. Acesso em 11.08.2021.

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; VIANA, C.; XAVIER, J. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: Palavra Viva, 2017. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile>. Acesso em 10.10.2019.

STAUDT, Marcus Vinicius; MAZZARINO, Jane. *Dispositivos audiovisuais na Educomunicação socioambiental escolar: explorações políticas e estéticas*. Revbea, São Paulo, V. 11, No 1: 157-172, 2016.

Pelo reconhecimento das contribuições amazônicas ao campo da Educomunicação

Hericley Serejo Santos¹

Vânia Maria Torres Costa²

Introdução

1. Ampliando os horizontes epistemológicos

Práticas educacionais desenvolvidas na Amazônia compõem o escopo de investigações que fundamentam o campo da Educomunicação³ (Soares, 2011).

Distintos olhares se debruçaram sobre o território para compartilhar as experiências e descrever práticas na interface entre Educação e Comunicação, sejam elas realizadas nos campos, cidades ou florestas⁴. Contudo, em investigação em que discutimos as mediações múltiplas

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia na Universidade Federal do Pará (PPGCOM/UFPA). Belém-PA. E-mail: contato@hericleyserejo.com.

² Professora adjunta da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Belém-PA. E-mail: vaniatorres@ufpa.br.

³ A partir dos estudos desenvolvidos pelo NCE/USP, sobretudo capitaneados pela produção de Soares (2011), a Educomunicação corresponde a um paradigma destinado à formação de ecossistemas comunicativos, marcados pela participação ativa, crítica e dialógica, com intencionalidades pedagógicas que promovem o protagonismo e o usufruto da cidadania e de direitos humanos fundamentais.

⁴ Para outros estudos, consultar: Cordeiro (2013), Rodrigues (2012) e Pereira (2019).

presentes em práticas educacionais marajoaras (Serejo-Santos, 2020), percebemos a ausência de visadas que abordassem as contribuições dos saberes e especificidades sócio-histórico-político-culturais amazônicos ao referido campo de estudo.

A Educação é construída a partir de tensionamentos, conflitos, convergências e revisões teórico-metodológicas que configuram um espaço de discussão científica (Pinheiro, 2013; Messias, 2014; 2017). Entretanto, ainda que Messias (2014) aponte a evolução conceitual em debates espalhados pelo Brasil, consideramos que a capilaridade do campo não alcança todas as regiões na mesma proporção, apresentando um referencial teórico-metodológico que tende a voltar-se ao Sul/Sudeste do país, em especial ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP).

Embora a própria história do campo apresente uma postura contra hegemônica em relação à base do conhecimento ocidental - notadamente localizada no Norte global - compreendemos que essa lógica de concentração do saber se configura num processo de colonialidade interna (Grosfoguel, 2009), uma desautorização que “inibe os encontros dialógicos e as coalizões epistêmicas críticas mediante as quais novas soluções podem ser desenvolvidas” (Alcoff, 2016, p. 131).

A partir deste breve ensaio teórico, buscamos provocar um deslocamento do olhar científico e cultural da Educação na intenção de ampliar seus horizontes epistemológicos, refletindo principalmente sobre as transformações provocadas nas práticas educacionais pelas mediações oriundas do território amazônico. Assim, propomo-nos a problematizar a circulação teórica, metodológica e empírica das contribuições de iniciativas educacionais desenvolvidas na Amazônia no âmbito técnico-científico.

Constatamos que saberes e aspectos sócio-histórico-político-culturais amazônicos não contam com a atenção epistemológica do campo, se consideramos em linhas gerais o conjunto de produções científicas

presente em revistas qualificadas e em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades localizadas na Amazônia brasileira. Entretanto, em pesquisa exploratória que fundamenta nossa investigação de doutoramento, identificamos trabalhos científicos realizados na Amazônia paraense que abordam a interface Educação-Comunicação, e percebemos que há um volume considerável de produções teórico-empíricas sendo desenvolvidas, sobre o qual discorreremos a seguir.

2. Notas sobre a interface educação-comunicação na produção científica amazônica

Os esforços para o reconhecimento da Educomunicação como campo estão no centro das reflexões acadêmicas e metodológicas presentes na área da Epistemologia da Educomunicação (Soares, 2000), a qual está fundamentada na Teoria das Mediações, propondo-se a observar, analisar e problematizar o contexto e as vivências que perpassam os processos educ comunicativos (Martín-Barbero, 1997; Orozco Gómez, 2014).

Curiosamente, quando tratamos das reflexões epistemológicas, o que percebemos é a deficiência de um olhar atento a tais mediações e à potencial contribuição que poderiam proporcionar. Reflexo disso é a ausência de mapeamentos que apontem as contribuições epistemológicas de produções científicas e práticas educ comunicativas desenvolvidas em territórios fora dos centros de pesquisa do país comumente referenciados em investigações do campo.

Ao delimitarmos a Amazônia paraense como *locus* de observação, percebemos que tal carência não corresponde à inexistência de pesquisas e práticas desenvolvidas na referida interface, conforme nos mostrou o levantamento que realizamos em sites de programas de pós-graduação *stricto sensu* das Áreas de Avaliação “Educação” e “Comunicação” da Capes desenvolvidos na Amazônia paraense: O Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) e da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA); Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA); Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA); e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM/UFPA).

A seleção dos trabalhos que constituíram o nosso *corpus* de análise ocorreu a partir da busca das palavras-chave “educom”, “tecnologia” e “digital”. Dada a relação de interface, em trabalhos da Educação nos orientamos ainda pela busca do termo “comunicação”, e na Comunicação, pelo verbete “educação”. Foram então identificadas 25 dissertações, publicadas de 2012 a 2022.

A partir de uma perspectiva predominantemente qualitativa, definimos três categorias empíricas – (a) Tecnologias da Informação e Comunicação, (b) Interface Educação-Comunicação e (c) Educomunicação – e unidades de análise (UA) correlacionadas e não excludentes entre si, com estruturação e análise inspiradas em Oliveira (2010).

As pesquisas identificadas envolveram interlocutores (UA-1) que, na Educação, variaram entre discentes, docentes e gestores escolares, do Ensino Fundamental menor à Licenciatura, majoritariamente em ambientes formais de aprendizagem presenciais; e na Comunicação, se constituíram tanto por discentes e docentes, quanto por jovens, membros de iniciativas da sociedade civil organizada, moradores locais e até outros pesquisadores, principalmente em práticas desenvolvidas em ambientes não formais de aprendizagem.

Em relação ao contexto (UA-2), nossa atenção se voltou, no âmbito educacional, sobretudo, ao cenário pandêmico da Covid-19. Nessa unidade de análise, é interessante perceber, conforme anuncia Gonçalves (2012), a diversidade de realidades no território amazônico, que proporciona experiências díspares entre os educandos. Enquanto

Bonfim (2021, p. 142) problematiza o “uso das tecnologias durante o período da pandemia” que excluiu “os estudantes sem acesso doméstico à rede”, Reimão (2022, p. 88) constata entre os estudantes de uma área urbana que “95% afirmaram que as suas experiências no ensino remoto têm sido adequadas para sua formação escolar”.

Os trabalhos abordam a relação dos interlocutores com as tecnologias da informação e comunicação (UA-3), na maioria dos casos, a partir da intencionalidade pedagógica, direta ou não, de apropriação dos saberes técnicos de manuseio.

Tais tecnologias são tratadas por uma parcela significativa das pesquisas como um suporte no processo de ensino e aprendizagem, algumas numa perspectiva utilitarista, o que costuma se configurar em uma problemática teórico-prática que, por vezes, complexifica a reflexão sobre essa apropriação por ser inerente ao processo educativo a aplicação, o uso e o manuseio das tecnologias.

Nesse sentido, Escosteguy (2010, p. 174), destaca a atenção dada por Martín-Barbero à técnica, o qual a encara para além de um dispositivo de transmissão, uma “parte constitutiva dos novos modos de produzir conhecimento”.

Aparecem também abordagens críticas que apontam para possibilidades de desmitificação dos imaginários que circundam o território amazônico:

É importante pensar as TDICs [tecnologias digitais de informação e comunicação] na região com essa possibilidade de divulgação do conhecimento local para o global [...], procurando modificar essa visão homogeneizada da Amazônia (Ferreira, 2019, p. 115).

Em outra direção, Batista (2019) e Silva (2020) se referem à inserção de dispositivos móveis em sala de aula destacando, de um lado, os riscos “do uso alienante e desproposital do celular na escola” e a necessidade de se “desvendar o caráter dialético e contraditório dessa ferramenta”

(Batista, 2019, p. 161); e do outro, as “consequências dolorosas e humilhantes na vida de jovens” vítimas de *cyberbullying*, devido ao “uso inadequado do celular” (Silva, 2020, p. 98).

A perspectiva das autoras é ratificada pela Lei n.º 7.269/2009, do Governo do Pará, que proíbe o uso do dispositivo em sala de aula, o que, para além da desconexão com as práticas sociais e educacionais midiaticizadas, é incoerente com a realidade socioeconômica da maioria dos educandos, que tem acesso à internet exclusivamente por meio de celulares, como aponta a Pesquisa TIC Domicílios 2021, que indicou esse acesso exclusivo entre 67% de usuários da classe C (NIC.BR, 2022).

A abordagem sobre a Educação (UA-4) concentrou-se na perspectiva popular, libertadora, deliberativa (posicionada na relação entre educação e democracia) e dialógica, fortemente fundamentada por princípios freirianos.

Tendo em vista a relevância que a cotidianidade recebe dos estudos culturais, destacamos as observações de Miranda (2016, p. 183) que, ao apontar “um ambiente que se encontra cada vez mais desconectado do cotidiano dos estudantes, numa dinâmica processual didática obsoleta”, chama a atenção para a importância das práticas comunicativas em ambientes *periformais* de aprendizagem (espaços comuns do ambiente escolar, como os corredores, lanchonetes, pátios, etc.).

A Comunicação (UA-5), em especial nos trabalhos da Educação, aparece na maioria dos casos atrelada às tecnologias da informação, valorizando um sentido ontológico, enquanto prática inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Identificamos ainda abordagens que aprofundam o aspecto processual e problematizam a incorporação instrumental de elementos comunicacionais na sala de aula, evocando a necessidade de os agentes dessas práticas perceberem “a existência mútua do instrumental e do

dialógico que, mesmo com sentidos antagônicos, acabam coexistindo nesse universo” (Rodrigues, 2012, p. 144).

O direito à comunicação e a formação crítica e cidadã também emergem da análise desses pesquisadores:

[...] ao negar a presença de ferramentas digitais na escola, nega-se o acesso à comunicação, interação e omite-se também o diálogo e informação sobre o uso desses aparelhos, seu poder alienante, característica do sistema capitalista; já ao defender o uso somente pelo uso, instrumental, como um produto, uma mercadoria, também é um processo complexo pois exime-se a dimensão crítica (Silva, 2020, p. 65).

A Educomunicação (UA-6) é discutida a partir das experiências dos sujeitos e das contribuições que as iniciativas proporcionam a dimensões sociais e culturais relacionadas à cidadania e ao usufruto de direitos humanos fundamentais, desenvolvidas principalmente em ambientes não formais de aprendizagem e fomentadas por organizações não governamentais (ONGs), como o Projeto Saúde e Alegria (Cordeiro, 2013), ou por iniciativas da sociedade civil organizada, como o projeto Telas em Movimento (Silva Junior, 2022), Rádio pela Educação (Rodrigues, 2012) e Agência de Notícias Jovens Comunicadores (Silva, 2020b).

De diferentes formas, os trabalhos abordam e exemplificam os ecossistemas comunicativos (Soares, 2011) constituídos pelas práticas educacionais:

Ao conectar-se com o outro, as dinâmicas educacionais, numa perspectiva educacional, promovem outros olhares, uma nova experiência do que é ser e estar com o outro. Por isso, no processo de aprendizagem mútua, há sempre novas possibilidades, pois é a partir do deixar-se conhecer e reconhecer que se pode compreender o outro (Silva Junior, 2022, p. 82).

A base das referências dessas investigações, como aponta Messias (2014), centra-se no NCE/USP, principalmente na produção científica de Ismar Soares e de Maria Aparecida Baccega, além das discussões oriundas dos Estudos Culturais capitaneadas por Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Apesar de termos identificado pesquisas locais desde 2012, há uma espécie de isolamento epistemológico que dificulta a mútua reverberação das contribuições desses trabalhos, quem sabe por refletirem uma colonialidade interna que os invisibiliza no campo teórico-simbólico de produção da ciência, além, logicamente, de muitos outros fatores que não mapeamos.

Percebemos um esforço analítico unânime de discutir e problematizar os resultados obtidos a partir das práticas educacionais sem, no entanto, dar atenção ao processo de desenvolvimento delas e à presença das diversas mediações que emergem dos sujeitos e de questões sócio-histórico-político-culturais próprias do território, o que poderia nos proporcionar analisá-las à luz dos pressupostos metodológicos de Koffermann (2018) e Almeida (2016) e permitir-nos a percepção sobre as apropriações e ressignificações efetuadas.

Observamos ainda a disparidade entre o número de práticas educacionais que é objeto de investigação desses trabalhos e o volume de iniciativas desenvolvidas por ONGs e pela sociedade civil organizada, o que pode ser reflexo de um desconhecimento que dificulta a localização de práticas educativas desenvolvidas na interface Educação-Comunicação como parte do referido campo, mesmo que estas sejam, claramente, educacionais, conforme constatamos em outro estudo (Serejo-Santos, 2020).

Analisamos também a Amazônia (UA-7) enquanto categoria teórica e empírica e produção discursiva a partir das discussões de Gonçalves (2012), que concebe a existência de diferentes Amazônias e inspira a compreensão desmitificada do território defendida por Silva Junior (2022, p. 48):

A formação territorial, cultural e social da região possibilitou novas formas de pensar e compreender o próprio espaço físico e simbólico sobre essas Amazônias. Entretanto, as reverberações midiáticas, sociais e narrativas sobre a Amazônia promovem a estereotipização do território e de seus povos, principalmente, reforçando a ideia de um território vazio e primitivo.

Apesar de alguns trabalhos abordarem a Amazônia enquanto localização geográfica e outros nem a mencionarem, importa-nos destacar aqueles que sensivelmente discutiram suas particularidades, seja tratando de questões relacionadas à infraestrutura física, ao acesso à internet e à mobilidade geográfica, seja problematizando vulnerabilidades socioeconômicas.

A relação entre os povos amazônidas e interesses externos é abordada a partir de um olhar que expõe o despertar para o processo de colonização interna:

Para alguns olhares externos o que existe é uma espécie de cooptação e domínio da organização e de agentes externos sobre os moradores do local que, por conta do processo de folclorização de suas vivências, acabam investindo em pequenos incentivos presenteados por visitantes ávidos por contemplar uma Amazônia exótica aos olhares externos (Cordeiro, 2013, p. 108-109).

Quando se trata do referenciamento teórico sobre a Amazônia, é notável a valorização do conhecimento produzido no território. É compreensível termos trabalhos referentes ou contextualizados na Amazônia que se voltam para produções científicas locais, e outros que não tenham essa característica acabarem não se relacionando a ela ou com contribuições que partam dela.

Entretanto, em movimento inverso, vale ressaltarmos a riqueza que tais contribuições podem representar a outros contextos, da mesma

forma como, daqui, inspiramo-nos em práticas ou discussões desenvolvidas em outras realidades sócio-histórico-político-culturais.

Considerações finais

A Amazônia é solo fértil para práticas educacionais. Percebemos, no entanto, uma fragilidade das discussões teóricas, metodológicas e empíricas dos trabalhos analisados por não considerarem de forma suficiente as mediações e as contribuições destas à constituição e/ou ressignificações presentes nessas práticas.

Há, dessa forma, a necessidade por pesquisas que se dediquem a um olhar mais cuidadoso às implicações da interação entre as especificidades relacionadas aos sujeitos que as promovem, aos participantes e ao território amazônico para a constituição das próprias experiências.

Constatamos ainda que há pouca circulação teórica, metodológica e empírica das contribuições de iniciativas educacionais desenvolvidas na Amazônia no âmbito técnico-científico, o que, conseqüentemente, as condiciona a uma menor relevância diante do campo de estudo.

Investigações que indiquem quais são essas contribuições e quais discussões e problematizações suscitam são fundamentais para apontar o potencial das práticas educacionais desenvolvidas na/para/sobre a Amazônia.

A relevância que os aspectos sócio-histórico-político-culturais assumem no desenvolvimento e constituição dessas práticas nos direciona a uma postura epistemológica que se articula à sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos, a qual nos propõe que passemos a identificar e problematizar uma ecologia dos saberes, de

forma a legitimá-los e inseri-los nos debates epistemológicos (Santos, 2002, p. 250).

A pluralidade de saberes culturais amazônicos e as contribuições que podem proporcionar a diferentes campos do conhecimento, no entanto, encontram-se ainda ofuscadas por heranças históricas cristalizadas pela mídia brasileira (Seixas, 2010).

As riquezas naturais, a biodiversidade e o potencial econômico, marcado por grandes projetos e conflitos, se misturam ao exotismo, ao folclore e aos mistérios da floresta (Seixas; 2010; Nunes; Costa; Costa, 2016; Amaral Filho, 2016) e provocam a atribuição de sentidos e a formação de um imaginário que fazem recair sobre os saberes da Amazônia um caráter “primitivo” e “selvagem”.

A turva visão sobre a relevância do conhecimento produzido na Amazônia e o curto alcance e circulação das discussões a respeito dos saberes que emergem do território podem ser compreendidos a partir do que afirma Manuel Dutra, em entrevista concedida a Cordeiro (2013, p. 42), sobre a chegada dos invasores europeus a terras indígenas, posteriormente brasileiras: quando se trata da relação Educação-Comunicação, é necessário que adentremos o âmago, porque ainda estamos às margens dos rios:

[...] a visão primeira do europeu foi uma visão de dentro do navio para as margens dos rios. Eles não penetraram na mata, não penetraram nos afluentes como o Xingu, onde muitos povos habitam e habitavam o local [...]. Então Cristovam de Acunha contou só na beira 150 povos que ele diz com línguas diferentes, culturas diferentes, etc (Manuel Dutra, entrevista concedida em junho de 2013).

O direito que reivindicamos se transfere das práticas educacionais em si – que têm apresentado um crescente aumento principalmente pela intensificação da apropriação das tecnologias da informação demandada pela emergência sanitária da Covid-19 – para

uma esfera de reconhecimento que vai além da constatação do existir, mas se mostra capaz de contribuir, apresentar outras perspectivas e, quem sabe, esclarecer ou transformar a maneira como idealizamos nossas práticas educacionais, constituídas sobremaneira por diversas mediações advindas dos sujeitos que a ressignificam e a produzem ao seu modo, no seu contexto e fortemente atravessados por suas especificidades sócio-histórico-político-culturais.

É sobre essa Educomunicação que queremos problematizar: aquela que não está sob os rígidos moldes da academia, mas que em mãos humanas é transformada e alvo da atribuição de sentidos outros para, de distintos jeitos, expandir o alcance de vozes e contribuir com a construção da existência humana no mundo.

Referências

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3eQxvRD>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ALMEIDA, L. B. C. *Projetos de intervenção em Educomunicação*. Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3YpZOfW>. Acesso em: 13 dez. 2022.

AMARAL FILHO, O. *Marca Amazônia: o marketing da floresta*. Curitiba: CRV, 2016.

BATISTA, I. G. *Tecnologias digitais na educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de Ensino Médio no município de Cametá (PA)*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, p. 182. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3HFSITX>. Acesso em 19 nov. 2022.

BONFIM, S. C. S. *Entre a sala de aula, o rio e o ciberespaço: tecnologias como recursos educativos e de conservação ambiental na Amazônia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, p. 167. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3j1fo1b>. Acesso em 19 nov. 2022.

CORDEIRO, E. S. *Da teoria à prática: Uma análise das ações da ONG Projeto Saúde e Alegria no Telecentro Comunitário de Suruacá no Rio Tapajós*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, p. 134. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3muyb31>. Acesso em 19 nov. 2022.

ESCOSTEGUY, A. C. D. *Cartografias dos estudos culturais: Uma versão latino-americana*. Ed. on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3UZoC8I>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERREIRA, G. V. *Usos e sentidos das TDICs na Amazônia: os desafios em implantar a TI verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-PA*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, p. 265. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3FY29HV>. Acesso em 19 nov. 2022.

GONÇALVES, C. W. P. *Amazônia, Amazônias*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 41-91, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2IkXzs7>. Acesso em: 02 out. 2022.

KOFFERMANN, M. *Como sistematizar um Projeto Educomunicacional?* 1ª Ed. Brasília: Edebê Brasil, 2018, 16p. Disponível em: <https://bit.ly/3SatNoj>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MAIORIA DOS BRASILEIROS acessa Internet apenas pelo celular. *NIC.br*, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3uWoYlT>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MESSIAS, C. *A epistemologia da Educomunicação em aferição: Por uma contextualização do habitus no Paradigma Educomunicativo*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 262. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3eCWWhnS>. Acesso em: 29 set. 2020.

MESSIAS, C. O construto epistemológico da Educomunicação na perspectiva da cultura: reflexões complementares ao trânsito senso comum-saber científico na constituição do novo campo. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, 37, 2014, Foz do Iguaçu, PR. *Anais* (on-line). Foz do Iguaçu: Intercom, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3lbo6pP>. Acesso em: 15 set. 2022.

MIRANDA, M. C. O. *Práticas comunicativas em ambientes periformais de aprendizagem: um estudo com jovens de Cametá*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, p. 209. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3V3fS4f>. Acesso em 19 nov. 2022.

NERI, M. C. (Org.). *A nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3hwFeKl>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NUNES, P.; COSTA, V. T.; COSTA, A. C. Narr'Amazônia: ser e estar nas narrativas do mundo. *Revista Sentidos da Cultura*, Belém-PA, v. 3, n. 4, p. 1-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3eEMtK3>. Acesso em: 18 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OROZCO GÓMEZ, G. *Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

PEREIRA, A. P. G. *Recursos educacionais abertos: contextualização da tecnologia da informação e comunicação em uma escola na comunidade ribeirinha do município de Juruti/PA*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa), Santarém, Pará, p. 141. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3DlUnTJ>. Acesso em 12 nov. 2022.

PINHEIRO, R. M. *A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 224. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3len1O5>. Acesso em: 05 nov. 2022.

REIMÃO, A. M. *O uso das tecnologias digitais e as implicações nos processos pedagógicos na Escola Santuário de Fátima no contexto do ensino remoto emergencial no município de Cametá/PA*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, p. 108. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3BEsA2y>. Acesso em 19 nov. 2022.

RODRIGUES, R. L. P. *Rádio e educação popular na Amazônia: o processo comunicacional do Projeto Rádio pela Educação*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, p. 178. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3acT6Cb>. Acesso em 19 nov. 2022.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280. Disponível em: <https://bit.ly/2IeWD8n>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SEIXAS, N. S. A. Produção de sentidos sobre a Amazônia: dos colonizadores aos tempos atuais. In: AMARAL FILHO, Otacílio et al. *Pesquisa em Comunicação na Amazônia*. Belém: FADESP, 2010, p. 61-71. Disponível em: <https://bit.ly/2IhpER3>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SEREJO-SANTOS, H. *Processo de ensino e práticas educacionais na educação profissional de jovens do ensino médio integrado do IFPA Campus Breves*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Pará, Belém, Pará, p. 62. 2020.

SILVA JUNIOR, V. R. *Audiovisual, resistência e Educomunicação na Amazônia paraense: a experiência do Telas em Movimento*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, p. 171. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3PRYXmn>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, L. J. G. *Tecnologias digitais na educação: experiências pedagógicas com uso do celular por adolescentes do Município de Cametá/PA*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, p. 124. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3HFSlTX>. Acesso em 19 nov. 2022.

SILVA, L. P. R. *Agência de Notícias Jovens Comunicadores da Amazônia: Práticas de Comunicação Alternativa em Defesa da Juventude Negra de Belém do Pará*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, p. 171. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3FWsyFI>. Acesso em 19 nov. 2022.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12–24, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/32pY9f2>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

Educação midiática: considerações a partir de uma investigação

Inês Soares de Menezes¹

Eloisa Assunção de Melo Lopes Sobrane²

O ser humano, ser social e comunicativo por natureza, ao longo da sua evolução inevitavelmente encontrou meios de simplificar e ampliar as possibilidades de se expressar e se organizar, criando tecnologias cada vez mais inovadoras e rápidas para isso. Hoje sua dependência é tão grande que é difícil viver sem o acesso aos diferentes meios e tecnologias de informação e comunicação.

Os jornais, a TV, o rádio, e a internet, recursos onipresentes na vida de todos nós, são tanto produtos da sociedade quanto produtores delas. Dificilmente iremos encontrar alguém que não possua um dispositivo eletrônico ou tenha contato com algum tipo de meio digital. A comunicação se tornou muito mais rápida e fácil e nunca foi tão simples compartilhar e obter informações. Todas as relações pessoais foram, em certo nível, modificadas e hoje, além de ser extremamente simples obter informações também se tornou banal a maneira como conseguimos produzi-las.

1 Aluna de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Jataí/Goiás, iassismenezes@gmail.com

2 Professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Jataí/Goiás, eloisalopes@ufj.edu.br

A comunicação é um direito presente na constituição, e a Educação Midiática deve servir aos alunos e professores como um instrumento de luta e também como um direito. Os processos educativos hoje, demandam muito mais capacidade de articulação de ideias e capacidade de se comunicar com outros para chegar a um objetivo do que a capacidade de memorizar conteúdos específicos para ir bem em uma prova.

A Educação Midiática, assim como a Educomunicação são hoje, tão necessárias quanto aprender a falar, ler e escrever, pois por meio do acesso às mídias nos informamos sobre o mundo, expomos nossas opiniões, adquirimos e emitimos informações a respeito do que acontece ao nosso redor.

É imprescindível que saibamos utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação pensando criticamente sobre os conteúdos que consumimos e produzimos a partir delas, pois sem saber como utilizar esses recursos e meios de comunicação estamos sujeitos a manipulação política, notícias falsas, exposição de dados, entre outros.

Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo realizar um levantamento prévio sobre o tema educação midiática em dois periódicos nacionais, um na área de Comunicação e o outro na área de Educação em Ciências.

Os periódicos escolhidos para a realização do levantamento prévio foram as revistas Comunicação & Educação (revista 1) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), e Ciência & Educação (revista 2) da Unesp de Bauru. As escolhas foram feitas devido ao primeiro conter em seu escopo trabalhos na interface comunicação/educação e o segundo por contemplar artigos referentes ao ensino de Ciências, nossa área de estudo, bem como por se tratarem de dois relevantes periódicos, cada um em sua respectiva área.

A análise iniciou com a busca pelos descritores “educação midiática, alfabetização midiática, letramento midiático e mídias” nos diferentes volumes das revistas. Os textos encontrados no primeiro periódico estavam em diferentes seções, de acordo com a organização da própria revista, sendo elas: Atividades em sala de aula, Artigos, Entrevistas e Experiências. Essa particularidade foi considerada na análise e organização dos dados e o recorte temporal foram os últimos 5 anos. Ao todo foram analisados 450 artigos, e por meio da busca pelos descritores e da leitura cuidadosa dos títulos e resumos de cada um foram selecionados 15 artigos que foram lidos na íntegra.

A análise bibliográfica resultou em 14 textos que apresentaram os descritores supracitados na primeira revista e apenas 1 artigo na segunda, indicando, dentro do universo da busca realizada, a carência de discussões envolvendo as mídias em trabalhos voltados para o Ensino de Ciências. Embora todos os textos encontrados tenham como tema central a educação midiática, no processo de análise dos objetivos e metodologias adotadas pelos autores, foi possível verificar que apenas 4 deles relataram algum tipo de intervenção, a maioria estava voltado para revisão bibliográfica, entrevistas e análises de textos com verbos como apresentar, analisar, elucidar, relatar e evidenciar.

Assim, ficou claro, também, a ausência de pesquisas que envolvessem estudantes em ações criativas e dialógicas priorizando o protagonismo e o desenvolvimento de habilidades para acessar e analisar as mídias de maneira crítica e participativa, como propõe o próprio conceito de educação midiática (Ferrari, 2020), mesmo que os próprios trabalhos se esforcem para ressaltar a importância da prática na aplicação da educação midiática nos espaços educativos.

A partir da análise de cada um dos artigos, e mesmo com o recorte reduzido a dois periódicos, temos importantes contribuições. Nas seções da revista 1 denominadas “Atividades em sala de aula” e “Experiências” foi possível encontrar respectivamente, proposições e descrições de

algumas ações práticas voltadas para a alfabetização midiática e o letramento midiático.

A seção “Atividades em sala de aula” tem como objetivo organizar e descrever as atividades relacionadas aos artigos de cada uma das edições da revista Comunicação & Educação (ECA/USP). Na análise foram encontradas 2 edições que descreveram atividades cujas ações têm relação com a educação midiática, ambas escritas por Ruth Ribas Itacarambi, sendo uma no ano de 2008 e a outra em 2020. A autora propõe algumas atividades que podem ser colocadas em prática na sala de aula em diferentes níveis de formação, utilizando com base os próprios trabalhos publicados na revista como ponto de partida para discussões que podem estimular o pensamento crítico dos estudantes por meio do diálogo.

Na seção “Experiências” tem-se o relato de Bezerra e Farbiarz (2017) evidenciando aspectos dos entrelaçamentos entre a educação para os meios e a chamada Educação conectada, por meio do diálogo entre os autores de um projeto sobre novas tecnologias educacionais. Nesse trabalho os autores relatam o esforço ao implementar e adaptar, na comunidade escolar, as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) através do projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias) cujo intuito é trabalhar a alfabetização midiática na sala de aula.

No relato de Craveiro (2018), o autor apresenta e problematiza uma experiência de oficina de leitura crítica da publicidade com um grupo de crianças de 10 e 11 anos por meio de uma pesquisa intervenção a partir da contribuição de alguns autores a respeito da literacia publicitária. O trabalho mostrou a importância de dar espaço para que as crianças possam se expressar sobre o conteúdo publicitário que recebem diariamente, de modo que elas trabalhem através desses locais de expressão habilidades de pensamento crítico sobre as informações que recebem e suas relações de consumo. O autor afirma que as ações na

pesquisa foram pautadas no diálogo e desenvolvimento de habilidades (Craveiro, 2018).

Na seção “Entrevistas”, cujo objetivo é relatar aspectos da vida e apresentar os resultados da pesquisa do entrevistado, encontrou-se uma abordagem mais central sobre Educomunicação, o que é interessante, pois a Educomunicação potencializa o uso de mídias. Concernentes ao recorte proposto foram encontradas 3 entrevistas, a primeira com Manuel Pinto (Rehder; Saldanha, 2019), a segunda com David Buckingham (Calixto; Luz-Carvalho; Citelli, 2020) e a terceira com Ismar Soares (Citelli; Nonato; Figaro, 2021).

O professor Manuel Joaquim Silva Pinto é diretor do Doutorado em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho (Portugal) e membro do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Cecs), em sua entrevista ele fala sobre sua carreira, os passos percorridos para o ingresso no universo da comunicação social e Educomunicação, conta sobre algumas de suas pesquisas, destaca a importância e os papéis que o jornalismo tem nesse contexto enquanto descreve seu ponto de vista sobre a importância de tratar as crianças como pessoas e não apenas como filhos ou alunos, ele diz que é importante permitir que elas expressem sua voz de forma que possam fazer parte do mundo e se envolver nas decisões que fazem parte do seu dia a dia. Ele ressalta a importância de que os pequenos sejam tratados como seres que possuem direitos, ideias e necessidades.

Na segunda entrevista temos o professor David Buckingham que é professor emérito da Universidade de Loughborough (Inglaterra), professor visitante do King’s College e da Universidade de Londres. É um intelectual britânico internacionalmente conhecido pelo trabalho com infâncias, juventudes, tecnologias e Educação Midiática, sendo autor e coautor de mais de 25 livros nessas áreas (Calixto; Luz-Carvalho; Citelli, 2020).

Na entrevista fala sobre pontos importantes da sua pesquisa, sua visão sobre como a educação midiática deveria endossar os conteúdos curriculares e principalmente a importância de se ler a mídia para combater o que ele chama de “capitalismo digital” e destaca em sua entrevista:

Compreender a mídia hoje requer o reconhecimento da complexidade das formas modernas do ‘capitalismo digital’. E se realmente queremos que os cidadãos sejam alfabetizados em mídia, precisamos de programas abrangentes, sistemáticos e sustentáveis de educação para a mídia como um direito básico para todos os jovens. (Calixto; Luz-Carvalho; Citelli, 2020, p. 128)

Nessa entrevista, David Buckingham também fala sobre o papel da luta política em favor da educação como um todo e na defesa da educação midiática dentro das escolas como forma de desenvolver nos alunos um pensamento crítico sobre a sua realidade. Ele também introduz assuntos como notícias falsas, cyberbullying e como a educação midiática não deve ser colocada no currículo como uma nova matéria e sim que deve ser responsabilidade de todos os professores, apresentada em uma abordagem transcurricular.

Dessa maneira ele cita que: “Não basta interpretar o mundo: também temos que mudá-lo. A Educação Midiática não deve apenas nos permitir lidar com esse novo mundo digital: cabe a ela nos encorajar a imaginar e exigir algo diferente!”.

Na última entrevista o professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo, Ismar de Oliveira Soares, fala sobre sua carreira, e da importância da escola pública para a Educomunicação relacionando esta com o pensamento de Paulo Freire. Também discorre sobre a grande problemática que as mídias podem trazer com a disseminação de notícias falsas.

Ismar Soares também fala sobre a educação a distância e os problemas e desafios que deve enfrentar nos próximos anos. Sugere que para superá-los devemos nos ater ao diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional de forma a torná-lo mais próximo e acolhedor.

Nas seções de “Artigos” foi possível identificar uma diversidade de pesquisas relacionadas a alfabetização midiática. As autoras Cerigatto e Almeida (2017), apoiadas na ideia de que os recursos digitais mudaram nossa relação com a informação mudando e disponibilizando novas ferramentas para a educação, apresentam uma proposta que utiliza recursos como fóruns de discussão, *chats*, *wikis* e *blogs* como espaços de encontro e construção de conhecimento, visando principalmente uma formação cidadã e autônoma.

Já Venancio e Farbiarz (2017), fazem uma análise crítica das relações de aproximação entre produtos da indústria cultural, por meio de *fanfics* e memes, e as possibilidades de construção de um pensamento crítico e letramento midiático:

Assim, fanfics e memes são construções narrativas formadoras de letramento midiático, uma vez que se considerem as competências de expressar interpretações e sentimentos em relação a ficções populares, por meio de sua própria cultura tradicional, e de distribuir e compartilhar criações através da Internet, reproduzindo a história de Harry Potter em um novo contexto (Venancio e Farbiarz, 2017, p. 80)

Em um trabalho sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Soares (2018) avalia que, o tema da educação midiática em documentos oficiais é muito importante, pois favorece a construção de currículos que levem em consideração a Educomunicação e a educação midiática. Também aponta que ainda existe uma deficiência de docentes especializados na área de comunicação e que a presença desses temas nos documentos oficiais abre espaço para a formação de novos profissionais especialistas em Educomunicação (Soares, 2018).

Já Cury e Consani (2019), a partir de análise e reflexões referenciadas em Edgar Morin, realizam considerações sobre as possibilidades que a EaD oferece para o desenvolvimento do processo educacional. Ressalta que os problemas da EaD são os mesmos da educação como um todo, o que o autor chama de “paradigma da complexidade em dimensão planetária”. O trabalho apresenta muitas reflexões tentando ultrapassar as barreiras ao mesmo tempo em que pontua a importância da abordagem educacional.

O artigo de Costas (2021), analisa o uso dos meios e suas mediações, em dois polos opostos, o ensino nas periferias e o outro num curso particular de idioma e cultura, e faz isso a partir dos princípios da Educomunicação e do ensino remoto durante a pandemia. O autor faz pensar sobre a urgente necessidade de superar o histórico legado de discriminação que existe em nossas cidades e perceber o quão importante é prover uma educação midiática integradora para os jovens numa esfera pública democrática, com acesso indiscriminado (COSTAS, 2021, p.153).

Ainda na seção sobre artigos, Gomes e Pinheiro (2021), por meio de levantamento, destacam a presença de Paulo Freire como fundamentação teórica para os estudos na interface comunicação/educação em um Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, ligado à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, entre os anos de 2001 e 2020. Nessa leitura os autores destacam trabalhos importantes que citam obras de Paulo Freire como referência a assuntos sobre Educomunicação e cita:

Reconhecer a importância do pensamento de Paulo Freire nos estudos do campo da Comunicação é compreender a comunicação como um ato de natureza educativa e, portanto, política: a educação e a comunicação, enquanto práticas libertadoras, carregam em si a potência da autonomia dos sujeitos e da transformação social. Este conceito está relacionado, em essência, ao diálogo e à conversa, e se

cumprir na relação com o outro. Está também relacionado a meios e mensagens, a produtos e a tecnologias (Gomes e Pinheiro, 2021, p 59).

Silva e Bonfim (2021), valendo-se da pesquisa ação, do uso de jogos teatrais, vídeos, WhatsApp, diário de bordo, e círculos de cultura, mostram que “a utilização do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, aliado ao teatro como prática educacional, configura uma ferramenta eficaz para a alfabetização de adultos, mesmo a distância” (Silva; Bonfim, 2021, p.179).

E por fim, como único artigo da revista *Ciência & Educação*, tem-se o artigo de Gomes, Penna e Arroio (2020) que, por meio de um questionário *on-line*, “explora a compreensão de quais elementos influenciam na credibilidade das *fake news* científicas”. No texto, os autores reconhecem que a divulgação científica “não se restringe apenas a artigos científicos e que ela pode ser realizada em programas de televisão, revistas, jornais e, mais recentemente, em redes sociais”, e questionam, “mas será que tudo aquilo que circula nesses meios está pautado em uma literatura científica de fato?” (Gomes; Penna; Arroio, 2020, p.2).

Assim, a partir do levantamento realizado, é possível compreender que, apesar de muitas propostas, ainda há uma carência no desenvolvimento de atividades que trabalhem a educação midiática nos espaços educativos tendo os estudantes como protagonistas do processo. No que concerne a importância da participação e interação dos sujeitos nos processos educativos Kaplún (2014, p. 78) ressalta que “a apropriação do conhecimento pelos alunos se catalisa quando eles são instituídos e potencializados como emissores”. Para Lopes (2019), é necessário que os processos de ensino e aprendizagem tratem a comunicação como algo a ser discutido com os estudantes na escola.

Ficou claro em diversos momentos, que a Educação midiática é necessária e que traz mudanças na visão de mundo dos alunos,

possibilitando a eles uma visão crítica dos meios de comunicação que os cercam.

Também ficou aparente em diversos trabalhos que a grande disseminação de fake news vem avançando nos dias de hoje e a Educação midiática é uma forma eficaz de preparar os alunos para lidar com essa realidade e combatê-la, isso ressalta que já é conhecido que a Educação midiática é eficaz e pode desenvolver diversas habilidades nos alunos, habilidades essas que os preparam para lidar com o mundo muito melhor do que apenas entender conteúdos específicos, os prepara para além das provas e notas, a Educação midiática pode ser uma ferramenta para tornar os alunos mais críticos, participativos e mais humanos.

No que concerne especificamente ao ensino de Ciências fica evidente que as mídias são muito utilizadas, pois é comum observar que em aulas de ciências os professores comumente utilizam filmes, livros e revistas como apoio, mas o uso desses recursos é utilitarista, de modo que, a presença das mídias na escola, na maioria das vezes, se restringe a transmissão de enunciados e informações prontas. Nesse sentido, um vídeo estaria ali apenas com intuito de performar a fala do professor e prender atenção dos alunos com imagens e áudios interessantes, e sua finalidade se restringiria a passar uma informação aos ouvidos prontos dos alunos para receber e armazenar.

A educação conservadora que não prepara os estudantes para articular pensamentos críticos sobre Ciências, nem tão pouco consegue suprir os conteúdos básicos sobre o tema, aliada a ausência da educação midiática nas escolas, gera um terreno extremamente fértil para o surgimento das ditas notícias falsas. Esse tipo de notícia é, em grande parte, produzido com intuítos pré-planejados, e visam captar o espectador por meio de manchetes chamativas e apelativas e discursos emotivos que manipulam as emoções dos leitores.

É preocupante ver que o campo do ensino de ciências esteja tão próximo do uso das mídias e tão distante da educação midiática, como cita David Buckingham em sua entrevista:

A segunda razão para essa abordagem transcurricular é que, na prática, todos os professores usam mídias em seu ensino: eles utilizam programas de TV, livros, software de computador e assim por diante. E, como já esclareci, eles precisam fazer perguntas críticas sobre essas mídias, em vez de usá-las como ferramentas instrumentais ou fontes inquestionáveis de informação (Calixto; Luz-Carvalho; Citelli, 2020, p. 134).

Os alunos saem da escola completamente passivos em relação às mídias gerando uma visão de que “se está na mídia é verdade” pois não foram instigados e preparados para questionar, avaliar e interpretar essas informações, aliás se o próprio professor não as discute porque os alunos o fariam.

O campo das ciências é um campo fértil para manipulação, pois é praticamente impossível que uma pessoa entenda sobre todas as disciplinas que se ramificam, saber interpretar, buscar e analisar criticamente as informações se torna então um meio importante para que os sujeitos sejam capazes de se esquivar das manipulações e notícias falsas espalhadas pelos veículos de informação.

A partir desses apontamentos fica evidente que é preciso repensar o uso das mídias na escola. É preciso que a Educação Midiática chegue nos ambientes de ensino formal para que as informações possam ser discutidas e problematizadas dentro dos contextos de ensino e aprendizagem.

A escola tem o importante papel de discutir a respeito da comunicação e suas diferentes formas e meios de acontecer e isso passa necessariamente pela discussão sobre as mídias. É preciso criar nas nossas escolas espaços para discutir como a mídia é produzida, ensinar os estudantes a questionarem os interesses que movimentam a área da

comunicação midiática e incentivá-los ao uso consciente desse tipo de produção.

Os resultados aqui apresentados fazem parte do levantamento preliminar de uma pesquisa maior que visa o processo de educação midiática em escolas públicas de uma cidade do interior de Goiás e apresenta um diagnóstico importante, pois tendo em vista os últimos 5 anos, e as duas revistas investigadas, pode-se afirmar que a educação midiática, embora seja apontada como necessária, ainda não foi inserida nos currículos como deveria e acontece de maneira muito tímida por meio de ações pontuais.

No que concerne ao Ensino de Ciências há uma ausência preocupante tendo em vista, não só o aumento de *fake news* nos últimos anos, mas também o fato das informações e conteúdos sobre a temática estarem diretamente ligadas a questões da vida cotidiana, e dos diferentes meios de comunicação serem, muitas vezes, utilizados para fontes de consulta para a elaboração de propostas educativas na área.

A expansão dos meios e formas de comunicação, bem como dos acessos à informação e o caráter instantâneo com que os conteúdos chegam, exige capacidade crítica e consciência por parte dos educadores que devem promover e estimular processos de educação midiática nos ambientes em que atuam, isso exigirá o envolvimento da sociedade, do governo, de pais, professores e alunos para que possamos avançar mais um passo na educação e formação de alunos capazes de construir a sua própria realidade.

Referências

BEZERRA, Wagner da Silveira; FARBIARZ, Alexandre. O percurso dos educadores entre a pedagogia convencional e o ensino conectado-estudo de caso do Projeto GENTE. *Comunicação & Educação*, v. 22, n. 1, p. 147-155, 2017.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana Garcia; CITELLI, Adilson. David buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. *Comunicação & Educação*, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020.

CARREIRA, Márcia. Leitura Crítica da Mídia: *Educomunicação por cidadãos reflexivos e éticos*. FiloCzar, 2021.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; DE ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho. Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica. *Comunicação & Educação*, v. 22, n. 1, p. 53-61, 2017.

CITELLI, Adilson; NONATO, Cláudia; FIGARO, Roseli. Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da Educomunicação no Brasil. *Comunicação & Educação*, v. 26, n. 1, p. 156-166, 2021.

COSTAS, Gundo Rial. Dos novos meios às novas mediações: o ensino remoto nos tempos da pandemia. *Comunicação & Educação*, v. 26, n. 1, p. 145-155, 2021.

CRAVEIRO, Pâmela Saunders Uchôa. Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças. *Comunicação & Educação*, v. 23, n. 1, p. 171-184, 2018.

CURY, Lucilene; CONSANI, Marciel. A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, p. 78-87, 2019.

FERRARI, Ana Claudia. *Guia da Educação Midiática*/Ana Claudia Ferrari, Mariana Ochs, Daniela Machado. 1 – ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira; ARROIO, Agnaldo. Fake news científicas: percepção, persuasão e letramento. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 26, 2020.

GOMES, Ana Luísa Zaniboni; PINHEIRO, Rose Mara. Vinte anos de fundamentação freireana na produção do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom. *Comunicação & Educação*, v. 26, n. 2, p. 58-72, 2021.

ITACARAMBI, Ruth Ribas. Atividades com Comunicação & Educação. *Comunicação & Educação*, v. 13, n. 1, p. 121-125, 2008.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.º*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.

LOPES, Eloisa Assunção de Melo. *Interface educação-comunicação: possibilidades para o Ensino de Ciências*. 2019. 139f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Carlos Henrique; BOMFIM, Filomena. O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia. *Comunicação & Educação*, v. 26, n. 2, p. 179-194, 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018.

REHDER, Maria; SALDANHA, Felipe. Educação para a Comunicação Social: experiências educativas com o jornalismo em Portugal. Entrevista com Manuel Pinto: Entrevista com Manuel Pinto. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 1, p. 95-107, 2019.

VENANCIO, Milena de Azeredo Pacheco; FARBIARZ, Alexandre. Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter. *Comunicação & Educação*, v. 22, n. 2, p. 77-84, 2017.

Educomunicação na Educação Profissional e Tecnológica em Mídias Digitais

Lady Ana da Silva Soares¹

Stephenson de Sousa Lima Galvão²

Introdução

No contexto em que estamos inseridos, os meios de comunicação se tornaram fundamentais nos diversos setores da sociedade, permitindo maior disseminação da informação e do conhecimento. Esses meios colaboram para eliminar distâncias e com o advento das mídias digitais, é possível auxiliar no exercício da cidadania através do direito à expressão, visto que essa tecnologia permite a qualquer pessoa passar de

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI Parnaíba – PI, especialista em Ensino pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Programus– ISEPRO, graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Possui experiência em coordenação pedagógica com ênfase em formação de professores. Atua como professora da rede pública estadual do Piauí, em Ipiranga do Piauí - PI onde reside. E-mail: ladydanasouares@yahoo.com.br.

² Doutor em Computação pela Universidade Federal Fluminense (2015), mestre em Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Graduado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Piauí (2008). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal do Piauí. Tem experiência na área de Ciência da Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: mastologia, informática, segmentação, imagens térmicas e tecnologias web. Atualmente trabalhando no Campus Teresina-Sul com informática na educação e desenvolvimento de aplicativos. Reside em Teresina – PI. E-mail: sgalvao@ifpi.edu.br.

receptor para produtor de conteúdos, oportunizando participação ativa nos processos de comunicação.

O aumento da utilização das tecnologias digitais também impulsionou modificações nas práticas pedagógicas. Com isso, a utilização de novas ferramentas e estratégias de ensino tornou-se essencial para que os professores conseguissem se ajustar às necessidades atuais, visto que o ambiente escolar fundamenta-se mediante o contexto social. Desse modo, o uso das mídias digitais contribuiu de forma relevante para o acompanhamento aos estudantes durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Embora a situação instalada tenha favorecido mudanças no aspecto digital, a autorização de ensino remoto também acarretou uma série de implicações no desempenho escolar dos alunos. Uma pesquisa realizada pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021), por meio do programa internacional de avaliação de estudantes, revelou que 67% dos estudantes de 15 anos não conseguem diferenciar fato de opinião. Nota-se que os alunos participantes desta pesquisa estão concluindo o ensino fundamental e ingressando no ensino médio. De modo geral, constata-se a carência na leitura, compreensão e interpretação textual nesse público, o que representa, portanto, a ausência de habilidades prioritárias.

Para subsidiar o desenvolvimento dessas e de outras habilidades, uma importante diretriz a seguir é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) documento que norteia os currículos das redes de ensino de todo o país. Ela enfatiza a importância de desenvolver habilidades imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico e inclui em Língua Portuguesa a análise semiótica, que se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais.

O documento trouxe muitas inovações e propôs 10 Competências Gerais que perpassam os diversos componentes curriculares. Entre elas,

definiu três que se relacionam com os conhecimentos tecnológicos e de letramento digital. São elas: Comunicação (utilizar diferentes linguagens), Cultura digital (utilizar tecnologias digitais da comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética) Argumentação (argumentar com base em fatos e dados confiáveis), (Brasil, 2018). Dessa forma, mediante a conjuntura atual, certamente essas competências ajudam a preparar os jovens para os desafios contemporâneos no contexto escolar e para o mundo do trabalho.

Assim, para inserir a cultura digital no espaço escolar de forma dinâmica e interdisciplinar, apresentamos a Educomunicação, estratégia dialógica que integra a Educação e a Comunicação, como um processo que poderá contribuir para garantir aos estudantes aprendizagem contextualizada. Ela promove a leitura crítica e o desenvolvimento de capacidades comunicativas que potencializam o exercício da cidadania, na compreensão ou na expressão de ideias por meio de diferentes mídias (Soares, 2011).

Partindo do pressuposto de que a Educomunicação favorece múltiplas aprendizagens, buscou-se realizar um estudo que teve como objetivo conhecer as estratégias pedagógicas dos professores do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na Forma Integrada no Instituto Federal do Piauí Campus Valença do Piauí – PI, mediante a abordagem educ comunicativa com uso das mídias digitais. O resultado da investigação mostrou que embora não haja o conhecimento do termo ou da técnica, alguns docentes utilizam em suas estratégias atividades características da Educomunicação.

Desse modo, para difundir a Educomunicação no referido contexto na utilização das mídias digitais, foi elaborado um recurso didático para auxiliar os professores, através de uma sequência didática que propôs ampliar o campo de visão e de uso das mídias digitais através da referida prática. A aplicação da proposta didática mostrou que a

Educomunicação é capaz de contribuir para a formação e aprendizagem significativa dos estudantes.

Assim, este artigo pretende relatar a experiência da aplicação da Sequência Didática Educomunicação: aprendizagem integradora, sendo o Produto Educacional integrante da pesquisa intitulada “Uso das ferramentas digitais nas estratégias de ensino no curso técnico de nível médio em meio ambiente na forma integrada do IFPI sob a perspectiva educ comunicativa”, como suporte para a apropriação da teoria e prática da Educomunicação.

1. Educomunicação: metodologia que agrega múltiplos conhecimentos

Estamos diante de um cenário marcado pela sociedade midiaticizada, estabelecido por novos paradigmas em que a presença dos nativos digitais, nos propõe refletir sobre os modos em que se estabelecem as relações entre a Comunicação, a Educação e a Cultura (Citelli, 2010)

Nesse aspecto, a Educomunicação, área que integra a Educação e a Comunicação, possibilita uma aprendizagem contextualizada, uma vez que preconiza a ampliação do potencial comunicativo dos estudantes, por meio do desenvolvimento da leitura, escrita e manuseio tecnológico entre outras habilidades. Desse modo, para compreender melhor a estratégia convém ressaltar que Educomunicação foi definida como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. (Soares, 2002, p. 24).

A Educomunicação apresenta uma metodologia dialógica, surge como uma maneira de promover a leitura crítica e proporcionar o desenvolvimento de capacidades comunicativas que potencializam o exercício da cidadania seja na compreensão ou na expressão de ideias por meio de diferentes mídias (SOARES, 2011).

Nessa perspectiva de educar para o uso responsável dos meios de comunicação, a Unesco vem colaborando com os movimentos sociais, para que muitos países incluam em seus currículos conhecimentos voltados para o uso das mídias, contribuindo ao que está posto no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. ONU (1948).

Desse modo, convém destacar a importância da escola reforçar esses conhecimentos que por sua vez são direitos assegurados na constituição brasileira, de liberdade de expressão e a livre manifestação de pensamento, que são conceitos democráticos indissociáveis.

Nesse sentido, no que se refere à participação e relação dos jovens com as mídias digitais, Palfrey; Gasser (2011) reforçam que,

Muitos Nativos Digitais são criadores a cada dia de suas vidas. Quando escrevem um novo texto para os perfis deles mesmo em um ambiente de software social, eles estão criando algo que muitos de seus amigos verão. (Palfrey; Gasser, 2011, p.147).

Os nativos digitais estão crescendo em um corajoso novo mundo em que as decisões sobre o que será ou não produzido deixaram de estar nas mãos de um pequeno número de profissionais da indústria de conteúdo. Ao contrário das gerações mais velhas, que cresceram dependendo de um pequeno grupo de redes, de jornais e estúdios de cinema, “os nativos

digitais assumem seu papel como os verdadeiros formadores da cultura”.
(Ibidem, 2011, p.145)

Assim, ao criar os próprios conteúdos, cada jovem cria uma identidade, defende ideias e pensamentos, perante a sociedade. Isso é algo comum para eles e configura na aplicação da finalidade social da linguagem, por meio da escrita ou outras produções. Essas atividades devem ser exploradas com intencionalidade pedagógica, pois ajudam a promover competências importantes, seja para a vida pessoal ou para o mundo do trabalho.

Desse modo, a prática educomunicativa é capaz de transportar os receptores da informação à condição de produtores criativos, ingressando numa cultura de participação que remodela os antigos conceitos ao qual sempre estivemos acostumados.

Diante de uma sociedade mediada pela tecnologia da informação e da comunicação, convém aliar os princípios norteadores da educação à realidade cultural e social do país. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, Ramos (2014), destaca a importância do ensino integrado como meio de promover uma visão crítica, na preparação de pessoas que compreendam a realidade que as cercam, exercitando o uso da tecnologia através do comprometimento com o social.

Assim sendo defendemos que o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. (Ramos, 2014, p.94).

Nessa perspectiva, direcionamos este trabalho para o debate acerca do elo entre a educação e comunicação, considerando a evolução tecnológica aliada do processo de ensino e aprendizagem, conduzindo a Educação Profissional e Tecnológica e a Educomunicação no centro dos debates, por compartilharem dos mesmos ideais, uma formação crítica, cidadã com vistas na participação social.

2. A prática educativa no contexto atual

A prática educativa está permeada de pressupostos teóricos e dinâmicos que têm relação com o momento histórico vivenciado para incorporar a demanda social em questão. Conforme Zabala, (1998) para que haja a prática educativa é necessário antes encontrar a razão pela qual ocorre o ensino.

Nesse sentido, a aprendizagem é o centro desse processo complexo que há muito tem sido estudado. Com a percepção de que ela não ocorre desvinculada da realidade, Freire entendia que o conhecimento necessitava meios que propiciasse a articulação entre a teoria e o contexto prático para ter significado.

A respeito dos meios de comunicação, Freire (2013), os reconhecia como avanço genuíno da tecnologia e via com preocupação o modo unidirecional em que eram utilizados. Sob essa ótica, destacava a importância de compreender os propósitos que esses meios defendiam, apontando a necessidade de despertar a visão crítica para perceber os possíveis prejuízos e benefícios, nesse caso a escola é o ambiente favorável para propor essas reflexões.

Nessa direção, segundo Shulmam (2014), o professor necessita conhecer diferentes tipos de conhecimento e para tal é necessário haver uma reforma no ensino fundamentado na compreensão, raciocínio, transformação e reflexão. O autor chama atenção para a relevância da maneira intencional, planejada e articulada com a qual o professor conduz o ensino. Reforçando que é possível adequar o ensino às necessidades dos educandos, estimulando e fazendo participantes do processo de construção do conhecimento.

Com a instauração da BNCC, que além de propor conhecimentos mínimos para a educação básica de todo o país, apresenta uma vasta possibilidade de articulações entre os componentes curriculares no

desenvolvimento de competências e habilidades no campo cognitivo, socioemocional e tecnológico.

Nessa lógica, voltamos o olhar para as competências relacionadas ao aspecto digital: Comunicação, Cultura digital e Argumentação, por entender que elas proporcionam o aprimoramento de habilidades comunicativas importantes para a aprendizagem de crianças e jovens no cenário vigente.

Como destaca Quartiero; Lunardi; Bianchetti (2010), a tecnologia faz parte do fazer pedagógico, ela está imbricada nas escolhas pedagógicas, pois representam uma determinada cultura no contexto das mudanças sociais, nesse sentido, a escola deve colaborar para ampliar as possibilidades de aprendizagem com o incremento das tecnologias, considerando que seu uso não esteja exclusivamente a serviço da cultura dominante.

A prática pedagógica alicerçada na necessidade dos estudantes, da sociedade e de seu tempo precisa direcionar conhecimentos que possam agregar valor em sua aplicação no cotidiano dos alunos.

No caso do ensino integrado, um horizonte é vislumbrado através de princípios norteadores para a organização de um currículo integrado: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Segundo Araújo; Frigotto (2015), as práticas integradoras são estratégias de ensino na ação didática que se apresentam como um objeto da disputa hegemônica entre capital e trabalho visto que agregam conhecimentos, devido sua relação entre teoria e prática.

Ao tratar da prática educativa Zabala (1998, p.16) aponta que “Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”, que por sua vez retoma a compreensão Freireana da prática como integrante da práxis, em que a reflexão possibilita a ação sobre o mundo na busca para a transformação.

Com base nos estudos do autor compreendemos a sequência didática, como uma proposta de ensino viável para apresentar educomunicação à professores e alunos, segundo Zabala a sequência didática se caracteriza por ser (1998, p. 18), “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Assim, seguindo os critérios definidos pelo autor, desenvolvemos esse processo metodológico como modelo sugestivo de uso da Educomunicação na sala de aula.

3. Procedimentos metodológicos

O estudo de caráter qualitativo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória, que atravessou as seguintes etapas: Levantamento de dados teóricos para aprofundamentos sobre a temática, análise documental para conhecer informações pedagógicas, verificação das estratégias didáticas dos docentes por meio de formulário eletrônico, análise dos dados e elaboração e aplicação do produto educacional.

O objetivo central foi conhecer as estratégias didáticas dos professores do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na Forma Integrada do Instituto Federal do Piauí Campus Valença do Piauí - PI, para verificar se havia presença da Educomunicação nas atividades com o uso das mídias digitais. Conforme os resultados da pesquisa, foi elaborada uma estratégia para disseminar a Educomunicação no referido contexto.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários no formato eletrônico aplicados aos docentes do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. Os resultados obtidos tiveram sua análise embasada nos fundamentos da prática da Educomunicação, bem como os referenciais teóricos e curriculares da Educação Profissional e Tecnológica. Assim houve a elaboração do produto educacional,

Sequência Didática - Educomunicação: aprendizagem integradora, que foi aplicado e avaliado pelos estudantes.

O primeiro contato com os alunos teve como objetivo convidar para participar do estudo, para isso foi entregue o folder de apresentação da Sequência Didática para que pudessem compreender a proposta e os Termos de Consentimento e Assentimento de Livre Esclarecimento no caso dos estudantes menores de idade para que pudessem solicitar a autorização dos responsáveis.

Foram realizados quatro encontros com duração de duas horas, uma vez por semana. As atividades foram desenvolvidas com 23 alunos do 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação do Piauí, Campus Valença do Piauí, em parceria com a disciplina de Desenvolvimento Comunitário.

Ao longo dos encontros foram realizadas: dinâmica, apresentação dialogada, atividades coletivas com leitura, interpretação, organização de ideias e socialização. Os alunos vivenciaram três formações de grupos diferentes, com três atividades de socialização, em todas elas mostraram cooperação e responsabilidade. E ao final, os estudantes puderam definir os grupos, escolher o produto e temas para apresentar, como exercício final da estratégia apresentada.

Como o trabalho para produção envolveu várias etapas, foi definido maior espaço de tempo para a conclusão, sendo marcado um momento extra para exibição dos vídeos produzidos pelos alunos. Nesse encontro final houve a avaliação da Sequência Didática pelos estudantes, por meio do formulário eletrônico.

Para demonstrar algumas respostas, para preservar a identidade dos participantes as citações estão referenciadas do seguinte modo: E – Estudante; (n) – número que identifica a ordem de resposta pela na tabela gerada.

4. Resultados e discussões

Através do estudo com os docentes, ficou perceptível que as estratégias didáticas utilizadas no período de 2021 e 2022 se apoiaram nos recursos tecnológicos, principalmente no caráter instrumental, com o uso de plataformas e diversos aplicativos para trabalhar os conteúdos.

Essa constatação tem similaridade ao resultado de estudo realizado por Serejo-Santos; Lobato (2020), que teve por objetivo compreender como a abordagem educ comunicativa se encontrava presente nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no IFPA, sendo verificado que, embora existisse a presença de estratégias educ comunicativas no contexto escolar, seu amparo se dava nos instrumentos digitais, não havendo apropriação das linguagens, ou propósitos relativos à formação crítica do cidadão.

Assim, a pesquisa que realizamos revelou que 83,3% dos professores desconhecem o termo ou a prática da Educomunicação e diante dos dados elaborou-se uma proposta de intervenção através da sequência didática “Educomunicação: aprendizagem integradora”, para a apropriação da teoria e prática educ comunicativa.

percurso iniciou com a conceituação e entre outros aspectos teóricos e práticos acerca da Educomunicação, perpassando por atividade de análise crítica de mídias, conhecimentos sobre planejamento, elaboração de projeto de mídia e finalizou com criação de produções pelos alunos, a imagem 1 apresenta o cronograma dos encontros.

Imagem 1 – Folder de apresentação da sequência didática

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)

EDUCOMUNICAÇÃO:
aprendizagem
integradora

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - (04 encontros / 2hs)
para apropriação da teoria e prática da Educomunicação

Apresentação

A sociedade conectada oferece uma gama de ferramentas, mas também pressupõe desafios. O contexto escolar é um ambiente favorável para desenvolver nos jovens as competências digitais presentes no Base Nacional Comum Curricular, para tanto apresentamos uma sequência de atividades que pretende auxiliar os estudantes a compreender e utilizar as mídias digitais de forma crítica, responsável, colaborando para a intervenção social.

Linguagem das mídias

Conhecendo as linguagens utilizadas pelas mídias e atividade de análise crítica de mídias.

1

Aprendendo sobre Educomunicação

Apropriação de conceitos. Conhecendo experiências de Educomunicação.

2

Comunicação educativa

Conhecendo as etapas de elaboração de produções midiáticas.

3

Oficina de produção

Definição do projeto e planejamento das produções em equipe.

4

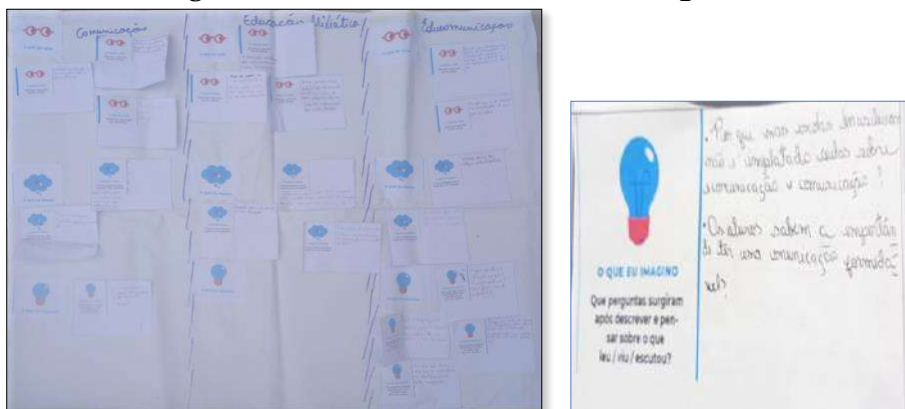
Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2022.
https://www.ifpi.edu.br/portal/

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro encontro aconteceu uma semana após o convite de participação da sequência didática, foram recebidos os termos que formalizaram a participação dos estudantes. Com o tema: “Aprendendo sobre a Educomunicação” eles foram conduzidos por meio de dinâmica para ambientação, se mostrando bem participativos.

Na atividade inicial, manifestaram seus conhecimentos prévios sobre Comunicação, Educação Midiática e Educomunicação, registrando em cartaz, seguindo a apresentação dialogada com a interação dos alunos, utilizando imagens e textos sobre aspectos teóricos da Educomunicação. Em seguida, eles expuseram por escrito os novos conhecimentos e inquietações provocadas diante das informações, como é possível ver na imagem do cartaz a seguir.

Imagem 2 – Mural de conhecimentos prévios



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Guia da Educação Midiática.

Para a próxima atividade houve distribuição de textos impressos para que os alunos pudessem conhecer exemplos práticos e em equipes eles organizaram a síntese para socializar experiências educacionais.

O segundo encontro teve como tema “Linguagens das mídias”, que foi explanado usando slide com a participação dos alunos no decorrer do momento. Como exercícios foram exploradas diversas mídias em equipes menores formadas voluntariamente, os estudantes receberam textos e vídeos de mídias diferentes para analisar conforme vários aspectos apontados e puderam ao final socializar as informações e suas compreensões.

No terceiro encontro, intitulado “Comunicação educativa” os estudantes puderam conhecer as etapas para elaboração e planejamento de uma produção de vídeo de modo coletivo, para servir de inspiração em suas produções de mídias. Para isso foi utilizado um vídeo educacional dirigido pela mestrandia que seguidamente detalhou em slide as etapas de elaboração e planejamento.

O último encontro foi dedicado à “Oficina de produção”, no momento a turma elaborou a partir de sugestões o projeto de mídias mais viável para desenvolver. Formaram novas equipes, definiram os temas. Além disso, eles iniciaram o planejamento prévio de suas produções.

Ao final aconteceu o encontro de encerramento para exibir as produções de cada equipe, socializar as dificuldades e aprendizagens e realizar a avaliação do percurso.

Com relação a avaliação do produto educacional, ao serem perguntados acerca da motivação para participar da sequência didática, 56,5% dos estudantes afirmaram ser em razão do desenvolvimento de habilidades comunicativas, seguido por 26,1% que apontaram ter o interesse na temática.

A constatação geral sobre utilidade do produto educacional apontou que 52,2% dos participantes da sequência didáticas afirmaram que ela contribuiu para sua aprendizagem e 47,8% disseram que de algum modo serviu.

Um ponto importante do questionamento foi a respeito da forma de contribuição da estratégia, surgiram comentários como: “De maneira construtiva e positiva para lidar/utilizar com as mídias digitais” (E04), outro aluno afirmou “Fez com que eu pudesse entender mais sobre a questão e vê coisas novas, pois eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto”. (E11).

Assim foi possível afirmar que o referido produto alcançou seu objetivo, como afirmou (E07) “Me ensinou como a educação e a comunicação podem se complementar, e como podem me ajudar futuramente”. E demonstra que sua utilidade está além do contexto escolar, mas também numa perspectiva ampla que se relaciona ao mercado profissional.

Considerações finais

No contexto permeado pelas tecnologias da informação e comunicação, onde a pedagogia e a comunicação se entrelaçam através da Educomunicação é possível vislumbrar um universo de possibilidades na prática educativa. Dessa maneira, promover uma educação que propicie a reflexão e o pensamento crítico através do conhecimento aprofundado das linguagens dos meios de comunicação é essencial para agregar novas aprendizagens bem como para uma nova postura dos jovens diante das mídias digitais.

O auxílio dessas ferramentas no ensino com finalidade pedagógica se mostra como aliada na motivação dos alunos, e assim devem ser incorporadas de modo intencional, visto que, o interesse impulsiona a aprendizagem e consequentemente influi para que os alunos alcancem melhor desempenho escolar.

A proposta metodológica apresentada se articula com a diretriz curricular vigente, pelo seu viés interdisciplinar e em razão da ampliação de conhecimentos tecnológicos e midiático, favorecendo o

desenvolvimento de competências e habilidades importantes no meio escolar bem como na perspectiva do trabalho. Além disso, também possibilita o engajamento e participação social para o pleno exercício da cidadania.

Através da pesquisa constatamos que embora não haja o conhecimento do termo ou da técnica, por parte dos professores, em algumas atividades é possível perceber o enfoque educ comunicativo. Portanto há necessidade da existência de base teórica, para que esses indícios da Educomunicação possam ser explorados de forma plena.

Assim, o material produzido a partir do estudo, contendo orientações e exemplos conforme a experiência desenvolvida em sala de aula, servirá de suporte para planejar implementar esse procedimento em sala de aula.

Junto a isso, os depoimentos dos estudantes quanto à avaliação do produto educacional, Sequência Didática: aprendizagem integradora, revelou que a estratégia contribuiu para elevar o conhecimento dos estudantes não apenas no ambiente escolar, mas que poderá ser útil no aspecto profissional.

Espera-se que a intervenção possa gerar interesse no trabalho com a técnica, bem como o material produzido seja favorável para utilização no contexto escolar pelos docentes e possibilite novos conhecimentos aos discentes.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Acesso em: 8dez. 2021.

Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (217 [III] A) Paris. Disponível em:

<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Acesso em: 7 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_99.pdf>.BNCC. Acesso em: 20 mai.2021.

CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *Revista Comunicação & Educação*, Ano XV, n. 2, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44821/48453>>. Acesso em: 15 mai..2021.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS Mariana; MACHADO, Daniela. *Guia da Educação Midiática* – 1. ed. – São Paulo : Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação* 1.ed. Rio de JANEIRO: Paz e Terra,2013

PALFREY, Jonh ,GASSER Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*; tradução Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros.- Porto Alegre: Grupo A, 2011.352 p.

QUARTIERO, Elisa Maria; LUNARDI, Geovana Mendonça; BIANCHETTI, Lucídio. *Técnica e tecnologia - aspectos conceituais e implicações educacionais*. In: MOLL, Jaqueline. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 25-42.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>> Acesso em: 05 mai.2021.

SEREJO-SANTOS, Hericley; LOBATO, Ana Maria Leite. *A abordagem educ comunicativa em práticas pedagógicas na educação profissional de jovens marajoaras. EPT em Revista*, Vitória -ES, v. 4, n. 1, p. 153-168, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/531/446>. Acesso em: 20 set.2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação*. Revista Comunicação e Educação. Número 23. 16 a 25. Jan./Abr.2002.https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4614999/mod_resource/content/3/Soares%20Gest%C3%A3o%20Comunicativa.pdf Acesso em:18 jun.2022.

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

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%202%20Shulman.pdf>

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p.

67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE, 6mai.2021.oElida Oliveira. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/06/67percent-dos-estudantes-de-15-anos-do-brasil-nao-sabem-diferenciar-fatos-de-opinioes-afirma-relatorio-da-ocde.ghtml> Acesso em : 5agos.2021.

A aprendizagem nas práticas sociais como direito humano, segundo educadores

Marcelo Augusto Pereira dos Santos ¹

Claudemir Edson Viana²

Fernanda Simplicio dos Santos³

Introdução

Para iniciar nossa reflexão, vamos pensar sobre a linha que separa as reflexões entre a comunicação e a educação. De forma simples, sem avançar em discussões profundamente epistemológicas, uma hipótese significativa que carece de dados, mas que tem sentido a partir da reflexão pesquisadora (Morin, 2006), é a presença no discurso científico da educação dos termos ensino e aprendizagem, possivelmente pouco usados no campo da comunicação.

Mas o que existe não é uma linha, é uma interface. Nela, há um espaço gradiente entre os dois campos, e é nesse espaço que a educomunicação

¹ Mestrando em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. marklienista@gmail.com.

² Docente e Coordenador Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação e docente na Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (USP). Secretário Executivo da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

³ Mestranda em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. fernandasimplicio@usp.br.

encontra seu lugar, assim, espera-se que ela apresente esses dois termos de forma significativa em seu discurso científico.

Entretanto, há uma diferença entre os dois termos. Sempre que há ensino, também há aprendizagem, inclusive sendo comum combiná-los, como quando se menciona, por exemplo, processos de ensino e aprendizagem. Vale salientar um problema na afirmado anteriormente, pois nem sempre uma forma de ensinar garante que alguém aprenda, ou pelo menos aprenda aquilo que se quer ensinar. Aqui, o adequado seria dizer que a presença de processos de ensino gera reflexões sobre a aprendizagem. Preservemos esse ponto para os educadores, por enquanto.

O que podemos apontar é a aprendizagem como um fenômeno independente do ensino, presente nas diferentes práticas sociais, comunicativas, artísticas e de trabalho, indo além das práticas educativas. Ou seja, a aprendizagem é discutida por diferentes campos, não sendo exclusiva da educação, mesmo que seja colocada como responsável fundamental, do trabalho de fazer alguém aprender. De qualquer forma, nos exemplos citados, a aprendizagem sempre está a serviço da própria prática, o que se aprende trabalhando em determinado contexto terá valia justamente para o mesmo contexto. Nesse sentido, é necessário um recorte para avançarmos no que esta pesquisa se propõe, uma aprendizagem relacionada com o que é ser cidadão

As tradicionais agências de socialização - escola e família - vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. (Baccega, 2011, p. 31)

Envolve noções de direito e convivência na construção de sentidos por meio das práticas sociais, bem como conhecimentos para a efetivação dessas noções, um processo significativamente afetado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)⁴. No mundo atual, está em disputa: “as aprendizagens estão em concorrência, às vezes ganha a escola, outras vezes a família, outras ainda a religião, contudo faz tempo que quase sempre ganham os meios de comunicação.” (Orozco-Gómez, 2014, p. 25).

Vale dizer que a educomunicação chega trazendo consigo a visão que busca construir e consolidar na sociedade brasileira, em acordo com os direitos humanos universais:

Um paradigma teórico-metodológico que entende as relações interpessoais como o foco principal e diferenciado das intervenções socioeducativas, e é a favor da ampliação da capacidade de atuação dos participantes do processo no ciberespaço, com ênfase no comprometimento com a ética, o respeito ao próximo e o espírito de comunidade.” (Viana; Mello, 2013, p. 36).

A aprendizagem em foco aqui é uma aprendizagem com relevância social, compreendida e permeável em diferentes contextos, com conteúdos para todos os indivíduos, característica homóloga à educomunicação, dada a sua diversidade de atuação em realidades como saúde, meio ambiente, direitos humanos, ciência, artes, plataformas e redes de ensino

Como o campo define a aprendizagem?

- Os pesquisadores e profissionais educomunicadores enxergam a aprendizagem de forma crítica?

⁴ TDICs abarcam diferentes termos: produção audiovisual, mídia, sites, blog, televisão.

- Existe uma herança da tradição educativa que associa a aprendizagem ao ensino?
- O que a educomunicação compreende e contribui para a aprendizagem?

Com esses questionamentos, essa pesquisa tem como objetivo caracterizar o termo ‘aprendizagem’ na educomunicação, por meio do discurso científico do campo, entendendo sua presença e uso. Vale dizer que o termo ‘ensino’, para nós, tem menor grau de importância aqui, e se posiciona apenas como indicador qualificando o uso, quando presente, do termo foco na aprendizagem.

Não se espera encontrar novos achados dentro da ciência da aprendizagem produzidos pelos educadores, dado o percurso recente do campo. Considerando a transdisciplinaridade essencial da área, a pesquisa busca compreender a narrativa que a educomunicação se apropriou a partir dos conhecimentos de outros campos e como utiliza esse conceito em seu discurso.

A metodologia utilizada aqui é a revisão da literatura, sendo, portanto, necessária a seleção de uma produção que seja representativa, atual, reconhecida e viável.

Entre as diferentes instituições e núcleos de pesquisa, uma das mais significativas é a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), que conta com mais de 230 associados e tem fomentado, ao longo da última década, iniciativas de cursos, seminários e publicações, concretizando seu primeiro objetivo de “promover a circulação de conhecimento interdisciplinar no âmbito das relações científicas, institucionais e culturais acerca do campo da Educomunicação” (2022).

Utilizando nossos parâmetros, a ABPEducom apresenta publicações atuais de 2021 e é reconhecida pelos diferentes centros de pesquisa em diversas universidades públicas do país. Tradicionalmente, as

publicações consistem em coleções de artigos, tornando sua análise temporalmente viável e representativa do discurso do campo, dada a diversidade de autores presentes nas publicações.

Para nos aproximarmos da amplitude do tema abordado, aplicamos o recorte de 2021, com o objetivo de contextualizar a temática aos trabalhos mais recentes do campo. Assim, temos três opções de publicação da ABPEducom, e para essa escolha, realizamos um comparativo (Tabela 1) de artigos e a presença do termo aprendizagem.⁵

Tabela 1 – Análise Quantitativa das Publicações ABPEducom 2021

Publicação	Quantidade de Artigos	Incidência do termo Aprendizagem
Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais (Viana; Soares, 2021)	43	128
Educomunicação em Tempos de Pandemia: práticas e desafios (Fiuza; Martini; Sartori, 2021)	26	155
Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos (Almeida; Viana, 2021)	53	292

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A publicação “Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos” (Almeida; Viana, 2021) se torna a escolha por possuir a maior quantidade de artigos e pelo maior número de vezes que o termo "aprendizagem" aparece. Outra característica relevante é a

⁵ Para esta análise consideramos a obra em sua totalidade, incluindo todos elementos textuais complementares ao discurso científico por entender que teriam pouco impacto nos resultados.

proximidade temática dos artigos com o protagonismo, pois se relaciona muito com a aprendizagem. Vale ressaltar que essa não é uma reflexão sobre ensino, nem sobre um processo de ensino-aprendizagem. Esse ângulo coloca a criança e o jovem no centro, capazes de pesquisar, conhecer e aprender assuntos de seu interesse como sujeitos produtores de cultura. Por isso, essa produção, tematicamente, está alinhada com nossos objetivos, colocando crianças e adolescentes como protagonistas de sua aprendizagem, não porque isso resulta em mais aprendizagem, mas porque aumenta a relevância de se refletir sobre a aprendizagem.

Para estruturar nossa abordagem, utilizaremos a análise de conteúdo, com base na metodologia proposta por Laurence Bardin (1977). Essa abordagem enriquece nossa tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta, uma vez que buscamos inferir sobre as questões apresentadas e compreender como a educomunicação trata a aprendizagem em seu discurso científico, com base nas perguntas mencionadas anteriormente.

Como técnica, empregaremos a análise categorial, inicialmente quantitativa e, posteriormente, qualitativa. O que caracteriza a análise qualitativa é o fato de que a inferência, sempre que realizada, é fundamentada na presença dos índices (temas, palavras, personagens etc.) e não apenas na frequência de sua aparição em cada comunicação individual (Bardin, 1977, p. 115).

Ao identificar convergências, divergências, ausências e dimensões da presença da aprendizagem, poderemos oferecer elementos significativos aos pesquisadores e profissionais do campo, tanto para a construção de estudos quanto, principalmente, para a criação de práticas ainda mais transformadoras, que promovam uma compreensão ampliada dos direitos humanos.

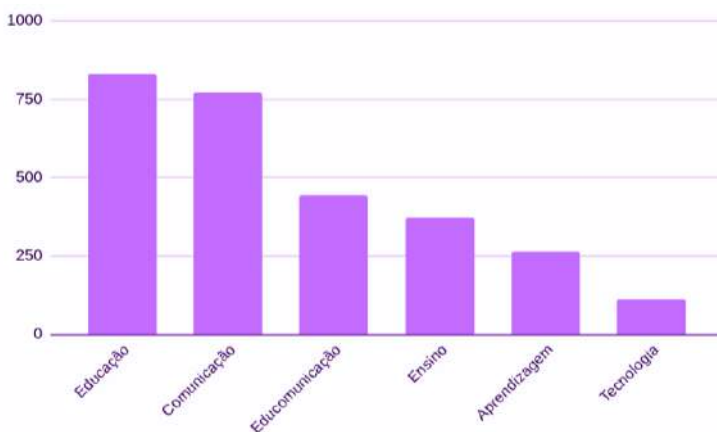
Antes de apresentarmos a análise descritiva e interpretativa, é importante ressaltar que os dados analisados referem-se ao discurso

científico, excluindo trechos complementares como referências bibliográficas, notas, leis e currículos dos autores.

1. Presença dos termos

Uma primeira verificação relevante é entender se realmente o ensino e a aprendizagem aparecem de forma significativa. Para isso, analisar apenas a quantidade desses dois termos não é suficiente. Torna-se necessário ter parâmetros comparativos. Portanto, quantificamos os termos comunicação e educomunicação, por entender que o processo comunicativo é central tanto para o campo quanto para a sociedade. Além disso, como a educomunicação é um campo em desenvolvimento, espera-se que o termo educomunicação esteja presente. Também incluímos o termo tecnologia, pois consideramos que a educomunicação busca ressignificar seu uso em contextos educativos.

Gráfico 1 – Análise Quantitativa de Termos Relevantes



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nossa reflexão inicial parece encontrar evidências. Há presença dos termos mais educacionais (Educação, Ensino e Aprendizagem) em quantidades próximas ou superiores em relação aos termos mais relacionados à educomunicação (Comunicação, Educomunicação e Tecnologia). Isso demonstra a relevância dos educadores discutirem, mesmo que de forma interdisciplinar, o uso e os sentidos desses termos.

A educação aparecer mais do que a comunicação nos provocou a pensar que boa parte dos artigos tem a escola como foco, hipótese logo confirmada ao aparecer 586 vezes. A palavra "aprendizagem" aparece 263 vezes, em 43 (81%) dos 53 artigos, o que demonstra que esse termo se relaciona com a maioria das temáticas discutidas.

2. Análise por categoria

A partir desse universo, foi feita a leitura de cada aparição, em busca de interpretação do sentido usado e, a partir disso, foram emergindo, seguindo a abordagem metodológica utilizada (BARDIN, 1977), categorias que nos ajudam a buscar achados mais organizados, padronizações que pudessem fazer emergir significações e sentidos de uso. Importante ressaltar que o foco inicial era buscar uma conceituação do termo aprendizagem, então uma categoria inicial é Conceito, que será explorada abaixo, sendo a última a ser explorada. Temos mais duas categorias que representam recortes, pois em seus contextos de uso apresentaram singularidades.

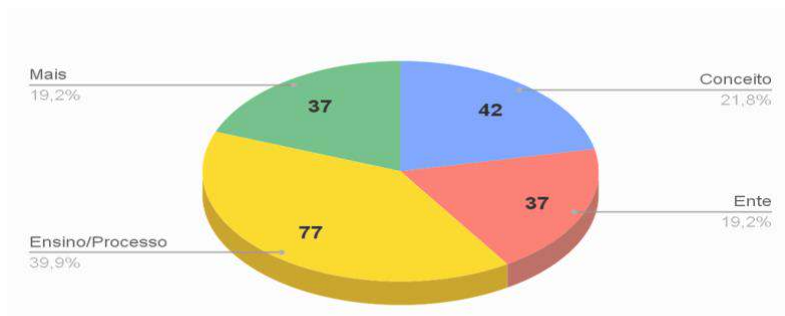
No artigo "Tensionamentos teóricos sobre a práxis educacional na participação juvenil em movimentos sociais" (Ketzer; Rosa, 2021) há uma citação da autora Maria da Glória Gohn em que são apresentadas doze caracterizações para o termo aprendizagem: prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, sobre economia, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética, com explicações para cada uma. Contudo, ao longo do artigo, esses termos não são mais usados atrelados

ao termo aprendizagem. Nesse sentido, carece de contexto de uso essas aparições, por isso retiramos da totalidade de análise e definimos na categoria Sem Contexto.

Criamos uma categoria chamada Estudos, pois em três artigos o termo é muito utilizado (58 vezes), no sentido de compreender como a aprendizagem se dá em determinados processos. Ao analisar as aparições no discurso desses três artigos, é possível encontrar diferentes usos, que poderiam se encaixar em outras categorias. No entanto, como os textos são estudos sobre a aprendizagem, optamos por agrupar todas as aparições dentro da categoria Estudos, pois acreditamos que isso contribui mais para compreender o conjunto do discurso, em vez de analisar cada aparição individualmente. Isso ocorre porque os termos já são usados de forma analítica em busca de compreensões sobre aprendizagem.

Excluindo as duas categorias de singularidades apresentadas, chegamos ao total de cento e noventa e três aparições. No gráfico abaixo, apresentamos as demais categorias e suas respectivas incidências, para posterior análise descritiva de cada uma.

Gráfico 2 – Análise Quantitativa das Categorias



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

3. Ente

A categoria apresenta entes em que os autores definiram que sejam de aprendizagem ou que determinada ação torne um ente de aprendizagem. Abaixo, seguem os entes que foram assim determinados, organizados por quantidade de aparições.

Tabela 2 – Ente de aprendizagem

Aparições	Ente
6	Ambiente.
4	Espaço.
3	ambiente virtual;
2	ambiente pessoal; comunidade.
1	Computador/internet; conhecimento; contexto escolar; contextos; dificuldade; dinâmica; estratégia; foco; grêmio estudantil; mediador; meio mobilidade; necessidades; oportunidades; papel supremo da escola; propostas dinâmicas; reforço; resultado; situações; sociedade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Ambiente de aprendizagem é o item mais recorrente dessa categoria, ainda mais se considerarmos as duas aparições com a adição de virtual e pessoal. A palavra espaço é muito próxima, em sentido, da palavra ambiente. Parece haver uma preocupação espacial dos educadores, numa compreensão de como é relevante, para que a aprendizagem aconteça, ter uma intencionalidade na escolha ou na organização do espaço/ambiente.

4. Mais

Mais é a categoria para as vezes em que o uso da palavra aprendizagem está associado a algo contribuinte para aprender mais, ou seja, já existe uma preocupação com a aprendizagem, mas para que ela ocorra ou aconteça de forma mais efetiva, os autores apontam o que pode ajudar.

Tabela 3 – O que faz aprender mais

Aparições	
9	Tecnologia.
6	metodologia de projetos.
4	Educomunicação.
3	ambiente virtual.
2	interdisciplinaridade; protagonismo.
1	cidade educativa; Ciência Cidadã; colaboração; gestão democrática; horizontalidade; intercomunicação; novas metodologias; participação; produção audiovisual; sujeito; televisão; valorizada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

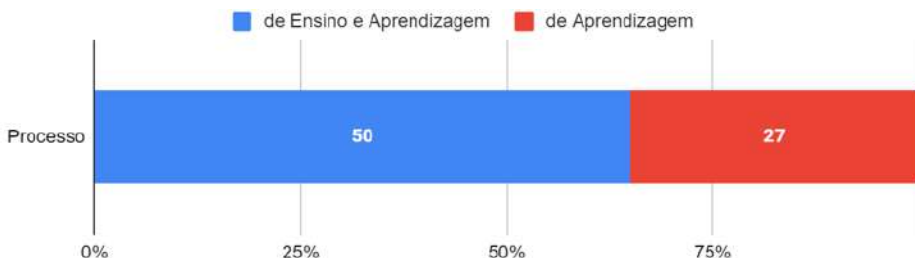
Alguns autores evidenciaram os motivos pelos quais os itens citados contribuem para a aprendizagem em relação aos três mais citados. Realizamos essa coleta de forma mais aprofundada. Em relação à tecnologia, ela facilita, amplia possibilidades e enriquece a aprendizagem, mas é necessário considerar o contexto de uso para que isso aconteça. A metodologia de projetos aumenta o interesse, a participação, a autonomia e o protagonismo. Por fim, a educomunicação motiva, incentiva o coletivo e adiciona a competência midiática. Esse detalhamento é uma coletânea e não demonstra necessariamente uma visão compartilhada. O que podemos destacar é uma ausência mais

evidente de quais objetivos de aprendizagem estão associados ou em que exatamente eles contribuem, no uso desses itens. Há apenas o apontamento de que, com eles, haverá mais aprendizagem.

5. Ensino e Processo

O exercício aqui é um pouco diferente. Retomando nosso objetivo de conceituar, a utilização da palavra aprendizagem junto com ensino ou com processo exclui a ideia de conceituação, pois os autores estão olhando para os processos. Mesmo assim, por meio do método interpretativo que estamos utilizando, podemos inferir significações dentro das outras categorias. No entanto, aproveitamos para apontar outra reflexão. Como educação e escola aparecem de forma significativa, é esperado que os processos analisados na obra sejam realmente processos de ensino e aprendizagem. No entanto, o uso apenas do processo de aprendizagem pode indicar uma reflexão, como fizemos inicialmente, de que nem todo ensino garante uma circunstância de aprendizagem daquilo que é esperado.

Gráfico 3 – Processos de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Praticamente dois terços das vezes, o termo processo é indicado junto com o termo ensino, mas poderíamos esperar mais, dado os números da presença do termo educação. Por isso, possivelmente alguns autores já separam o discurso sobre esses dois processos.

6. Estudo

No artigo "O protagonismo juvenil na produção audiovisual e o letramento midiático: um mapeamento bibliográfico" (Oliveira; Arroio, 2021), os autores discutem a relação entre produção audiovisual e aprendizagem. No desafio de transformar informação em conhecimento, os autores visualizam o uso de produções audiovisuais para esse fim e questionam se há evidências dessa contribuição na aprendizagem. Uma reflexão dos autores é "investigar quais são os principais objetivos de aprendizagem, se é que existem alguns, para o emprego da produção audiovisual, dentro e fora do contexto formal de educação" (Oliveira; Arroio, 2021, p. 245). Não vamos replicar os achados dos autores aqui, mas vamos apontar, primeiramente, um interesse em aprofundar reflexões objetivas sobre aprendizagem. Um segundo ponto relevante é que, segundo os dados da Categoria Mais, o uso das TDICs como potencializadoras da aprendizagem pelos educadores é significativo. Contudo, parece apresentar-se mais como uma ideia motivacional, não necessariamente atrelada a algum objetivo específico de aprendizagem. Esse estudo, mesmo que tenha recortado o uso das TDICs na produção audiovisual, é relevante na perspectiva de sair dos deslumbramentos que muitas vezes as TDICs trazem, indo além de um uso motivacional e acessível, nos levando a pensar sobre a reflexão apresentada na categoria Mais, em compreender melhor quais são os objetivos de aprendizagem aos quais o uso das TDICs contribui. Em diálogo com essa reflexão, o artigo "O papel dos alunos em seu próprio processo educacional: produção de materiais audiovisuais e educação científica" (Rezende et al., 2021) relaciona a especificidade da

aprendizagem de química com o uso de produções audiovisuais. Esse artigo discute a presença da tecnologia, com reflexões acerca de seu real papel e contribuição para processos de aprendizagem, considerando as especificidades químicas. Aqui os autores trazem conceituação sobre aprendizagem, que utilizam para analisar produções audiovisuais, evidenciando como este amplia o que se aprende sobre química.

No terceiro artigo, "O protagonismo do aluno no design de tecnologia educacional e a questão da autonomia social" (Paizan, 2021), a autora se propõe a entender a aprendizagem a partir dos alunos, pois deseja "investigar suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês instrumental e o uso da tecnologia disponível nesse contexto" (PAIZAN, 2021, p. 568). A palavra protagonismo possui duas relevâncias: tanto o caso em que a autora se debruça é um processo de aprendizagem no qual os alunos são protagonistas, quanto a própria reflexão acerca da aprendizagem também é protagonizada por eles.

Entendemos que esses três artigos oferecem reflexões significativas aos educadores e demonstram como a aprendizagem pode ser discutida em processos comunicativos ou com o uso das tecnologias.

7. Conceito

Nem todos os contextos nos quais a aprendizagem foi conceituada eram explícitos. Por vezes, apresentam-se qualificações para o termo ou indicativos de que determinada ação alterava a forma de aprendizagem ou agregava uma característica singular à aprendizagem. No entanto, é importante salientar a diferença em relação ao uso na categoria Mais. Nessa categoria, a perspectiva é na quantidade, mesmo que a ideia fosse tornar um processo de aprendizagem com maior qualidade. Aqui, diferentemente, mesmo que resulte em mais aprendizagem, o foco de uso das aparições categorizadas em Conceito era ou definir de qual aprendizagem se fala, ou o que determinado processo mais colabora, ou

ainda o que determinado processo contribui de forma diferente para a aprendizagem.

Nesse sentido, foi necessário aprofundar a análise, entender o contexto de uso, ser mais interpretativo, equilibrar subjetividade e objetividade para encontrar, nas linhas ou nas entrelinhas, o que os educadores pensam sobre a aprendizagem. Os achados apontaram para três subcategorias principais, e utilizamos os próprios termos encontrados para nomeá-las.

Tabela 4 – **Conceitos: Acontecimentos e Qualificações**

Materialidade da ação	apropriação; desafios; dimensões; experiências; imersão; informalidade; integração entre pesquisa, síntese, narrativa e relatos; jogos; materialidade da ação; pensamento criativo; pensar brincando; projetos; próprias formas; recompensas; relação entre sujeito e conteúdo; tecnologias; transformação; não se finda na atividade;
Dialógica	autonomia; confiança; diálogo; horizontalidade; interação professor/aluno; paixão; parcerias; participação.
Significativa	ativa; capacidade cerebral de processar informações; conhecer sujeitos; criativa; efetiva; paradigma; recíproca; recurso; significativa; sinuosa; técnica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os termos em Materialidade da ação apontam que a aprendizagem não acontece sem que nada aconteça, é necessária uma ação concreta, preparada com intencionalidade pelos educadores para que a aprendizagem tenha condições de acontecer. Aqui vale destacar o termo "informalidade" por reconhecer que a aprendizagem não necessariamente acontece em espaços formais e organizados. Há aprendizagem em todo canto, inclusive em processos informais.

Na subcategoria Dialógica, ninguém aprende sozinho. Sabemos que se aprende, mas para os educadores, há uma preocupação com as relações nos processos de aprendizagem, possivelmente entendendo que um professor esteja sempre presente. Assim, os contextos estudados demandam essa reflexão, e nela parece residir uma mudança significativa em relação ao papel que o mediador deve ter para que a aprendizagem aconteça de fato.

Por fim, em Significativa, encontramos o que, para os educadores, é uma aprendizagem com significado para quem a recebe. A partir dessa classificação, podemos inferir que a dialogicidade freireana torna-se um parâmetro, principalmente em uma obra que trata do protagonismo. Para efetivar a participação das crianças e adolescentes em seus processos de aprendizagem, o educador entende que o diálogo seja um caminho. A consequência disso é uma reflexão sobre seu papel em relação ao outro e em relação ao conhecimento.

Considerações finais

Um olhar mais atento para o conjunto de dados analisados nos traz alguns indicadores úteis para a prática, mas principalmente para uma reflexão epistemológica da educação. Como era esperado, o discurso científico da educação se apropriou das terminologias utilizadas nos outros dois campos de origem, com destaque para a Educação. No entanto, para que a educação avance como um movimento singular, diferenciando-se das discussões dos outros dois campos, torna-se necessário não apenas apropriação desses termos, mas também ressignificá-los a partir dos pressupostos educativos.

Ao falarmos de aprendizagem, sobre o que estamos realmente falando? Percebemos que, mesmo que a educação aponte uma preocupação em desenvolver cidadãos críticos, capazes de exercer um impacto social, quando se trata de aprendizagem, essa preocupação não parece ser evidente.

A aprendizagem possui um aspecto educativo e de conteúdo, no qual se espera utilizar tecnologias, promover o diálogo, a colaboração e torná-la significativa para que crianças e adolescentes adquiram mais conhecimento. Esse conceito parece estar em desacordo com o restante do discurso e prática da educomunicação, pois os autores, em diferentes momentos, destacam a importância da construção de uma visão crítica. Aqui, o desafio epistemológico é construir uma conceituação de aprendizagem mais educomunicativa do que educativa, no sentido de incorporar a criticidade e a reflexividade, assim como ocorreu com a dialogicidade, que está impregnada no conceito de aprendizagem.

Como apresentado pelos artigos da categoria Estudo, também é relevante que os educadores aprofundem a relação entre TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e aprendizagem. Ao longo do discurso, não fica claro como a inserção das tecnologias afeta a aprendizagem. Em processos de aprendizagem, simplesmente adicionar tecnologias para se adequar aos tempos atuais ou para motivar mais crianças e adolescentes pode resultar em um uso comercial, ou seja, não-crítico, reforçando, muitas vezes, determinados comportamentos.

A questão dos processos de ensino e aprendizagem chama a atenção. Existe clareza entre os educadores sobre quando usar um termo ou o outro? Fazer uso apenas do processo de aprendizagem faz diferença? Entendemos que esse debate pode ser mais profundo do que parece, pois, muitas vezes, o termo ensino pode apenas indicar uma institucionalidade, mas também pode incorporar uma abordagem escolarizada.

Existem muitos outros achados que não foram explorados aqui. Tentamos ser mais generalistas, pois entendemos que é o mais adequado para este estudo. No entanto, todos os achados são baseados em um ponto de vista. As evidências encontradas não são evidências da realidade, mas sim uma interpretação que fizemos da realidade, com o intuito de provocar reflexões nos educadores, questionando se já

refletiram sobre qual aprendizagem estão falando e se estão preocupados com isso.

É um convite dialógico para que o campo da educomunicação aprofunde sua episteme em busca de convergências e divergências conceituais, subsidiando com maior solidez suas intervenções sociais na perspectiva de garantir os direitos humanos.

Referências

ABPEducom. *ABPEducom - Quem somos*. Disponível em <https://abpeducom.org.br/abpeducom/quem-somos/>. Acesso em 11 de out. de 2022.

ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei; VIANA, Claudemir Edson (Org). *O Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom, 2021.

BACCEGA, Maria Aparecida. (2011) *Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica*. In: CITELLI, Adílson Odair e

COSTA, Maria Cristina (Org). *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 1ª edição: 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977. FIUZA, Patricia Jantsch; MARTINI, Rafael Gué; SARTORI, Ademilde Silveira (orgs). *Educomunicação em Tempos de Pandemia: Práticas e Desafios*. São Paulo: ABPEducom, 2021.

KETZER, Araciele Maria; Rosane, ROSA. *Tensionamentos teóricos sobre a práxis educacional na participação juvenil em movimentos sociais*: In: ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei; VIANA, Claudemir Edson (Org). *O Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom, 2021.

OLIVEIRA, Glaucileide da Silva; ARROIO, Oliveira Agnaldo. *O protagonismo juvenil na produção audiovisual e o letramento midiático: um mapeamento bibliográfico*. In: ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei; VIANA, Claudemir Edson (Org). *O Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom, 2021.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 1ª ed. 2014.

MORIN, Edgar. *O paradigma complexo*. In: Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, p. 57-77.

PAIZAN, Delfina Cristina. *O protagonismo do aluno no design de tecnologia educacional e a questão da autonomia social*. In: ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei; VIANA, Claudemir Edson (Org). *O Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom, 2021.

REZENDE, Daisy de Brito et al. *O papel dos alunos em seu próprio processo educacional: produção de materiais audiovisuais e educação científica*. In: ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei; VIANA, Claudemir Edson (Org). *O Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom, 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson. **Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais**. São Paulo: ABPEducom, 2021.

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz de. **Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional**. Revista FGV Online, São Paulo, v.3, n.2, p. 31-49, jun, 2013.

Reflexão sobre práticas individuais de aprofundamento nos Direitos Humanos e sua importância para a formação individual

Marina Alencar Perrenoud ¹

A condução consciente da vida, em virtude das dificuldades de toda ordem que o amplo campo experimental do mundo oferece, exige a intervenção permanente e consciente do próprio juízo. (Pecotche, C. B. G., 2013, p.114).

Nesse artigo busquei, através da descrição detalhada do caminho mental que minha reflexão fez enquanto analisava uma situação que vivi, deixar claro o processo que realizei, bem como elucidar quais perguntas surgiram em meu caminho para a construção desse conhecimento. A problemática maior apresentada foi o questionamento sobre a minha real compreensão de direitos humanos, que surgiu após vivenciar um breve conflito humano entre mãe e filho, passando por compreender qual meu papel como educadora nesse tipo de situação, bem como nas próximas ou equivalentes. O objetivo desse trabalho, além, obviamente, de documentar minha breve incursão nesse questionamento, é de contribuir na elaboração de uma justificativa palpável, lógica e clara para que o pensamento humanístico possa nortear as próximas ações educacionais pensadas para todos os

¹ FALTA INFORMAÇÃO DA AUTORA.

seres humanos quem possam se beneficiar desse conhecimento.

Começo meu texto explicando o porquê de eu escolher escrever meu relato em 1ª pessoa. Peço com humildade que reflita sobre o meu ponto, e então siga lendo se assim lhe for interessante. É que compreendo que meu trabalho não significaria nada mais que um bocado de palavras frias se ele não contivesse parte da minha própria vida. Entendo que se educomunicação (que não é nenhuma ciência fria) é amor e luta, eu não poderia falar desses temas se não trouxesse minha própria porção de experiências sobre amor e luta. Se assim fosse, eu me assemelharia a um poeta que escreve sobre o amor sem nunca ter dado um beijo ou sonhado com seu afeto, ou talvez um guerreiro que nunca se viu diante das próprias limitações humanas quando enfrentou um oponente que o fez tremer. Tendo explicado esse ponto, continuo meu relato.

Acontece que no meu primeiro ano cursando Licenciatura em Educomunicação, tendo a oportunidade de entregar algo dos meus pensamentos para servir de construção do conhecimento, eu gostaria de escrever com o mesmo gosto que escrevo no meu próprio diário. Talvez eu esteja realizando esse esforço de um modo um tanto fora do padrão, mas confesso que prefiro errar tentando acertar, tentando completar uma tarefa com gosto, recebendo calorosos rabiscos vermelhos na minha folha de avaliação e com eles lapidando meus desvios, do que me perder nos cansativos trejeitos corretos que fazem minhas faculdades mentais engatarem no automatismo. Se a minha tarefa é refletir, aprender, e compartilhar o que aprendi, colocar-me-ei como o espelho daquilo que vivi, e tentarei fazê-lo com toda a sinceridade que me for possível, porque assim minha vida não se perde em citações que não realmente me atingiram.

A reflexão toda parte, primeiramente, de um reencontro com o personagem Fabiano, de Vidas Secas, do autor Graciliano Ramos. Vou me dar ao luxo de pensar, enquanto escrevo, que quem me lê conhece esse personagem, e viveu com ele durante a leitura do romance. Pensei

que já tinha extraído reflexões valiosas suficientes desse personagem, mas acontece que num determinado momento eu encontrei uma nova reflexão sobre ele em textos de Maria Lourdes Motter. Em um deles, “A linguagem como traço distintivo do ser humano” (1994, p. p. 68-72), assim como o próprio título conduz, a autora esclarece como a linguagem não é algo que discerne ao reino animal, e sim humano. É lógico pensar, portanto, que um ser humano, ao utilizar a linguagem, conceituando tudo aquilo que existe, colocando pensamentos em diversas formas para expressá-los, distingue-se dos animais, que não o são capazes de fazer. Isso porque por mais que os estes se comuniquem, utilizando formas que podem se assemelhar (grosseiramente dizendo) ao refinado sistema de comunicação humano, o ser humano é o único ser que conhecemos capaz de abstrair conceitos e usar signos para se comunicar.

Quando o ser humano nomeia algo, ele se torna capaz de reconhecer a existência daquilo para si e para os demais, atribuindo ao signo um posto que antes era o de “não existência”, e portanto, não alcançável. Citando Motter, ainda no mesmo texto, “o pensamento, como força humana de orientação no mundo, está unido à linguagem, pois sem sinais linguísticos os conceitos são irrealizáveis.” (Ibidem).

E a linguagem e o seu domínio, o estilo de discurso, a gramática, a capacidade de pontuar aquilo que se quer trazer, também são capital cultural, de acordo com Pierre Bourdieu: é algo que se adquire, se aprende, se internaliza conforme as experiências que se está inserido ou não. E estas experiências, obviamente, estão todas interligadas com as condições sociais do ser, portanto, não dependem somente de sua capacidade individual, mas estão todas conectadas com sua condição dentro de uma sociedade. Esse capital cultural, por sua vez, auxilia o ser na compreensão e na leitura do mundo que ele faça.

Ainda dentro das reflexões da autora, em “A consciência linguística de Fabiano” (1994, p. 65-69), eu era capaz de reconhecer que este era um ser humano, mas enquanto eu lia as reflexões de Motter sobre esse

personagem, percebi que o próprio não tinha cabal consciência dessa afirmação. Se analisarmos as falas de Fabiano durante o romance, percebemos que seu modo de se comunicar envolve grunhidos, agigantar a fala, repetição de algumas poucas palavras que ele e sua família conhecem. A linguagem do personagem reflete todo um estado de confusão internas: por ter dificuldade de articular as palavras, vive uma situação de exploração da qual não consegue se desvincular, por mais que sinta que é injusto o que vive e que se esforce para expressar isso.

Na verdade, nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto. (Ramos, 2019. p.79 e 80).

Fabiano não tem domínio sobre seus próprios pensamentos. Eles são difíceis de observar, de refletir, de serem colocados para diálogo. Como se fossem peixes dentro d'água, eles fogem das metafísicas mãos do entendimento do personagem, que tenta captá-los.

Ao refletir sobre sua condição e compreendendo que a linguagem é aquilo que distingue o ser humano, é possível fazer uma relação: esse ser humano, ao não conseguir dominar a linguagem, acaba submetido à condição de perder sua humanidade, de ser desumanizado, de virar um bicho - como o próprio Fabiano se coloca. Bicho, porque qualquer animal consegue, a seu modo, alguma comunicação que indique que ele sente fome, que está se sentindo ameaçado, que aquele território lhe pertence, enfim, tudo aquilo que tem alguma correspondência instintiva, física e concreta. Porém, Fabiano tem dificuldade em expressar-se em relação àquilo que não se quantifica materialmente: pensamentos, sentimentos, e tudo aquilo que antes passa por um processo de ser maturado mentalmente para depois expressar-se pela

palavra. Exatamente por conta de sua limitação de vocabulário é que Fabiano não consegue se defender das injustiças do patrão, que sabe articular as palavras e, portanto, tem domínio sobre aquele quem não sabe.

Observando essa relação, me recordei de um episódio que vivi no mês de outubro de 2022. Passei pela experiência triste de estar dentro de um vagão de metrô enquanto uma mãe e uma criança de 4 ou 5 anos se desentendiam, a ponto da questão de tornar uma cena que chamava a atenção.

Era noite, já passava das 22h, e a viagem de metrô não parecia ser um passeio para nenhum dos dois, que pareciam fatigados da condição de estar ali dentro. O menino, que parecia muito inquieto, começou a demonstrar sua indignação subindo na cadeira, gritando, bufando, e tornando a deitar no chão. A mulher, cansada e enfurecida das queixas do filho, lhe deu algumas chineladas enquanto ele se debatia no chão. Esse não se acalmou, mas parou de gritar e passou a se encolher na cadeira do trem enquanto choramingava baixinho depois de ter tido o encontro com o chinelo de sua mãe. Não houveram muitas trocas de palavras entre os dois durante o evento.

O trem estava cheio, e por mais que muitos ali dentro tivessem se incomodado com o ocorrido, ninguém tomou a decisão de parar a cena ou tentar ajudar de alguma forma (ou se o fez, foi muito discretamente). Eu mesma continuei colada no meu assento, angustiada por não ter tentado chamar a atenção da criança para alguma coisa que a fizesse se distrair de suas lamentações antes de sua mãe se enraivecêr.

A cena que relatei causa diversas reações ao(a) leitor(a), mas meu trabalho não visa realizar um julgamento das ações possíveis e de seus desdobramentos, tendo em vista que ética e moralmente eu entraria em um campo delicadamente nublado, onde cada indivíduo se sentiria à vontade para explicitar o que compreende correto ou não. Se pedíssemos para uma advogada avaliar a situação, teríamos um resultado diferente

da avaliação de um líder religioso, de um avô ou mesmo de um estudante de Pedagogia. No meu caso, julguei, de modo fugaz, que a autoridade materna não deveria ser questionada por uma pessoa que estava ali somente de passagem. Porém, mesmo tendo sido esse o veredicto de meus pensamentos naquele momento, confesso que minha consciência não se aquietou.

Havia outro questionamento por trás da minha observação: por que, numa situação em que eu compreendia que um ser humano poderia ter se beneficiado da minha ajuda, eu não consegui agir? Que tipo de forças me fizeram sentir como que colada à cadeira? Eu não havia compreendido a importância de se valorizar os direitos individuais de um ser humano? Se eu quem estou me formando para sempre atuar como defensora do conceito de direitos humanos não consigo agir numa situação específica assim, o que me falta? E, por fim, se eu consigo descrever com exatidão o que houve e o que eu deveria ter feito, por que não usei da minha capacidade linguística para auxiliar um conflito humano?

É verdade que eu já havia entrado em contato com algumas cenas parecidas em séries televisivas e em histórias narradas, e isso já havia me ajudado a compreender com mais clareza o que aquele momento poderia significar (não só para a minha história, mas também para história daqueles que estavam envolvidos). O personagem de Fabiano, ao sofrer diversas injustiças e lutas geradas pela miséria em que vive, me ensinou, por observação e empatia, que o triste exemplo de seu patrão, que usava seu conhecimento para fins mesquinhos e egoístas, nunca deveria ser reproduzido. Minha visão, tendenciosa para um modelo melodramático do que é justo e bom, me fez rapidamente julgar a situação procurando um Traidor, uma Vítima e um Justiceiro (de acordo com Martin-Barbero em *Melodrama*) – (2001, p. 169-178). E se pudesse, eu gostaria de ser o Justiceiro. Porém, diferentemente do que se vê numa ficção, naquele momento não havia alguém que encarnava o mal, mas sim seres

humanos, suas capacidades e suas limitações atuando no cenário da vida.

Voltando à cena que relatei, a questão continuou sendo motivo de reflexão para mim durante um tempo. No dia seguinte eu ainda me perguntava se eu deveria ter feito algo – e me perguntava o porquê de não ter conseguido fazer nada, visto que minhas reflexões sempre chegavam à mesma conclusão. Cheguei a comentar com mais de um amigo para abrandar minha visão, e em uma das conversas surgiu uma sugestão de tema que me fez elucidar um pouco a questão. Era o efeito espectador ou difusão da responsabilidade:

(Livre tradução) O efeito espectador, como definido por Darley e Latané (1968), é o fenômeno em que a presença de pessoas expectadoras influenciam a probabilidade de um indivíduo ajudar outro numa situação de emergência. (Cieciura, 2016, pág. 1).

De acordo com as pesquisas realizadas por Darley e Latané, existe uma influência no ambiente quando os seres presentes não se posicionam frente à uma situação. Mesmo que alguma dessas pessoas compreenda a necessidade de intervenção, esta muda a sua conduta. Não se compreende por completo a causa desse efeito, mas ele é comprovado e amplamente discutido. Quando li essa definição, me senti um tanto como uma máquina que não funcionava direito. Me senti um tanto quanto bicho, passando por uma situação sem ser capaz de dizer nada.

Obviamente que a mim não cabe concluir o motivo pelo qual o cérebro humano parece ser tão pouco empático em situações como essa, mas como educadora em formação, compreendi que ali havia parte de um problema que eu tinha um pedaço da solução. Isso porque a partir desse momento, comecei a me questionar mais profundamente sobre a minha própria psicologia. Se eu conseguisse compreender pelo menos uma parte do que me fez ficar colada na cadeira num momento que concluí que pedia a minha intervenção, eu teria alcançado um pedaço da resposta para uma questão maior sobre a empatia humana.

Os pensamentos, apesar de sua imaterialidade, são tão visíveis e tangíveis como se fossem de natureza corpórea, já que, se é possível ver com os olhos e palpar com as mãos físicas a um ser ou objeto desta última manifestação, os pensamentos podem ser vistos com os olhos da inteligência e palpados com as mãos do entendimento, capazes de comprovar plenamente sua realidade subjetiva. (Pecotche, C. B. G. 2013, pág. 56)

Enquanto eu revivia o cenário do vagão de metrô, eu assistia a uma série de pensamentos, entidades psicológicas, vindo de lá para cá na minha mente. Eu estudava que tipo de argumentos me faziam fugir da questão, e quais me pediam maior atenção. Percebi que não me posicionei porque me senti confusa sobre tudo o que eu vivenciei: notei que eu tinha medo de ser julgada por qualquer atitude que eu tomasse, o que me fazia duvidar de mim mesma e das minhas convicções. Quando mais de um ser humano não se move durante uma situação que te comove, será que seu julgamento próprio está distorcido sobre aquele assunto? Ou será que a capacidade de julgamento do outro está como que adormecida, e falta um pouco de confiança nas suas próprias aptidões de reflexão? As respostas que vinham eram muitas, e a imagem de Fabiano às vezes me visitava.

Enquanto me fazia perguntas e anotava as minhas próprias respostas, percebi que por mais que a compreensão de Direitos Humanos e sua importância fosse algo presente na minha vida, naquele momento específico o meu medo foi maior do que a minha empatia. A incapacidade de agir não vinha da incompreensão ou ignorância: vinha da luta perdida contra a falta de confiança em mim mesma. Não havia como eu agir de acordo com esse conceito de Direitos Humanos se antes não houvesse uma capacitação para defendê-lo em qualquer ambiente.

Parte do que compreendi nessa experiência foi que por mais que eu tenha sido amplamente exposta à compreensão de que Direitos Humanos são de fundamental importância para uma humanidade que

seja plausível para muitos, é necessário se pensar profundamente sobre o assunto para que ele passe a ter uma importância maior na vida. Isso porque eu podia até repetir esses argumentos que meus docentes tão pacientemente me levaram, mas nunca me detive para compreendê-los cabalmente por vontade própria, nem muito menos parei para refletir sobre como eu me sentia quando um ser humano passava por algum apuro ao meu lado.

Quando penso sobre a importância dessas perguntas para a minha própria atuação como docente, reflito também sobre como cada ser humano, antes de tomar como verdade o que suas próprias figuras de autoridade trazem, deveria se perguntar se confia em si mesmo e na sua capacidade de discernir sobre o que vive.

A conscientização de que cada ser humano possui uma mente própria, e que conforme essa mesma mente pratique ela se capacita para realizar o livre exercício do manejo de suas próprias faculdades mentais, deve ser preocupação preponderante quando se pensa na solução em consumo consciente de tudo aquilo o que o ser experimente. Compreendo que não existe atualmente nenhuma fórmula mágica que nos assegure que determinada notícia, acontecimento, ou mesmo fala do próximo seja uma verdade, exceto a própria capacidade do ser de razeoar, observar, refletir e com a própria inteligência, chegar a uma conclusão que seja autônoma. Qualquer outra forma, por boa vontade que haja em sua sugestão, apresenta a necessidade de que se dê crédito a um outro ser, e esse crédito estará sujeito à sua própria capacidade de julgamento da realidade que vive. Como afirmar que consegue realizar um julgamento justo, se primeiro esse mesmo ser humano não tem conhecimento de suas próprias capacidades mentais, lógicas, argumentativas, cognitivas? Como afirmar que determinada fonte é de confiança, se antes esse mesmo ser não foi capaz de comprovar, com a sua própria experiência, de que naquela fonte encontrou algo de valor, que lhe favoreceu a vida? Qualquer outro modo de o fazer, como eu penso, seria creditar a alguém

sua confiança sem antes ter

provas de que este é capacitado de ser recipiendário de tal confiança – sendo, portanto, o equivalente a jurar que algo existe, sem nunca antes o ter comprovado através de uma experiência em que pode palpar tal realidade, exceto pelo fato de que ouviu alguém lhe dizer que existe.

É nesse ponto que compreendi o porquê da imagem de Fabiano me visitar em minhas reflexões. Eu e ele temos algo em comum. Ambos, cada qual em sua própria realidade e guardando-se as devidas proporções, temos uma falta de atenção à própria capacidade de observar com clareza o que se passa dentro de si. Se não se capacita para pensar livremente, sempre haverá amarras invisíveis – quer elas venham de notícias falsas, de mentes mal intencionadas, ou mesmo da própria falta de defesas mentais contra seus melhores propósitos. Se Fabiano teve essa possibilidade negada pela miséria, pelo escasso capital cultural, e pelas tantas outras faltas que assolavam sua vida, a minha falta de capacidade vem da falta de experiência. Porém, eu tenho o conhecimento de que se eu me dedicar a esse conhecimento, eu o conquistarei. Mas como ficam os outros tantos Fabianos que têm essa possibilidade negada?

Compreendo que eu só consegui extrair tantas reflexões valiosas do triste episódio que presenciei porque me foi dada a possibilidade de conhecer, de ter vocabulário amplo, de ter sido ensinada por alguém a como refletir. Isso porque as palavras são reflexo vivo do meio em que os seres humanos se encontram: os signos só o são porque antes eles se tornaram signos para alguém; as palavras só são compreensíveis porque antes algum ser humano nomeou o que antes era abstrato, e agora é palpável às mãos do entendimento. Se não o fosse, o pensamento não teria valor nenhum para mim nem para nenhum outro: seriam como peixes num lago onde não se consegue pescar.

Mais uma vez cabe lembrar que o que distingue o ser humano é o fato de ele pensar, mentalizar, fabular ou

mitificar a sua atividade, real e imaginária, presente, passada e futura. A sua atividade social, em âmbito individual e coletivo, está sempre expressa em símbolos e emblemas, compreendendo narrativas orais, escritas, pensadas e imaginadas. Portanto, o pensamento é ele também produto e condição da língua, assim como das outras formas culturais. Também ele se constitui no mesmo curso da **práxis** social, quando as atividades se objetivam, cristalizam, tensionam ou explodem em criações culturais. A língua é uma dessas explosões, sem a qual o mundo se revela carente de nome, conceito, inteligência, explicação, fantasia e mito. (IANNI, Octávio. 2000. p.213)

Enfim, chego à conclusão de que tirar a possibilidade de um ser humano desenvolver-se linguisticamente é atitude cruel, no sentido mais despótico da palavra. Isso porque se “a linguagem é tão velha quanto a consciência” (Ibidem), é porque são indissociáveis. Porém, quando não se existe a oportunidade de se aprofundar no conhecimento da palavra, tira-se também a possibilidade de se aprofundar no conhecimento da própria consciência de existência. Como eu poderia refletir sobre a importância de minhas próprias ações, se não tenho a capacidade de compreender o sentido da palavra “importância”?

Privar um ser humano de ter contato constante com a linguagem é privá-lo do conhecimento de si mesmo. Privar o ser humano desse conhecimento é negá-lo um direito que a todos deveria ser sempre assegurado. E a mim, ser humano que concluiu isso e que busca que as próximas gerações sejam sempre mais felizes que a minha, é uma tarefa defender esse direito. Se eu, como docente em formação, mantiver essa imagem clara na mente, ela atuará como como recordação de um dever, de um direito e como uma defesa interna dos meus melhores propósitos como ser humano.

Obviamente, toda essa reflexão não pode parar onde parou, e francamente, a cada vez que revisito minhas recordações e anotações

sobre essa experiência, enxergo novos aspectos que antes eu não conseguiria notar. Depois de apresentar meu breve texto para algumas mentes e corações que confio, tive gratos novos desdobramentos de possibilidades de estudo: como, por exemplo, até que ponto vai o meu direito, como educadora, de buscar mudar a consciência dos discentes com quem trabalho (reflexão preciosa de Paulo Freire e Iro Shor em “Medo e Ousadia”, 1986)? Ou, ainda, se existem mediações possíveis entre educação e a educação de pais para a docência de seus filhos, onde eu posso ser útil dentro dessa discussão?

O que vivi dentro desse curto período me rendeu, mais do que respostas, novas grandes perguntas, que como educadora e como ser humano terei de buscar. Não me detenho mais no que eu poderia ter feito naquele vagão metrô, mas sim no que eu posso oferecer, e também no que posso aprender, intercambiando minhas reflexões e experiências com qualquer um que esteja investigando o mundo e seus mistérios, assim como eu.

No mais, finalizo meu relato agradecendo pela oportunidade de poder escrever sobre ele, e de que o(a) leitor(a) o esteja apreciando agora. Também agradeço a todos os autores que li para ajudar a esclarecer meus questionamentos. É claro para mim que cresço a cada novo pensamento que tenho contato, mas o que mais me encanta é que quanto mais sou capaz de compreender o que cada um deles trás, mais sou capaz de ler o mundo. A alegria vivida por essa sensação se reflete em ânimo de me capacitar para levar parte do que compreendo dessa leitura a mais seres, assim como li nas obras daqueles quem vieram antes de mim.

Destaco, dentre as descobertas desse breve período de estudos, a conclusão de que compreendo melhor o Fabiano, e guardo no coração a necessidade de colaborar para que muitos tenham a possibilidade de ter o direito de sempre serem humanos.

Referências

PECOTCHE, Carlos B. G. *Logosofia: ciência e método – técnica da formação individual consciente*. 12^a ed. São Paulo: Logosófica, 2013.

MOTTER, Maria Lourdes. *A linguagem como traço distintivo do ser humano*. Revista Princípios, Agosto/Setembro, número 34, 1994. p. 68-72.

MOTTER, Maria Lourdes. *A consciência linguística de Fabiano*. Revista Princípios, número 32, Fevereiro/Abril, 1994. p. 65-69.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: 156^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. p.79 e 80.

MARTIN-BARBERO. J. *Melodrama: o grande espetáculo popular*. In: *Dos meios às mediações: comunicação, cultura, hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001. p. 169-178.

CIECIURA, J. *A Summary of the Bystander Effect: Historical Development and Relevance in the Digital Age*. *Inquiries Journal* [Online], vol. 8, núm. 11. 2016.

Disponível: <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1493> Acesso em 20.12.2022.

IANNI, Octávio. A palavra Mágica, In: IANNI, Octávio. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2000.

Karl Marx e Friedrich Engels, *La ideologia alemana*, trad. de Wenceslao Roces, Ediciomes Pueblos Unidos, Montevideu, 1958, p.30.

Paulo Freire e Ira Shor, *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. "The Forms of Capital" (1985), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (1986). Disponível em:

<https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

EDUCOMUNICAÇÃO: pressupostos tecnológicos na relação professor-aluno em aulas de Filosofia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão no período crítico da pandemia

Sansão Hortegal Neto¹

Luciano da Silva Façanha²

João Batista Bottentuit Junior³

Introdução

Um mês depois do primeiro caso confirmado do Sars-CoV-2, o Coronavírus (covid-19) no Brasil, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, no dia 17 de março de 2020⁴, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Passados cinco meses, no dia 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei nº 14.040⁵, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto

¹ Mestre em Cultura e Sociedade – UFMA – sansao.hortegal@ufma.br.

² Doutor em Filosofia – UFMA – luciano.facanha@ufma.br.

³ Educação Tecnologia Educativa – UFMA – joao.batista@ufma.br.

⁴ A Portaria está disponível para consulta no endereço <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

⁵ A Lei está disponível para consulta no endereço <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>.

Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020⁶; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009⁷”.

Com a agravante do vírus pelo país e pelo mundo, tendo mais de 620 mil óbitos no Brasil, segundo levantamento da Agência Brasil e 5,60 milhões em nível Global decorrentes do novo Coronavírus, segundo dados da Organização Mundial de Saúde, os índices serão lembrados pela consolidação de um cenário em que não será possível voltar atrás. Acreditamos que, enquanto o mundo ainda viver na pandemia, será necessária a implantação do ensino remoto e/ou híbrido por instituições de ensino de todos os níveis, seja ensino básico, fundamental, médio ou superior.

O site Global Campaign For Education⁸ publicou que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 800 milhões de alunos de todo o mundo foram afetados, 1 em cada 5 alunos não pode frequentar a escola, 1 em cada 4 não pode frequentar aulas de ensino superior e mais de 102 países solicitaram fechamento de escolas em todo o país, enquanto 11 implementaram o fechamento de escolas localizadas, desde o seu surto no fim de dezembro de 2019.

No Brasil, as portas começaram a ser fechadas em março de 2020 e, desde então, os professores se viram com dificuldades em dar continuidade ao seu planejamento pedagógico. Era tudo muito novo, era preciso recriar as aulas, os modelos e formatos que deixaram de ser presenciais e passaram a ser remotos. Novos termos, já existentes no

⁶ O Decreto está disponível para consulta no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

⁷ A Lei está disponível para consulta no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm

⁸ Matéria publicada em 18 de março de 2020. Disponível em: <https://campaignforeducation.org/en/press-centre/coronavirus-dont-let-our-children-down>. Acesso em: 14 out. 2021.

mundo da tecnologia, começaram a ser utilizados com frequência, como Webinários, Live, Chat, entre muitos outros.

Esses dados levaram-nos a refletir sobre os mecanismos, então, que os professores que lecionam Filosofia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (Colun-UFMA) estavam utilizando para transmitir seu conteúdo, de forma virtual, uma vez que a disciplina exige criticidade, promoção de debates, análises, participação ativa dos alunos e engajamento. Foi nesse contexto que buscamos entender os métodos tecnológicos utilizados pelos professores, durante a pandemia, para criar esse debate e essa interação com a turma.

Logo, com esta pesquisa, objetivamos, de modo geral, analisar como essas tecnologias têm refletido para a formação crítica dos estudantes do ensino médio, na área de Filosofia. Da mesma forma, no sentido de compreender o uso das tecnologias adotados nas salas de aulas virtuais, traçarmos alguns objetivos específicos, como apresentar conceitualmente a existência dos termos Educomunicação, Tecnologia e Ensino de Filosofia, e entender como os professores do ensino médio do Colun-UFMA que lecionam Filosofia têm trabalhado o conteúdo mediado pelas tecnologias.

Chegamos à conclusão, portanto, que vivemos muitas transformações tecnológicas que traçam caminhos e exigências de mudanças na prática do ensino de Filosofia e, para esse entendimento, precisamos lembrar sobre o início da pandemia que paralisou o mundo inteiro, e que incentivou, a um curtíssimo prazo, a expansão acelerada das tecnologias, não apenas do seu uso, mas do fazer uso dessas ferramentas como método de criar uma relação ensino-aprendizagem mediada por diversas conexões.

1. Educação à distância x Ensino remoto

Essa temática, pouco explorada e com pouca abordagem literária, não havendo muitos estudos relacionados a “Educomunicação e Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, leva-nos a explorar a temática de forma que possamos contribuir para o desenvolvimento educacional, principalmente, em meio à pandemia, visto que, de agora em diante, o principal aliado do professor será a tecnologia, e precisamos ajudar, propor ideias, soluções, alternativas, para que o “professor” desenvolva sua atividade de docência, principalmente em uma área que busca a crítica, a análise, o pensar, o refletir e o agir: a Filosofia.

No contexto do ensino remoto, iniciado em 2020, é necessário explicar e separar esse termo, em específico, do modelo de Educação a Distância, cuja “confusão” se dá pela utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação, as chamadas TICs, em ambas as modalidades de ensino. O ponto em comum é a mediação tecnológica como base para seu desenvolvimento. Vejamos a tabela a seguir:

Quadro 1 – Diferença entre Ensino Remoto e Educação a Distância.

Educação a Distância	Ensino Remoto
Pressupõe um processo de desenvolvimento da aprendizagem baseado na interatividade e na autonomia do aluno de adaptá-la à sua realidade.	É uma adaptação do ensino presencial a uma situação emergencial, como tem ocorrido com grande frequência no cenário atual, de pandemia do novo Coronavírus, Sars-CoV-2.
Estudantes e professores desenvolvem suas atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	Envolve o emprego das TICs para permitir que as aulas ocorram remotamente.

Possui concepção didático-pedagógica, estrutura flexível e modo de funcionamento próprios, mais robustos e capazes de abranger todo um processo avaliativo de forma remota.	As atividades e os conteúdos são entregues por algum meio: aulas ao vivo ou gravadas, lista de atividades pelo e-mail, agenda virtual, entre outros meios.
Os conteúdos são ofertados por mídias diversas, permitindo que o discente aprenda da melhor forma.	Apresenta material personalizado e calendário adaptado ao contexto.
Há o ambiente virtual de aprendizagem, um espaço para concentrar a informação, registrar as interações e as atividades.	O professor da disciplina atua e interage com os alunos.
Pode contar com a figura de um tutor ou não, no caso dos cursos autoinstrucionais, sendo essa uma modalidade altamente escalável e internacionalmente conhecida como <i>massive open on-line courses</i> ⁹ .	A presença na sala virtual é obrigatória e aferida pelo professor, como no ensino presencial.
Há um percentual de presencialidade e de atividades síncronas	Devem ocorrer no dia em que as aulas estão previstas

Fonte: UFMA¹⁰

⁹ Em português, significa Curso On-line Aberto e Massivo, que é um tipo de curso oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução.

¹⁰ Conteúdo disponível na reportagem publicada no site da UFMA, em 4 de junho de 2020, disponível no endereço <https://portalpadrao.ufma.br/COVID19/noticias/diretora-da-dinte-destaca-iniciativas-novidades-e-conquistas-do-ensino-remoto-e-da-ead-ufma>.

Mendonça (2021)¹¹ esclarece aspectos sobre as TICs e sustenta a indissociabilidade entre as dificuldades na implementação do ensino remoto.

O uso de tecnologias se intensificou em 2020 com a pandemia da covid-19 pela necessidade de uso de plataformas de ensino remoto, híbrido ou mesmo semipresencial, e é possível argumentar que nunca se buscou tanto por alternativas tecnológicas como nos últimos meses. De um lado, nota-se empenho de instituições e de professores para a manutenção de aulas por meio do ensino remoto ou até mesmo híbrido. Por outro lado, é fundamental lembrar que parte significativa de estudantes [...] não dispõem de ferramentas adequadas [...]. É possível dizer que a pandemia forçou o desenvolvimento de políticas existentes, mas que eram evitadas por muitos professores por razões diversas (Mendonça, 2021).

Já Paiva (2020) argumenta, baseado em Hodges¹² e em Tomazinho¹³, que o ensino remoto emergencial se diferencia da educação a distância por se tratar de estratégia pontual de entrega de instruções de modo alternativo ao ensino presencial devido às circunstâncias de crise.

2. Conceito da Educomunicação e sua aplicação

¹¹ Pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), professor da disciplina Políticas Públicas em Educação, e também líder do grupo Política e Fundamentos da Educação (CNPq-PUC Campinas).

¹² Autor que, acompanhado de outros, escreveu o artigo *The Difference between emergency remote teaching and online learning*, disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>

¹³ Autor do artigo no Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>.

A Educomunicação é definida como um conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação, além de criar e fortalecer os ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Logo, está baseada em uma metodologia pedagógica que se apropria de recursos de impactos sociais modernos e técnicas de comunicação que valorizam a aprendizagem por meio de tecnologias, como uma lousa interativa, microcomputadores, notebooks, sons, televisores, *datashows*, internet, entre outras ferramentas que visam aproximar, ao máximo, o aluno do conteúdo e dinamizar a aula, que, devido à pandemia e ao isolamento social, tem sido ministrada de forma virtual, o que vai proporcionar ao professor uma construção de métodos de ensino-aprendizagem interativo, dinâmico e pedagógico.

O modelo de educação idealizada por Paulo Freire seria dinâmico como uma base ideal para uma sociedade igualitária. Paulo Freire também buscava a construção do saber em que o professor, nesse caso chamado de educador, estivesse próximo aos pré-conhecimentos dos estudantes, para que ele (professor) desenvolvesse uma habilidade de apresentar o conteúdo aos alunos, tendo então o poder e o espaço para discutir acerca dos novos saberes.

Na prática, a coisa seria para funcionar assim: o professor questiona os estudantes sobre o seu dia a dia, apresenta uma explicação ideológica para os problemas e insatisfações relatados e depois discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do diálogo, o professor conclui que os alunos que ele conseguiu convencer estão agora “conscientes” da sua

“verdadeira” condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes. (Diniz Filho, 2013)¹⁴.

Já na pedagogia moderna¹⁵, o professor é visto como um mediador no processo de busca do conhecimento, que deve partir de uma experiência comum ao aluno. Nesse caso, o professor deve organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver em cada um as suas capacidades e habilidades intelectuais. Desse modo, o entendimento do que seria o termo “aprender” significa que o professor deve conduzir o aluno ao processo de aprendizagem para que este adquira o domínio sobre o conteúdo ensinado, reflita sobre ele e consiga transformar a sua realidade e a dos outros, traduzindo, na prática, o que foi e está sendo ensinado.

Com a pandemia do novo Coronavírus, essa pedagogia precisou ser reinventada em todas as áreas do conhecimento, e aqui nos ateremos ao ensino da Filosofia, principalmente quando o conteúdo é transmitido pelos meios midiáticos, em um tripé: Educação, Comunicação e Tecnologia.

A Educomunicação é o encontro da educação com a comunicação, multimídia, colaboratividade e interdisciplinaridade, logo é um campo teórico-prático que propõe intervenção a partir da educação para a mídia, do uso das mídias na educação, da produção de conteúdos educativos, da gestão democrática das mídias, e da prática epistemológica e experimental do conceito. Segundo Soares (2011), “este termo apareceu publicado, pela primeira vez, em 1999, para designar um novo campo de intervenção social”. Nunca foi possível educar sem se comunicar, porque a base de todos os processos sociais é a comunicação,

¹⁴ Doutor em Geografia pela FFLCH-USP e professor do Departamento de Geografia da UFPR, publicou, em 15/02/2013, um texto na editoria Opinião, do jornal on-line Gazeta do Povo, intitulado Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada.

¹⁵ Com base no que é aplicado como modelo na escola paulista, a expressão é entendida como *arte de ensinar*, em que a prática da observação modula a relação ensino-aprendizagem, instaurando o primado da visibilidade (Rodrigues, 1930)

que funciona como a substância política que permite o acesso do homem ao mundo, já que está presente em tudo em que haja uma ligação entre interlocutores ou sujeitos significantes.

Sua aplicação pode ser desenvolvida em qualquer ambiente de formação, não apenas ao âmbito da educação formal, embora muitas experiências no Brasil venham acontecendo em escolas, especialmente com crianças e adolescentes. O termo também é conhecido abreviadamente como *educom*.

Afirmar que há um processo comunicativo estabelecido entre o professor e o aluno não quer dizer que há educação, porque a educação começa com os processos de sociabilização primária ou na família e tem continuidade na escola com os demais processos de sociabilização. Educar é mais do que trocar informações; é necessária a produção de mensagens, cujos significados devem estimular a capacidade de reflexão sobre o que é certo ou errado, justo ou injusto, belo ou feio, ou até mesmo como fazer e proceder para ter resultados positivos sobre um determinado assunto. Esses conceitos são mais amplos. Portanto a comunicação, base de todos os significados e sentidos que ocorrem nos processos de interação, atualmente, está presente por meio das tecnologias que surgem instantaneamente a cada momento, e isso garante mais interação entre as culturas, entre os sujeitos ou entre as sociedades.

A Educomunicação propõe a autonomia para interagir nos diversos processos de elaboração de conteúdos e construção de conhecimento, bem como intervenção na sociedade, isso de forma coletiva onde os sujeitos têm ciência de suas atuações e suas consequências. (Soares, 2017).

Esse conceito pode ser claramente ilustrado na Figura 2.

Figura 1 – A Educomunicação na prática



Fonte: Releitura dos autores (2022).

Assim, a Educomunicação define-se como um conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação, além de criar e fortalecer os ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

As bases da educom versam sobre a comunicação dialógica e participativa, a força dos meios de comunicação na formação das pessoas, leitura crítica dos meios de comunicação, comunicação transformadora, diálogo e pluralidade e conflito de vozes, e, na comunicação, tantos os emissores quanto os receptores aprendem.

1.1. Educom um meio de interação

As ações da Educomunicação, definidas por Primo (2003), que fundamentam grande parte dos estudos da chamada “interatividade”, tendo em vista o caráter tecnicista e matemático da teoria da informação¹⁶, criaram uma visão de comunicação disfarçada como adequada para o estudo da interação mediada por computador. Emissor-canal-receptor se transformam em *Webmaster*-interface usuário.

Associando-se a essa concepção, o par comportamentalista de estímulo/resposta traduz-se como input/output no contexto informático. Enquanto isso, o neobehaviorismo da ciência cognitiva propala que a mente humana não passa de um programa de computador. (Primo, 2003).

Logo a Educomunicação está baseada em uma abordagem de aplicação tecnológica pedagógica que se apropria de recursos tecnológicos modernos e técnicas de comunicação que valorizam a aprendizagem por meio de mídias, como uma lousa interativa, microcomputadores, notebooks, sons, televisores, *datashows*, internet, aplicativos entre outras ferramentas utilizadas em salas de aula para aproximar ao máximo o aluno do conteúdo e dinamizar o ensino, a pesquisa, a reflexão e a intervenção social com metodologias variadas e específicas.

A Educomunicação, ante os estudos contemporâneos, deverá ser caracterizada pela abordagem sistêmica das

¹⁶ A teoria da informação é um ramo da matemática que estuda quantificação da informação. Ela foi desenvolvida originalmente para compressão de dados, para transmissão e armazenamento deles. Porém foi planejada para aplicação ampla e tem sido usada em muitas outras áreas. (Pavão, 2011, p. 1)

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, desmistificando-as e colocando-as em prática não somente no ambiente acadêmico, mas em prol de toda a sociedade. Deve ser vista, antes de tudo, como a possibilidade de novas perspectivas, de algo que será construído por meio de uma fundamentação, porém apto a ser questionado, criado, respeitando o princípio do coletivo em discussões e debates, mas não abrindo mão do individualismo de pensamentos e decisões, agindo como campo de integração, interdiscursivo, participativo e com olhar crítico. (Galvão, 2015).

Nesse período da pandemia, com as ferramentas tecnológicas cada vez mais em uso, verificamos que há professores que estão preocupados com o entendimento e a participação ativa do aluno, visto que, no cenário virtual, há fatores que podem interromper essa troca de conhecimentos, como baixa capacidade de navegabilidade, e aqui nos referimos aos serviços de internet que são caros, economicamente falando, haja vista que a desigualdade social ainda é extrema, e muitos estudantes não dispõem de condições financeiras favoráveis para manter uma internet que seja de qualidade e, mesmo que sejam utilizados os dados móveis, o serviço oferecido é de baixa qualidade, velocidade e frequência de sinal inferiores aos necessários para manter uma boa comunicação em via dupla, ou seja, emissor-mensagem-receptor, impedindo que a mensagem seja recebida com qualidade. Além desse cenário, também há a falta de equipamentos e a dificuldade de o professor estar de olho em seu aluno para saber se está compreendendo ou não o assunto, e isso se dá pelo fato de, na aula remota, os alunos permanecerem o tempo todo com a câmera desligada.

Para Bottentuit Junior (2020), a interação é uma estratégia fundamental na sala de aula, pois promove situações de troca de experiências e conhecimentos. Ela poderá ser realizada por meio de uma

metodologia específica ou com a utilização de artefatos tecnológicos, como softwares, sites, dispositivos móveis e aplicativos conectados à Internet.

Em relação à adoção de tecnologias na educação, ainda temos muitas barreiras a superar, entre elas a formação inicial e continuada dos professores, que, muitas vezes, deixa a desejar nos aspectos de instrumentalizar o professor para essas novas realidades, bem como a falta de infraestrutura de muitas escolas, a falta de políticas públicas que garantam acesso aos recursos, e, por fim, as desigualdades sociais que fazem com que muitos ainda não possuam os recursos necessários para a implementação na prática. (Bottentuit Junior, 2020, p. 2).

Ainda segundo o professor,

A promoção de experiências mais significativas em sala de aula é uma exigência nos dias atuais, uma vez que os alunos vão atuar em um mercado cada vez mais exigente e que necessita de profissionais polivalentes, com competências necessárias, entre elas: cultura digital, domínio dos recursos tecnológicos, facilidade em comunicação, colaboração, resolução de problemas, entre outros. (Ibidem, p. 3).

Essa afirmativa nos faz pensar nas condições que os professores têm de conviver com o novo modo de se comunicar, e que é próprio das novas tecnologias que são inerentes à natureza das comunidades virtuais. Em outras palavras, já estão em pauta os atuais e vindouros paradigmas da educação em seu confronto ou até mesmo a sua associação com o mundo da informação e sobre o papel do professor-instrutor nessa revolução tecnológica. Ou eles conseguem decifrar o que está ocorrendo e se preparam para assumir um papel de protagonistas no processo, ou serão substituídos por quem se disponha a servir ao sistema que está sendo implantado, ou seja, a polivalência apontada pelo professor Bottentuit, que virá junto à nova geração.

2. O ato de comunicar para aprender: Educomunicação no contexto da filosofia mediada por tecnologias

Há dois pontos que precisam ser estudados e avaliados na atualidade, por causa da transformação tecnológica aguçada e com mudanças variantes pelas quais a sociedade passa a cada instante. Até chegar ao que hoje conhecemos por “Educomunicação”, esse conceito passou por inúmeras evoluções, desde a criação do rádio, que tinha o poder de ensinar, de educar, por meios das ondas radiofônicas, até o termo conhecido por modernização, tema que ficou conhecido em plena década de 80, de forma que, na seguinte, foi surgindo aos poucos a Educomunicação, um período fortalecedor pela onda de novas e transformantes tecnologias interativas que iam nascendo junto ao seu conceito.

Tecnologia educacional é para todos? Segundo a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (1981), a tecnologia educacional representa uma opção filosófica de atuação no sistema educacional, e tem por finalidade a renovação da educação por meio do desenvolvimento de um processo educativo de qualidade.

A tecnologia educacional desenvolve-se como campo de estudo e disciplina acadêmica, principalmente a partir da década de 40 do século XX, nos Estados Unidos. Uma das primeiras experiências realizadas nessa área é a utilização de instrumentos audiovisuais em cursos para formação de especialistas militares durante a Segunda Grande Guerra. Seu campo de estudo se organiza baseada em experiências ligadas a instituições de ensino superior (Pons, 1998, s/p).

Para Juan de Pablo Pons (1994),

a tecnologia educacional tem como caráter uma maneira sistemática de elaborar o processo de aprendizagem a fim de atingir objetivos específicos, que vêm a ser a aprendizagem e a comunicação humana, empregando

uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais afetiva (a.p.).

Nas aulas de Filosofia, essa análise será voltada para os educadores que lecionam a disciplina no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (Colun-UFMA). É preciso, portanto, preparar e mediar as aulas com as tecnologias, utilizando-se de aplicativos, além de recursos de imagens, áudios e vídeos.

No caso do ensino da Filosofia, antes da pandemia, a utilização das tecnologias nessa área, não era tão eficaz em sala de aula, e agora, após março de 2020, início do período da pandemia, esse uso massivo potencializou-se, logo os professores tiveram que se adequar a essa nova maneira de lecionar, por trás de uma rede imaginária, sem contato direto com o aluno.

Demerval Saviani explica que, para ensinar filosofia, é necessário ter conhecimento de algumas características.

Com efeito, a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus Fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as

conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo pardal, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É nesse ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; por meio da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se, às vezes, apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto (Saviani, 1996, p. 16).

O que mais vemos, nessa pandemia, são professores utilizando-se da tecnologia para promoção filosófica, mas, na verdade, a filosofia não é para ser exposta, ela é para ser ensinada em como pensar sobre ela.

Considerações finais

Verifica-se, portanto, que, ao trabalhar com o ensino de filosofia, e, principalmente neste momento de pandemia, em que as tecnologias digitais estão presentes no dia a dia tanto do docente quanto do aluno, o professor, na condição de filósofo, tem passado por desafios em diferentes formas, ao contrário daquilo que ele vivia antes da pandemia. Não quer dizer que não havia desafios, pelo contrário, eles sempre existirão, mas, agora, no momento em que é preciso se reinventar, o

pensar, o agir e a criatividade devem estar cada vez mais aguçados, principalmente no contexto da educação. Com a utilização dessas ferramentas tecnológicas, especialmente na educação, percebem-se caminhos que levam o docente a aplicar um determinado assunto mais facilmente, enquanto, em outros, pode haver limites na compreensão por parte do aluno, por ambos não estarem habituados à utilização das ferramentas no ambiente escolar.

Se antes a tecnologia já estava no caminho de transformar a sociedade e mudar a forma de vida das pessoas, com a pandemia, esse processo acelerou-se, alterando os modos de as pessoas se relacionarem e de se comunicarem. Ter a expertise de utilizar as tecnologias na educação, especificamente na filosofia, é conectar-se às mudanças advindas pelo tempo presente, ou seja, é necessário estar cada vez mais ligado à rede mundial de computadores, utilizando-se do acesso e uso dos recursos tecnológicos que são oferecidos para a educação.

Nessa questão, as tecnologias vão além de um simples objeto para consumo, no ensino, ela se torna um principal aliado do docente, principalmente em situações atuais, como a pandemia, que tem se mostrável favorável à sua utilização, ainda mais quando o assunto é o ensino de Filosofia. Assim, o uso da internet e dos meios de comunicação se unem às práticas educacionais.

Essas práticas podem contribuir para a formação filosófica dos estudantes de Ensino Médio. Para exemplificar essa formação, citam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias – conhecimentos de Filosofia, de 2006. Nesses documentos, existem as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio, e uma delas refere-se às práticas pedagógicas de filosofia para “ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros” (Brasil, 2006, p. 33), a exemplo da

literatura, das imagens, dos vídeos, das notícias, reportagens, crônicas, dos artigos de opinião, das propagandas, tirinhas e das entrevistas.

As empresas, que tinham planejamento para médio e longo prazo, e que buscavam implantar etapa por etapa sistemas tecnológicos, se viram na obrigação de antecipar todo seu planejamento para o agora, para o instantâneo, porque a sociedade não podia parar e a área de Tecnologia da Informação se tornou o centro, quicá, o coração do mundo, tudo girando em torno das tecnologias e desses profissionais de TI.

Na educação não foi diferente o avanço pela qual passou, salas de reuniões virtuais já existiam, a exemplo do Hangout do Google, que hoje, conhecemos como Google Meet, foi uma das alterações existentes nesse período de 2020. O Brasil é que ainda está atrás de muitos países que já realizavam e já até falavam de tecnologias avançadas, algo que, até 2019, aqui no Brasil, não era uma pauta para agora, e sim para o “futuro”.

O que percebemos ainda, nesta pesquisa, é a preocupação dos professores que lecionam Filosofia de manter os estudantes ativos e engajados durante o período de isolamento ou enquanto durar a pandemia. Com isso, o professor precisou formar outras metodologias específicas para a aprendizagem remota, e essa criação, requer investimento.

Como contribuição para os docentes de Filosofia, neste período de pandemia, para desenvolver a criatividade, a responsabilidade e o senso crítica, sugerimos a criação de blog¹⁷ da disciplina, que pode ser criado na plataforma Blogger, um sistema gratuito de criação de sites e que pode ser bastante útil para a interatividade com o aluno, onde ele mesmo possa alimentar o site com informações, curiosidades, ideias ou artigos que seja escrito pelo próprio aluno e respeitando a temática apresentada pelo professor.

¹⁷ Blogs são páginas on-line, atualizadas com frequência, que podem ser diários pessoais, periódicos ou empresariais

Enfim, são várias as opções que podem ser aplicadas e que requer, também, apoio de outras áreas, o que pontua como positivo essa ação por demonstrar o caráter inter ou até mesmo multidisciplinar da Filosofia, ou seja, é essa área dialogando com as várias áreas do conhecimento.

Referências

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista Bottentuit Junior. Aplicativos de interação em sala de aula: análise de três possibilidades pedagógicas com recursos digitais. *Revista Cocar*, Pará, v. 14, n. 30, Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3313>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

DINIZ FILHO, Luis L. *Paulo Freire e a “Educação Bancária” Ideologizada*, 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/artigos/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada-1m9soOwm12r2m2wau4ghfvedh/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GALVÃO, Viviane M. R. A educomunicação quebrando paradigmas. *Administradores.com*, 24 Fev. 2015. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/a-educomunicacao-quebrando-paradigmas>. Acesso em: 14 out. 2021.

MENDONÇA, Samuel. O Ensino Remoto e a Filosofia: entrevista com Samuel Mendonça. [Entrevista concedida a] Patrícia Del Nero Velasco. *UFABC*, In: Anpof, São Paulo, 5 ago. 2021. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/entrevistas/o-ensino-remoto-e-a-filosofia-entrevista-com-samuel-mendonca>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PONS, Juan D. P. *Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional*. In: Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1994. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/A-VIS%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-E-A-QUEST%C3%83O-EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PRIMO, Alex F. T. UFRGS Lume Repositório Digital. *Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6959/000449573.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11^a. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, Donizete. Educação – O que é isto? *Educomunicação*, 28 Mai. 2017. Disponível em: <https://educomunicacaosite.wordpress.com/2017/05/28/educomunicacao-o-que-e-isto-donizete-soares/>.

Educom e McLuhan: relatos de um estágio docência como prática educ comunicativa

Vanessa Coutinho Martins¹

Filomena Maria Avelina Bomfim²

Introdução

O presente artigo configura-se como um relato de experiência de estágio docência³ da doutoranda em Comunicação pelo programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF), Vanessa Martins, realizado na Universidade Federal São João del-Rei (UFSJ), na disciplina de Educomunicação, do curso de Jornalismo, ministrada pela Prof^a Dr^a Filomena Bomfim.

¹ Doutoranda e Mestra em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF). Integrante do grupo de pesquisa “Narrativas Midiáticas e Dialogias” (CNPq/UFJF) e bolsista de Pós-graduação CAPES. e-mail: vanessacoutinhomartins@gmail.com

² Professora do Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades & Sustentabilidade (PIPAUS), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Líder do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação (GEPEducomufs), certificado pelo CNPq. email:fmabomfim@ufs.edu.br

³ A atividade, realizada em instituição de ensino distinta da qual a doutoranda é vinculada, foi desenvolvida em parceria entre a Prof^a Dr^a Cláudia Thomé (UFJF), orientadora da pesquisadora, e a Prof^a Filomena Bomfim (UFSJ) e creditada no histórico acadêmico da doutoranda como “Atividades Programadas III”, presente na grade do curso.

O aporte teórico da pesquisa da doutoranda gira em torno das relações e possíveis conexões entre o campo da educomunicação e os estudos do teórico Herbert Marshall McLuhan, estudos também de interesse e produções científicas da professora, cuja pesquisa vai compor o estágio pós-doutoral sobre as conexões educacionais percebidas na obra de Marshall McLuhan.

A prática de estágio docência foi para a doutoranda muito além de um exercício docente. Discussões sobre as conexões entre esses dois campos foram estabelecidas e, dessa forma, foi possível averiguar as possibilidades e outros caminhos existentes para o aprofundamento da pesquisa de doutorado a partir de pesquisa exploratória. Dessa forma, com o conhecimento construído, o período sanduíche na *St. Michael's College - University of Toronto*⁴, que está sendo realizado pela doutoranda, apresenta-se mais proveitoso na medida em que a pesquisadora adquiriu bases mais sólidas advindas dos estudos e debates na disciplina. Ainda, esperamos que esse artigo possa colaborar com estudos de práticas educacionais em sala de aula.

A educomunicação é um campo que abarca estudos da inter-relação comunicação/educação a partir de educadores e comunicólogos das áreas de interesse, tendo como ponto de partida a importância da comunicação (Soares, 2000). Para Ismar de Oliveira Soares, um dos aspectos discutidos é referente aos paradigmas da educação, confrontada com o mundo da informação, bem como o papel do professor nesse cenário.

Com relação às redes educacionais, Bomfim e Reis (2021) afirmam que as mesmas são aparatos de mediação direcionadas para a criação de comunidades de aprendizagem, tendo o protagonismo como

⁴ A doutoranda foi contemplada com uma bolsa de PDSE (Programa Institucional de doutorado sanduíche no exterior) da CAPES, edital nº 10/2022. Assim, parte de sua pesquisa está sendo desenvolvida na mesma faculdade em que Marshall McLuhan foi professor. (Período sanduíche entre os meses de setembro de 2022 a abril de 2023).

uma de suas metas. Assim, atuam como “fóruns de exercício da cidadania” em prol da consciência crítica de grupos sociais.

Trazendo uma breve contextualização sobre McLuhan (1911-1980), é importante salientar que ele foi um dos mais importantes teóricos da comunicação. Nascido na cidade de Edmonton, capital da província de Alberta, no Canadá, graduou-se em Engenharia pela Universidade de Manitoba, Canadá (1932), concluiu mestrado em Literatura Inglesa Moderna, também pela Universidade de Manitoba (1934), mestrado em Literatura Inglesa pela Universidade de Cambridge, Inglaterra (1936) e doutorado em Filosofia também pela Universidade de Cambridge (1943). Em 1963, fundou o “Centro de Cultura e Tecnologia” na Universidade de Toronto e permaneceu na direção do núcleo de pesquisa até 1979.

É conhecido como profeta da *Internet* por vislumbrá-la quase trinta anos antes de sua popularização, além de possuir um vasto legado conceitual que inclui o famoso aforismo “o meio é a mensagem” (1964) e a teoria da “aldeia global” (1969) e seus livros mais famosos são: “*The Place of Thomas Nashe in the Learning of his Time*”, sua tese de doutoramento sobre a obra desse autor satírico inglês; “*A noiva Mecânica*” (1951); “*Report to the United States Office of Education*” (1960), editado pela *National Association of Educational Broadcasters* (NAEB); “*A Galáxia de Gutenberg*” (1962); “*Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem*” (1964).

Abreu *et al.* (2015) e Almeida e Bomfim (2016), ao discorrerem sobre o pensamento mcluhaniano, ressaltam a crítica ao consumo desenfreado das massas impulsionado pela publicidade, abordado em “*A noiva Mecânica*”. Além disso, destacam como McLuhan enfatizava, principalmente em “*A Galáxia de Gutenberg*”, o paradigma da mecanização e da impressão tipográfica da escrita a qual a sociedade vivia a partir do século XV. Ademais, as autoras afirmam que uma das obras fundamentais do teórico é o livro “*Os meios de comunicação como extensões do homem*”, que explicita a relação entre os homens e os meios

de comunicação, sendo estas extensões dos seres humanos. Juntas, as três obras compõem o pensamento mcluhaniano (Abreu *et al.*, 2015; Almeida; Bomfim, 2016).

1. A estrutura da disciplina de Educomunicação da UFSJ

Com carga horária de 36 horas, a disciplina de Educomunicação, presente no currículo do curso de Comunicação Social/habilitação Jornalismo, é oferecida para os estudantes desde o ano de 2009 e é ministrada pela Prof^a Dr^a Filomena Bomfim desde sua introdução na matriz curricular quando da implantação do curso. O projeto pedagógico é composto por conteúdos sobre a inter-relação comunicação-educação, a questão do poder nos dois campos, bem como produções midiáticas com princípios educativos. Além disso, apresenta o papel do mediador na gestão da comunicação e o direito à comunicação, garantia para a democratização dos cidadãos no país.

Como objetivos, a ementa da disciplina prevê: 1) Analisar a importância da educomunicação para a formação do profissional de Comunicação Social; 2) Avaliar a presença da educomunicação como opção de trabalho no cenário da Comunicação Social na contemporaneidade; 3) Avaliar a importância das práticas educacionais para a democratização da informação; 4) Avaliar a importância das práticas educacionais na formação do sistema crítico-interpretativo dos grupos sociais.

Outros fatores que permeiam os conteúdos e debates em sala de aula são: a conceituação do termo educomunicação, práticas educacionais, ecossistema comunicativo, sistema crítico-apreciativo, transdisciplinaridade, protagonismo e cidadania; a identificação da utilização dos meios de comunicação em práticas educacionais; a identificação do papel das práticas educacionais no exercício da cidadania e do papel da

educomunicação na formação da consciência crítica; e o levantamento de possibilidades de trabalho em educomunicação para comunicadores no mercado de trabalho.

Nos últimos anos, a professora tem trazido palestrantes com trabalhos ligados à área da educomunicação para que possam contar suas experiências. Partindo de formações distintas, esses profissionais contribuem para a natureza transdisciplinar da disciplina, que acaba auxiliando na construção de conhecimentos mais abrangentes e diversificados, trazendo exemplos práticos e reais para dentro da sala de aula.

2. A metodologia de desenvolvimento da disciplina no ano de 2022

Para a disciplina ministrada no primeiro semestre de 2022 (abril a julho), a fundamentação teórica concentrou-se nos teóricos Paulo Freire, Mario Kaplún, Célestin Freinet, Martín-Barbero, Ismar de Oliveira Soares e Guillermo Orozco, além de materiais impressos e audiovisuais de Marshall McLuhan. Os tópicos focados giraram em torno dos seguintes meios de comunicação: rádio; TV, fotografia, documentário; mídia impressa (jornais e revistas); novas mídias e redes sociais; mídias alternativas.

As aulas contaram com a presença de palestrantes⁵ envolvidos em práticas educacionais, em aulas intercaladas. Assim, os alunos

⁵ Os palestrantes foram: Samuel Rabay, com a palestra “Programa InsPIRAsom!: uma experiência educacional-artivista antimanicomial”; Israel Campos, com a palestra “Comunicação comunitária: conexões pela Amazônia no oeste do Pará”; Graziela Silva, com a palestra “Comunicação, Saúde e Conhecimento Popular: a narrativa jornalística sobre o parto humanizado em São João del-Rei”; Taisa Laviani, com a palestra: “Ofizines: fanzine e educomunicação”; Bruno Ferreira, com a palestra “Jornalismo e educação - competências necessárias à prática educacional”; e Coletivo A Sopa Análises Marginais, com a palestra “Redemoinhar, descentralizar, entornar: processos do coletivo A Sopa”.

receberam previamente textos sobre os autores referentes a cada temática e relacionados ao conteúdo ministrado por cada palestrante, de modo que pudessem se preparar para o entendimento do conteúdo apresentado na palestra e, ao mesmo tempo, enriquecer o debate em sala. Na aula seguinte, recebiam o palestrante e debatiam sobre o conteúdo exposto e o texto lido.

Como a estagiária docente não fixa residência na cidade de São João del-Rei/MG, sua atuação presencialmente ocorreu em semanas alternadas, mas vivenciando a experiência mcluhaniana em várias plataformas virtuais. Assim, para que fosse possível acompanhar os conteúdos expostos nas palestras, os áudios dos profissionais educadores eram gravados por meio de microfone fixado em um celular e enviados posteriormente à doutoranda. Além de servirem para a escuta posterior do conteúdo, as gravações foram transcritas e inseridas no *e-book* da disciplina (a ser detalhado posteriormente). Para os palestrantes que se encontravam fora da cidade de São João del-Rei, um *link* do Google Meet foi gerado para que os alunos, de forma presencial na Universidade, pudessem acompanhar o palestrante que estava remotamente. Para essas condições, a doutoranda acompanhou os debates também de forma remota. Essa forma de trabalho revisita as experiências mcluhanianas transitando em múltiplas plataformas midiáticas. A busca para trazer McLuhan não era apenas um esforço teórico, mas ele se materializava nas experiências vivenciadas nos vários encontros.

Nas semanas seguintes às palestras, ocorreram os paralelos entre os textos dos autores incluídos na fundamentação teórica da disciplina, o conteúdo apresentado nas palestras e teorias de Marshall McLuhan. Em forma de debate, as aulas seguiram a conceituação de Freire (2021) a respeito de ações culturais “com” os envolvidos e não apenas “para” eles, reduzindo barreiras hierárquicas. Segundo Freire,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem [...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 2021, p. 95-96).

Além disso, como informado na introdução deste artigo, além da prática docente, um dos objetivos dessa atividade foi o debate para construção de conhecimento coletivo, obtendo retorno dos alunos a respeito das colocações, funcionando, ainda, como uma preparação para os estudos a serem aprofundados durante o período sanduíche da doutoranda na Universidade de Toronto (setembro de 2022 a abril de 2023) e da pesquisa de pós-doutoramento da professora Filomena Bomfim.

As atividades em sala apresentaram o chamado dialogismo (Freire, 2021), em que os integrantes do processo não se fecham às contribuições dos outros e reconhecem o valor dos distintos saberes e suas contribuições. Dessa forma, o diálogo apresenta uma relação horizontal.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2021, p. 116).

Figura 1 - **Slide com paralelo da palestra de Taisa Laviani, sobre seu trabalho com *fanzines*, Célestin Freinet e McLuhan**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Após a exposição dos conteúdos e debates, os alunos eram convidados a participar da construção coletiva das palavras-chave que acompanham cada capítulo do *ebook* através de ferramenta de apresentação de *slides* interativa⁶. Ao apontarem as câmeras de seus celulares para o *QR Code* projetado em *data show*, eram direcionados a um *site* com três lacunas para a inserção de três palavras distintas. À medida em que os alunos inseriam suas respostas, uma nuvem de palavras com essas informações era criada em tempo real e projetada para a visualização de todos. Quanto mais inserções uma palavra recebesse, maior ela ficaria perante as demais, como podemos observar na figura 2.

⁶ A ferramenta utilizada chama-se *Mentimeter* e possui opções de criação de quiz, perguntas e respostas (Q&A), e outros recursos para obtenção de respostas da audiência em tempo real. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Figura 2 – Palavras-chave escolhidas pelos alunos para compor e-book



Fonte: elaboração dos alunos do 7º período de Jornalismo - UFSJ (1º semestre/2022).

Para que os alunos que não estivessem com seus celulares disponíveis pudessem participar, o múltiplo envio de respostas foi liberado e cada dispositivo pode enviar mais de uma sequência de palavras. Essas palavras-chave foram inseridas nas páginas que precedem cada capítulo (juntamente com o título do respectivo capítulo) para que o leitor possa ter uma ideia prévia do conteúdo que irá se deparar nas páginas seguintes.

3. Conexões estabelecidas - Educom e Marshall McLuhan

A sintetização dos paralelos apresentados em cada aula pela professora Filomena Bomfim e pela doutoranda Vanessa Martins pode ser verificada na tabela 1. A coluna “Autor” diz respeito ao autor, já

tradicionalmente ligado à educomunicação, trabalhado naquela aula; a coluna “Texto” refere-se ao texto do respectivo autor enviado aos alunos antes das palestras; a coluna “Mídia” refere-se à mídia a qual permeia a temática do trabalho do palestrante; a coluna “Assunto da palestra”, como o próprio título infere, diz respeito ao assunto tratado na palestra e, por fim, a coluna “Conteúdo McLuhan”, refere-se a conteúdos produzidos por Marshall McLuhan ou de autores referência no campo de ecologia das mídias que dedicam seus estudos à produções científicas ligadas ao teórico canadense.

Tendo em vista a profundidade de cada temática e texto e o limite de caracteres estabelecido para o desenvolvimento desta produção, forneceremos, a seguir, uma condensação dos conteúdos abordados durante a disciplina. Logo, as colocações aqui estabelecidas não refletem uma totalidade, já que também estão em construção com pesquisas em andamento.

Tabela 1 - Paralelos estabelecidos durante as aulas

Autor	Texto	Mídia	Assunto da palestra	Conteúdo McLuhan
Ismar Soares	Educomunicação: um campo de mediações (2000)	-	-	Aula sem paredes (MCLUHAN, 1974) + podcast Filomena Bomfim (USP, 2019)
Mario Kaplún	Hacia una comunicaci3n participativa (1983)	Rádio	Educomunicação e rádio em manicômios	Teoria “o meio é a mensagem” - vídeo entrevista McLuhan (1977)
Martin-Barbero	Desafios culturais: da comunicação à educomunicação (2000)	TV, fotografia, documentários	Comunicação comunitária em comunidades indígenas	<i>Laws of Media</i> (documentário sobre McLuhan)
Guillermo Orozco	Uma cidadania comunicativa como horizonte pedagógico para a educação das audiências (2014)	Novas mídias e redes sociais	Comunicação, saúde e conhecimento popular	Teoria “aldeia global” - vídeo entrevista Filomena Bomfim (GLOBO CIENCIA, 2011)

Célestin Freinet	Célestin Freinet: pedagogia libertária (video)	Mídia impressa (jornais e revistas)	Fanzines e educomunicação	“Os meios de comunicação como extensões do homem” - vídeo entrevista Filomena Bomfim (GLOBO CIENCIA, 2011)
Paulo Freire	A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade (2021)	Lançamento do livro “Jornalismo e Educomunicação: competências necessárias à prática educ comunicativa”, de autoria do palestrante (FERREIRA, 2022)	Comunicação e educação	Teórico da Mídia, Pensador da Educação: Marshall McLuhan e a expressão Literacia - vídeo entrevista Aluizio Trinta (PPGCOM/UFJF, 2020)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Como é possível observar a partir da tabela 1, demos preferência a conteúdos audiovisuais para a explanação das teorias de McLuhan por compreendermos sua complexidade e por ser um elemento extra na disciplina, não previsto na ementa original do curso e pelo fato de que esse foi o primeiro contato dos alunos com o autor. Porém, além dos textos base sobre McLuhan indicados, materiais extras foram hospedados em *drive*⁷ com outras produções do teórico canadense (além de resumos de suas obras), bem como produções a seu respeito, como documentários, filmes e entrevistas.

O primeiro autor trabalhado, Ismar Soares, não contou com palestrantes. O paralelo ocorreu, na primeira aula, a partir de apontamentos sobre a pesquisa da doutoranda e o texto “Aula sem paredes” (McLuhan, 1974). Em seu texto, McLuhan enfatiza a importância da aprendizagem que busca conhecimento além dos muros da escola, já que, segundo o autor “a quantidade pura e simples de informação transmitida pela imprensa, revistas, filmes, rádio e televisão

⁷ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yLA4gczejD4NIjBAJSMFxFxKOZfukFZgj6i?usp=sharing>. Acesso em: 19 jul. 2022.

excede, de longe a quantidade de informações transmitidas pela instrução e textos escolares” (McLuhan, 1974, p. 17). Para o autor, o livro ainda é pensado como uma espécie de norma e os outros meios como incidentes e meros auxiliares.

Soares (2000), ao estabelecer definições e campos de atuação da educomunicação, esboça certa preocupação com a educação predominante que se apresenta centrada no pensamento seriado e basicamente livresco, em que os alunos são colocados em um contexto similar ao modelo fordista. A comunicação de massa inserida nesse processo contribuiria, segundo o autor, para que as pessoas se sintam mais envolvidas e cidadãs durante a aprendizagem.

A pesquisa da doutoranda envolvida na atividade de estágio docência, em resumo, visa, a partir da aplicação de clube de leitura audiovisual em escola de ensino básico da rede pública, estabelecer paralelos entre os acontecimentos do mundo ficcional presente nas narrativas literárias com o mundo real, a partir de conteúdos disponibilizados nos meios de comunicação. As interfaces entre a educomunicação e o pensamento mcluhaniano mostram-se promissores para a conclusão dos objetivos.

O texto de Mario Kaplún, segundo autor trabalhado, consiste em entrevista em que, dentre as temáticas, aborda o método *cassette-foro*, que tinha como objetivo o uso dos meios para a organização popular. As comunidades de bairro, associações, sindicatos, e outros ligados à classe trabalhadora eram o foco do projeto. A intenção do método não era apenas produzir programas para serem veiculados na programação da rádio comercial, mas contribuir para que o povo da América Latina tivesse voz e vez.

Em sua fala, Kaplún enfatiza, porém, algumas limitações tecnológicas desse meio. O primeiro diz respeito ao fato do rádio não proporcionar uma reflexão crítica de forma imediata e o segundo refere-se ao fato de o ouvinte, ao escutar o rádio, geralmente não estar em uma situação que favoreça a troca de comentários e observações. McLuhan, por sua vez,

afirma que o rádio consolida a experiência do espaço acústico. Em linhas gerais, o termo refere-se a um espaço que, ao contrário do visual, seria orgânico e integral. Sua percepção é a partir de interações de todos os sentidos, sendo subjetivas, fragmentárias e provisórias, considerando o contexto de sua manifestação.

O palestrante Samuel Rabay, ao tratar sobre seu trabalho que envolve a educomunicação a partir da rádio em manicômios, intitulado “InsPIRAsom!”⁸, pensa nesse aparato como suporte à luta antimanicomial. Sua ação de forma ativa nesses locais reforça o protagonismo dos sujeitos através de ações midiáticas, questionando como a mídia é construída e o que é veiculada por ela dando, ao mesmo tempo, espaço a diferentes vozes principalmente às minorias em uma contínua preocupação com seus contextos.

No terceiro texto trabalhado, Martín-Barbero (2000) salienta que o saber pode e deve circular fora dos lugares intitulados sagrados e longe das figuras sociais que antes o administravam. Assim, a escola deixou de ser o único lugar que o legitima, já que uma multiplicidade de saberes nos circundam. Essas colocações do autor fazem paralelo com o anteriormente abordado por McLuhan (1974), em que o conhecimento fornecido pelas instituições escolares não são e não devem ser os únicos a serem levados em conta.

Israel Campos, em seu trabalho nas comunidades indígenas, desenvolveu o “Vídeo Cartas Tapajós”⁹, que são oficinas de cinema para a produção e o intercâmbio de filmes entre quatro etnias: borari, arapiún, munduruku e kumaruara, na região do Pará, Brasil. Além do manuseio do equipamento, o projeto incentiva o posicionamento político,

⁸ O programa “InsPIRAsom!”, um dos trabalhos de Samuel Rabay, pode ser acompanhado no Spotify: <https://open.spotify.com/show/7KWGq6rTMPJQT8BquRANFo?autoplay=true>. Acesso em: 20 jul. 2022.

⁹ O vídeo de apresentação do projeto pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2f7djGgIuk>. Acesso em 20 jul. 2022.

protagonismo dos envolvidos e pensamento crítico com relação às mídias.

Ao realizarmos o paralelo entre Martín-Barbero, o trabalho de Israel Campos e McLuhan, reforçamos a importância da circulação do conhecimento fora dos ambientes comumente estabelecidos, abordados por ambos os autores. Ainda, propomos uma reflexão sobre as *Laws of Media* (1992), de McLuhan, refletindo sobre o seguinte: 1) o que as ferramentas tecnológicas no contexto abordado realçam? 2) O que essas ferramentas tornam obsoleto? 3) O que essas ferramentas recuperam? e 4) Como essas ferramentas irão se voltar aos sujeitos quando levadas ao extremo?

O texto do quarto autor trabalhado, Guillermo Orozco (2014), aborda sobre o contexto de cidadania, dando especial atenção à cidadania comunicativa. Para Orozco, o conceito engloba questões sobre os meios e os suportes tecnológicos, estando em jogo não apenas o domínio prático dos aparatos, mas a colocação crítica e ativa perante essas tecnologias. Os sujeitos, porém, não se tornam aptos a manejá-los da noite para o dia.

Graziela Silva, em seu trabalho que envolve Comunicação, saúde e conhecimento, focando no parto humanizado¹⁰, discorre sobre como as mulheres apenas possuem o que a grande mídia diz sobre o assunto, com linguagens difíceis de médico e sempre sobre as mesmas coisas. As rodas de conversas *online*, criadas pelas mulheres entrevistadas em sua pesquisa, funcionam como um meio de aproximá-las, estabelecer sociabilidades e trocas de conhecimento. Nesse cenário, refletimos sobre a aldeia global teorizada por McLuhan. Para o autor, o mundo estaria cada vez menor a partir do efeito das novas tecnologias da comunicação.

¹⁰ Graziela Silva, em seu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Comunicação, Saúde e Conhecimento Popular: a narrativa jornalística sobre o parto humanizado em São João del-Rei” (2020), define parto humanizado.

McLuhan considerava que o mundo se tornaria uma pequena aldeia, onde todos poderiam falar com todos.

Com o vídeo intitulado “Célestin Freinet: pedagogia libertária”, iniciamos os debates do quinto autor. O educador francês desenvolveu atividades hoje comuns, como as aulas-passeio, em que os alunos eram convidados a saírem do ambiente da sala de aula e explorarem o mundo durante uma visita a lugares fora da escola. A ação passaria, então, do individual para o coletivo. Esse trabalho nos remete ao texto de McLuhan “Aula sem paredes”, já abordado algumas vezes neste artigo. Porém, Taísa Laviane, ao relatar seu projeto com *fanzines*¹¹, nos encaminha a outras conexões com o teórico canadense. Seu atual projeto, intitulado “Ofizines”, consiste em oficinas de *fanzines* para grupos minoritários atuando como prática de liberdade. Ao fazermos um paralelo com relação à McLuhan, levando em consideração a obra “Os meios de Comunicação como extensões do homem”, trouxemos o seguinte questionamento aos alunos: “O que as *fanzines* estendem levando em conta seu contexto de criação?”

O sexto e último autor trabalhado foi Paulo Freire. A partir de seu texto sobre dialogicidade, fizemos um paralelo com a fala de Bruno Ferreira sobre o fazer jornalístico em conjunto com a educomunicação. Para o palestrante, os profissionais de jornalismo no campo da educomunicação se revelam protagonistas ao proporem iniciativas que combinam meios de comunicação, educação e mobilização social em constante diálogo com os sujeitos. Em paralelo, Aluizio Trinta, em entrevista sobre o pensador McLuhan (2020), afirma que o teórico canadense declarava que devemos cooptar os meios de comunicação para a formação socioeducativa, refletindo como a mídia nos torna “senhores de um certo poder”.

¹¹ O trabalho de Taísa Laviani pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=BnjzoDP4o4E>. Acesso em 20 jul. 2022

4. O *ebook* derivado da disciplina

Semanalmente, após a exposição do material e o debate em sala de aula, os alunos, divididos em cinco grupos de dez integrantes, entregaram como atividade avaliativa da disciplina trabalhos relacionados a esses paralelos. Esses trabalhos consistiram em produções com análises sobre os conteúdos apresentados e debatidos em cinco formatos distintos: texto, vídeo, *podcast*, charge e foto. O esquema de entrega consistiu em uma dinâmica de “rodízio de mídias” em que cada semana um grupo ficou responsável por uma mídia. Ao final, todos os grupos produziram conteúdos em todas as mídias propostas.

O número de integrantes em cada equipe levou em conta as distintas aptidões que os alunos possuem. Logo, caso um não seja bom em edição de áudio, por exemplo, pode contribuir de outra forma para a produção desse conteúdo e tomar a frente da produção da semana seguinte.

Esses materiais serão reunidos em *ebook* para sua publicação. Ele encontra-se em fase de diagramação para posterior revisão e será distribuído de forma gratuita, além de ser hospedado no *site* do ‘Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação - GEPEducomufsj’ (CNPq/UFSJ), coordenado pela professora Filomena.

Figura 3¹² – **Capa do ebook “Conexões entre a Educomunicação e Marshall McLuhan”**



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

A proposta do material segue o conceito de *ebook* multimídia, em que o documento, em formato pdf, funciona como um repositório das produções dos alunos, reunidas em um só meio. Assim, o leitor tem a possibilidade de “navegar” pelos conteúdos em seus diversos suportes. As mídias em formato de áudio e vídeo serão hospedadas nas plataformas Spotify e Youtube, respectivamente, agrupadas em *playlists*.

A preocupação com o processo de construção coletiva e criativa do *ebook* foi algo constante durante o período da disciplina. Os alunos

¹² A capa e a diagramação do *ebook* foram produzidas por Thalita Adão, aluna da disciplina.

receberam instruções referentes aos formatos, como tempo estimado de *podcast* e vídeo, mas essas informações funcionaram como guias e não receitas a serem seguidas. Assim, de modo a não limitar a criatividade dos alunos, regras não foram estabelecidas. Percebemos que uma constante preocupação com limite de tempo dos conteúdos audiovisuais e quantidade de caracteres do texto era constante, já que são acostumados com padrões jornalísticos, em que suas ideias devem ser adequadas a padrões estéticos pré-estabelecidos. Nas primeiras entregas dos trabalhos, os alunos relataram dificuldade na produção dos conteúdos pela falta de delimitações. A grande instrução norteadora era apenas a produção de conteúdo que apresentasse paralelo entre as questões abordadas nas palestras, o autor lido naquela semana e McLuhan.

Assim, não apenas os alunos foram apresentados a conceitos sobre a área da educomunicação e suas distintas aplicabilidades, como também estavam envolvidos em uma experiência educ comunicativa na construção do *ebook*. Ao final da disciplina, foram convidados a participar de um debate sobre o material final, com retorno da professora e da doutoranda sobre os materiais enviados e opinando sobre o livro, desde sua estruturação até possíveis formas de distribuição e divulgação.

É importante ressaltar que a obrigatoriedade de integrar o *ebook* não foi estabelecida. Os alunos deveriam entregar os trabalhos para obterem a nota da disciplina, mas a participação ou não dos grupos como autores do livro partiu dos mesmos, em decisão conjunta com os colegas de equipe.

Considerações finais

A experiência na disciplina de Educomunicação na UFSJ em 2022 nos levou a tomar consciência de que trabalhar com McLuhan é perceber as mediações presentes entre os campos da Comunicação e da Educação,

mediações essas, por nós vivenciadas na *praxis* acadêmica nesse período. Compartilhada com os interlocutores, essas mediações promovem a criação de elos potencializando o processo de construção de saberes a partir das vivências educacionais em sala de aula. Isso quer dizer que o estágio docência em foco constituiu uma prática educacional pelo fato de constituir uma ação ligada à consideração dos direitos humanos de acesso à informação.

Referências

ABREU, A. C.; LIMA, A. C. S.; ALMEIDA, F. A. C.; BOMFIM, F. M. A. A repercussão do centenário de Marshall McLuhan na Academia Brasileira. *Anais do 38º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 7 de setembro de 2015.

ALMEIDA, F. A. C.; BOMFIM, F. M. A. O lugar de Marshall McLuhan no campo da Comunicação Social no Brasil. *Anais do 29º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, USP, 5 a 9 de setembro de 2016.

ASSOCIAÇÃO DE EDUCACIÓN RADIOFÓNICA, A. L., & KAPLÚN, M. (1983). *Hacia una comunicación participativa*: entrevista a Mario Kaplún. ALER.

BOMFIM, F. M. A.; REIS, S. C. Educação & Redes: agentes de transformação social. In: BOMFIM, F. M. A.; ANDRADE, M. J. N.; ALMEIDA FILHO, O. J.; REIS, S. C. *100 anos de Paulo Freire: conexões educacionais no terceiro milênio*. São João del-Rei: Simplíssimo, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 77 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, s/v, n. 18, p. 51-61, mai./ago. 2000.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2000.

McLUHAN, M. Aula sem paredes. In: CARPENTER, E.; McLuhan, M. *Revolução nas comunicações*. Rio de Janeiro, Zahar, 17-21, 1968.

_____. *Laws of Media: the New Science*. Canada: University of Toronto Press, 1992.

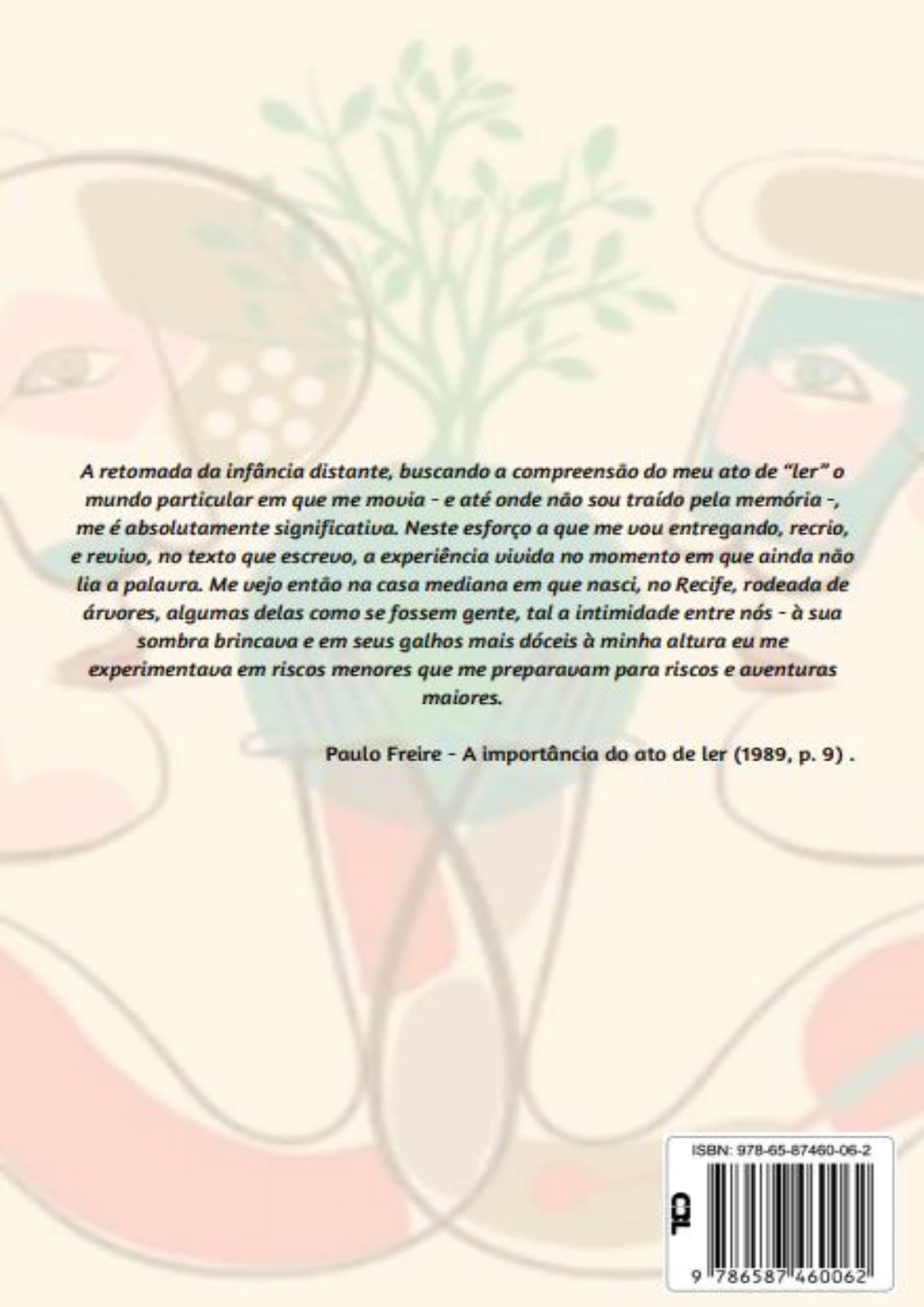
_____. *Understanding Media: extensions of man*. New York: McGraw-Hill, 1964.

Orozco, G. G. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, s/v, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

UFSJ. *Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social - Jornalismo*, 2015.

STEARN, G. E. (Ed.). *McLuhan: hot and cold*. New York: The New American Library, 1969.

The background features a soft, abstract illustration. On the left, a stylized face with a large eye and a patterned nose is visible. In the center, a green plant with many small leaves grows upwards. On the right, another stylized face with a large eye is partially shown. The overall color palette is warm, with shades of pink, orange, and green.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

Paulo Freire - A importância do ato de ler (1989, p. 9) .

ISBN: 978-65-87460-06-2

CDL



9 786587 460062